



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN HAYATA HAZIRLANMASI
AÇISINDAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN
PERFORMANSLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEHER AKPINAR

PROF. DR. KAMİL YILDIRIM

AKSARAY- 2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRENCİLERİN HAYATA HAZIRLANMASI
AÇISINDAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN
PERFORMANSLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEHER AKPINAR

DANIŞMAN: PROF. DR. KAMİL YILDIRIM

JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK

JÜRİ ÜYESİ: DOÇ. DR. ŞENYURT YENİPİNAR

AKSARAY- 2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (...) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Seher
Soyadı : AKPINAR
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğrencilerin Hayata Hazırlanması Açısından Okul Yöneticilerinin Performansının İncelenmesi

İngilizce Adı : An Examination of School Administrators Performance in Preparing Students for Life

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Seher AKPINAR

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seher AKPINAR tarafından hazırlanan “Öğrencilerin hayata hazırlanması açısından okul yöneticilerinin performansının incelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Danışman: Prof. Dr. Kamil YILDIRIM
(Eğitim Yönetimi, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK
(Eğitim Yönetimi, Yozgat Bozok Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR
(Eğitim Yönetimi, Aksaray Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Aybala ÇAYIR
İmza

TEŞEKKÜR SAYFASI

Yüksek lisans öğrenimim ve bu tezin hazırlanması sürecinde, donanımı, tecrübesi, sabrı, bilgisi ve hoşgörüsüyle, birebir desteği ve geri dönütleriyle çalışmama değer katan, her daim yanımda olan, bana ilham veren ve rehberlik eden değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Kamil Yıldırım'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim süresince derslerine katıldığım ve akademik gelişimime önemli katkılar sağladıklarına inandığım Doç. Dr. Şenyurt Yenipınar ve Doç. Dr. Burcu Yavuz Tabak hocalarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca, tez jürimde yer alarak tezimin olgunlaşmasına katkısı olan Sayın Prof. Dr. Emine Babaoğlu Çelik'e teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında zamanlarını ayırarak bana destek olan, değerli görüş ve katkılarıyla tezime önemli katkılar sağlayan kıymetli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her evresinde olduğu gibi yüksek lisans dönemim sürecinde de hep yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiren sevgili aileme teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın en zor zamanlarında yanımda olan İbrahim Kök'e teşekkür etmek istiyorum. Onun verdiği manevi destek, bu sürecin en zorlu zamanlarında dahi motive olmamı sağladı.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğrencileri hayata hazırlama konusundaki sorumluluklarını yerine getirme düzeyini incelemektir. Hem yasal düzenlemeler hem de eğitim biliminin temel ilkeleri doğrultusunda okul yönetimlerinin bu süreçte önemli bir role sahip olduğu kabul edilmekle birlikte, uygulamadaki karşılığın ilişkin bilgi eksikliği bulunmaktadır. Bu araştırma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Aksaray il merkezinde yer alan devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Çalışma karma yöntemin keşfedici sıralı deseninde gerçekleştirilmiştir. Önce odak grup görüşmeleriyle nitel veriler toplanmış ardından tarama yöntemiyle nicel veriler toplanarak sentez bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcılara amaçlı kartopu örneklemeye erişilmiştir. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle, nicel veriler ise betimsel istatistikler, açıklayıcı faktör analizi ve varyans analizleri (t testi, ANOVA) kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel verilerin analizinde “Yönetici Sorumluluğu” ve “Değerlendirme” temaları ön plana çıkarken, en sık vurgulanan kodlar “İnisiyatif Almak”, “Öğretmeni Desteklemek”, “Teknolojiye Uyum ve Yenilik” ve “Akademik Başarı” olmuştur. Nitel veri analizinde okul yöneticilerinin prosedürleri uygulamada yeterli fakat inisiyatif alma ve öğretmenleri destekleme noktasında yetersiz oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, okul çalışmalarının ağırlıklı olarak akademik başarıya odaklandığı tespit edilmiştir. Nicel bulgular, “Önemseme” ve “Uygulama” olmak üzere iki faktörde toplanmış, yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerini “önemseme” düzeylerinin yüksek ancak “uygulama” düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim düzeyi ve görev değişkeni açısından anlamlı farklar saptanmış, yönetici algılarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okullarda 21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılması için ihtiyaç duyulan bilinçli faaliyetlerin yapılmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul yöneticileri, hayata hazırlama, 21. YY, keşfedici karma
Bilim Kodu : 10213
Sayfa Adedi : 126
Yazar : Seher AKPINAR
Danışman : Prof. Dr. Kamil YILDIRIM

ABSTRACT

This study aims to investigate the levels of school administrators fulfilling their responsibilities in preparing students for life. Whilst school leadership is acknowledged as a key factor in this process based on legal regulations and educational principles, there is empirical evidence regarding its practical implementation is finite. The research was conducted in the 2023–2024 academic year with school administrators and teachers working in public schools in Aksaray, Türkiye. An exploratory sequential mixed method design was employed. Initially, qualitative data were collected through focus group interviews, followed by quantitative data collection using a survey method. Participants were selected using purposive snowball sampling. Qualitative data were analyzed using content analysis, while quantitative data were analyzed through descriptive statistics, exploratory factor analysis, and variance analyses (t-test and ANOVA). The prominent themes that emerged from the qualitative analysis were “Administrative Responsibility” and “Evaluation.” Commonly cited codes were “Taking Initiative,” “Supporting Teachers,” “Technological Adaptation,” and “Academic Achievement.” Findings revealed that administrators were generally effective in adhering to procedures but less capable of taking initiative and supporting teachers. Moreover, school efforts were primarily focused on academic success rather than holistic student development. Quantitative analysis revealed two factors—“Importance” and “Implementation”—which indicated a high level of perceived importance regarding 21st-century skills, but a lower level of actual implementation. Differences were found based on education level and role, with administrators reporting more positive perceptions than teachers. The results suggest a lack of deliberate efforts in schools to foster 21st-century competencies, and practical and research-based recommendations are provided.

Keywords : School administrators, preparing for life, 21st, exploratory mixed methods
Science Code : 10213
Number of Pages : 126
Author : Seher AKPINAR
Advisor : Prof. Dr. Kamil YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	2
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sayıtlılar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Kavramsal Çerçeve	7
2.1.1. Eğitim Sisteminin Temel İşlevleri	7
2.1.1.1. Öğrenciyi Tanıma.....	7
2.1.1.2. Öğrenciyi Yöneltilme	8
2.1.1.3. Öğrenciyi Hayata ve Mesleğe Hazırlama, Yetiştirme.....	9
2.1.1.4. İstihdamla Buluşturma:	10
2.1.2. Eğitim Sisteminde Okulların Yeri ve İşlevi	11
2.1.2.1. Okul.....	11
2.1.2.2. Okulun Eğitim Sistemindeki Yeri ve İşlevi	13
2.1.2.3. Okul Etkililiği.....	15

2.1.3. Okul Yönetimi ve Yönetici Yeterlikleri	16
2.1.3.1. Okul Yönetiminin Sorumlulukları	16
2.1.3.2. Okul Yöneticisi ve Yeterlikleri	18
2.1.3.3. Öğretimsel Liderlik	19
2.1.3.4. Okul Etkililiği Bakımından Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği	21
2.1.4. Öğrenciyi Hayata Hazırlama	23
2.1.4.1. Hayat	23
2.1.4.2. Hayata Hazırlanma	24
2.1.4.3. Hayatın Gerekthirdiği Bilgi ve Beceriler	25
2.1.4.4. Öğrenciyi Hayata Hazırlamada Okulun Rolü	26
2.1.4.5. Öğrenciyi Hayata Hazırlamada Okul Yöneticilerinin Performansı	28
2.2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	31
2.2.1. Kuramsal Çerçeve	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	42
YÖNTEM	42
3.1. Araştırma Deseni	42
3.2. Evren Örneklem/Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama ve Analiz	46
3.3.1. Nitel Veri Toplama ve Analiz	49
3.3.2. Nicel Veri Toplama ve Analiz	51
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
BULGULAR	54
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
KAYNAKÇA	95
EKLER	107

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Odak Grup Görüşmelerine Katılanların Demografik Bilgileri.....	44
Tablo 2. Aksaray Şehir Merkezindeki Devlet İlkokul Ortaokul ve Liselerdeki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Sayısı.....	45
Tablo 3. Tarama Çalışmasına Katılanların Demografik Bilgileri.....	46
Tablo 4. Birinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları	56
Tablo 5. İkinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları	58
Tablo 6. Üçüncü Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları	58
Tablo 7. Odak Grup Görüşmelerinin Birleştirilmiş Hali İçerik Analizinin Bulguları.....	61
Tablo 8. Nicel Veri Analizi Tanımlayıcı İstatistikler	65
Tablo 9. 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasında Okul Yöneticilerinin Performans Maddelerine Uygulanan AFA Sonuçları.....	67
Tablo 10. 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasında Okul Yöneticilerinin Performans Faktörlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	68
Tablo 11. 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasında Okul Yöneticilerinin Önemseme ve Uygulama Puanlarının Bağlamsal Duyarlıklarına İlişkin Test Türleri	68
Tablo 12. 21 YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasını Okul Yöneticilerinin Önemsemesine İlişkin Algı Üzerinde Bağlamsal Değişkenlerin Etkisi	69
Tablo 13. 21 YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasını Okul Yöneticilerinin Uygulamasına İlişkin Algı Üzerinde Bağlamsal Değişkenlerin Etkisi.....	74
Tablo 14. 21.YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasını Önemseme ve Uygulama Bakımından Okul Yöneticilerinin Performansının Bağlamsal Duyarlıklarının Analiz Sonuçlarının Özeti	79
Tablo 15. Araştırmada Ulaşılan Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi.....	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Modeli.....	42
-----------------------------------	----



KISALTMALAR

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
LGS	: Liselere Giriş Sınavı

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin akademik donanımlarının yanı sıra sosyal hayatta etkin, üretken ve uyumlu bireyler olmalarını sağlayan dinamik bir süreçtir. 21. yüzyılda değişen eğitim anlayışıyla birlikte, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları da artarak çok yönlü bir hale gelmiştir. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin hayata hazırlanmasında okul yöneticilerinin rollerini ne düzeyde yerine getirdiğine ilişkin yeterli sayıda araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, söz konusu konunun derinlemesine incelenmesine yönelik bir araştırma boşluğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğrencileri hayata hazırlama sürecindeki performansları incelenmiş; ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmenler ile okul yöneticilerinin görüşleri temel alınarak kapsamlı verilere ulaşılmıştır. Katılımcıların değerlendirmeleri doğrultusunda elde edilen bulgular, yöneticilerin bu süreçteki rollerini farklı boyutlarda ortaya koymaktadır. Bu araştırma raporu; problem durumu, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Raporun ilk bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi ile birlikte araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve kullanılan temel kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında; eğitim sisteminin temel işlevleri, eğitim sisteminde okulların yeri ve işlevi, okul yönetimi, yönetici yeterlikleri ve öğrenciyi hayata hazırlama kavramları ele alınmıştır. Kuramsal çerçevede ise insan sermayesi kuramı, öğretimsel liderlik kuramı ve rol teorisi açıklanarak araştırmanın kuramsal temelleri ortaya konmuştur. Bu bölümü, konuyla ilgili literatür taraması sonucu ulaşılan güncel araştırmaların bulgularına yer verilen bir alt bölüm takip etmektedir. Yöntem bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, analiz yöntemleri ile geçerlik ve güvenirliği sağlamak için izlenen yollar açıklanmıştır. Bulgular bölümünde, elde edilen nitel ve nicel veriler tablolar eşliğinde sunulmuş; veriler tematik bütünlük içinde organize edilmiştir. Tartışma ve sonuç bölümünde, elde edilen bulgular literatürle karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve araştırmanın bulguları ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilerek rapor sonlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu

Okul yönetimi okulun bütün yönleriyle ilgili yönetsel iş ve işlemleri gerçekleştirmektedir. Öğrenci öğrenmesi ve öğretim faaliyetlerinin etkili şekilde yerine getirilmesi de okul yönetiminin sorumluluk alanındadır (Aydın, 1991; Balcı, 2007; Bursalıoğlu, 2002). Öğrenci öğrenmesi ve gelişimi yalnızca bilişsel bilgi ve becerilerle sınırlı değildir. Öğrencilerin bütünsel gelişimi kapsamında 21 YY becerileri olarak ifade edilen yaşam becerilerini edinmeleri hedeflenmektedir. İletişim, iş birliği, sorumluluk üstlenme, karar verme, girişimcilik, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi beceriler ulusal ve uluslararası düzeyde önemsenen becerilerdir (Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Ağı [EURYDICE], 2018; MEB TTKB, 2021; T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019; Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatı [UNESCO], 2017). Ulusal düzeyde 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları başlığı altında “ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak” amacını saptamıştır (Resmi Gazete, 2023). Bu kanun doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı örgün öğretimde izlenen öğretim programlarında “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bir bireyi” yetiştirme amacını disiplinler arası uygulama temelinde derslerin ortak amacı olarak ifade etmektedir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu [TTKB], 2023). Öğrencilerin yaşam becerilerini edinmelerinin ulusal düzeyde yasal zemini mevcut olmakla birlikte Türkiye’nin iştirak ettiği Uluslararası düzeydeki projeler de 21 YY becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD], 2020; Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Kuruluşu [IEA], 2021).

Yasal temeller, eğitim biliminin ilkeleri, pedagojik normlar öğrencilere 21 YY becerilerinin kazandırılmasının alt yapısını ve çerçevesini oluşturmaktadır. Okul yönetimlerinin öğrencilerin hayata hazırlanmasında sorumluluklarını yerine getirme durumu insan

sermayesinin geliştirilmesi ve ulusal kalkınma ile doğrudan ilişkilidir. Okul etkililiği bakımından yalnızca bilişsel gelişim değişkenleri yeterli görülmemekte aynı zamanda öğrencilerin sosyal, kültürel, özel yetenek, tutum ve değerleri gibi hayatın gerektirdiği bütünsel gelişim öğeleri de dikkate alınmaktadır (Balcı, 2007).

Yakın geçmişte yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler ve toplumsal dönüşümler, bireylerden beklenen yeterlilikleri de değiştirmektedir. Okulların ve müfredatın bu dönüşüme yanıt verebilmesi örgütsel yapıda ve liderlik fırsatlarının tanınmasında değişimi gerektirmektedir. Yaratıcı, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisi gelişmiş ve proaktif bireylerin yetiştirilmesi çağa ayak uydurabilmek için bir zorunluluk haline gelmiştir (Çiftçi, Yayla ve Sağlam, 2021; Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013). 21 YY becerilerine sahip olma bakımından öğretmenlerin (Poyraz, 2024), okul yöneticilerinin (Ceylan, 2019) ve öğrencilerin (Bahar ve Öcal, 2024; Bozkurt ve Çakır, 2016; Sümen ve Çalışıcı, 2017; Zeybek, 2019) durumunu inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Fakat öğrencilerin 21 YY becerilerini edinmesi ve hayata hazırlanmasında okul yöneticilerinin nasıl bir performans sergilediğine ilişkin çalışmaya erişilememiştir. Literatür taraması, Türkiye’de öğrencileri hayata hazırlama bakımından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin gelişime ihtiyaçları olduğuna işaret etmektedir (Yıldırım ve Yenipinar, 2019). OECD ülkelerini kapsayan bir çalışmada Türkiye’de ezbere dayalı ve öğrencilerin pasif olduğu öğretimin yaygın olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık eleştirel düşünme ve problem çözme gibi hayatın gerektirdiği becerileri edindirmeye odaklı öğretimin sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede öğretmenlerin ağırlıkla kapalı uçlu ve kısa cevap gerektiren teknikleri kullandıkları ve araştırma, raporlama, seçki dosyaları hazırlama gibi performansı ölçmeye dayalı ölçme-değerlendirme tekniklerinden uzak durdukları belirtilmiştir (Kitchen vd., 2019). Bu durum, öğretim süreçlerinin bu becerileri sistematik biçimde desteklemediğine işaret etmektedir. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin merkezi sınav (LGS) baskısı altında olması, bu becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir (Bahar ve Öcal, 2024). Sınıf düzeyi yükseldikçe bu becerilerin sınırlanması, eğitim ortamlarının 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek şekilde yeniden tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada yeterli kaynak ve donanıma sahip olmadıkları ve daha fazla mesleki gelişim fırsatına ihtiyaç duydukları söylenebilir (Ceylan, 2019; Poyraz, 2024). Bu problemin bir boyutunda okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini yerine getirme düzeylerinin yüksek olduğuna işaret eden araştırma sonuçları (Bulduklı,

2014; Karakaya, 2018) olduğu gibi okulun işletme işlerine yoğunlaşmaktan kaynaklı öğrencinin bütünsel gelişiminin ihmal edildiği yönünde bulgular da mevcuttur (Ağaoğlu, Altinkurt ve Karaköse, 2012; Bektaş, 2013; Ceylan, 2019). Okul yönetimleri hem yasal temel hem de eğitim biliminin ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmaları konusunda sorumlu durumundadırlar. Okul yönetimlerinin anılan sorumluluklarını yerine getirme durumu hakkında bilgi eksikliği bulunmaktadır. Yönetim kanıt temelli karar almayı gerektirir. Bilgi eksikliği yönetimin etkililiği açısından problemidir.

Öğretmenleri, öğrencileri, okulun genelini etkileme gücü olan okul yöneticilerinin (Akgöz, 2024; Özdoğru ve Güçlü, 2020) öğrencilerin hayata hazırlanmasında nasıl bir performans sergilediğine ilişkin literatürün çok sınırlı olduğu söylenebilir. Okulların öğrencileri hayata hazırlama yönünü inceleyen yalnızca bir çalışmaya erişilebilmiştir. Söz konusu çalışma ise Kuşin tarafından 1994 yılında gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasında “Öğrencileri hayata hazırlama bakımından okul yöneticilerinin performansını” inceleyen araştırma boşluğu olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın odaklandığı problem okul yönetimlerinin öğrencilerin hayata hazırlanmasındaki sorumluluklarını yerine getirme durumu hakkındaki bilgi eksikliğidir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin performansını incelemek hem alanyazına hem de uygulamaya katkıda bulunabilir.

1.2. Problem

Bu çalışmanın problem cümlesi “Öğrencileri hayata hazırlama açısından okul yöneticileri neler yapmaktadır ve 21.YY becerilerini öğrencilere kazandırmak açısından okul yöneticilerinin performansı ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu probleme ilişkin alt problemler şunlardır:

- (1) Zorunlu örgün öğretimde öğrencileri hayata hazırlama bakımından okul yöneticileri neler yapmaktadırlar?
- (2) Zorunlu örgün öğretimde öğrencileri hayata hazırlama bakımından okul yöneticilerinin performansı ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı zorunlu örgün öğretimdeki öğrencilerin hayata hazırlanması açısından okul yöneticilerinin performansını öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı keşfedip çözümleyerek okul etkililiğini geliştirmek, insan sermayesini iyileştirmek ve üst düzey politik amaçların gerçekleşmesine katkı sağlamaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul yönetimlerinin öğrencilerin hayata hazırlanmasındaki performansını incelemek gerek uygulama gerek araştırma bakımından önemlidir. Okul yönetimlerinin öğrencilerin bütünsel gelişiminin ve hayata hazırlanmasının somut bir temsilcisi olarak 21 YY becerilerini edinmelerindeki performansını ortaya koymak aynı zamanda politika geliştirme girişimlerine de bilimsel kanıt oluşturabileceğinden önemlidir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ölçülmek istenilen nitelikleri ölçebildiği ve araştırmaya katılanların istenilen sorulara içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 Öğretim Yılında Aksaray il merkezindeki devlete bağlı zorunlu örgün öğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

21. YY Becerileri: Bireylerin günümüz toplumunda etkili bir şekilde yaşayabilmesi, çalışabilmesi ve katkıda bulunabilmesi için sahip olması gereken yetkinliklerdir. Bu beceriler arasında “problem çözme, yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği, okuryazarlık, esneklik ve uyum sağlayabilme, girişimcilik ve öz yönetim üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk” gibi özellikler yer almaktadır (Çoban, Bozkurt ve Kan, 2006).

Hayata Hazırlama: Bireylerin yalnızca akademik bilgiyle değil; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerle donatılarak, toplumsal yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik çözüm üretebilen, değişen koşullara uyum sağlayabilen, karar verebilen ve yaşam boyu öğrenme ilkesine sahip donanımlı bireyler olarak yetiştirilmeleri sürecidir (MEB, 2023).

Performans ve Ölçülmesi: Performans, bir kurumun, bir programın veya bir çalışanın, belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda gösterdiği yetkinlik, çıktı üretme kapasitesi ve başarı düzeyidir (The Pew Center On The States, 2010). Bu çalışmada okul yöneticilerinin performansı, katılımcıların algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin “öğrencileri hayata hazırlama bakımından gerçekleştirdikleri eylemler” aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde Türk Eğitim Sistemi'nin temel işlevleri, eğitim sisteminde okulların yeri ve işlevi, okul yönetimi ve yönetici yeterlilikleri ve öğrenciyi hayata hazırlamak ile ilgili temel kavramlar sunulmaktadır. İlgili araştırma bulguları ve çalışmanın ilgili kuramsal temelleri ele alınmaktadır.

2.1.1. Eğitim Sisteminin Temel İşlevleri

Alan yazında yapılan taramalarda eğitimin gizli ve açık olmak üzere iki türlü işlevi olduğu görülmektedir. Eğitimin açık işlevleri; Toplumun sahip olduğu kültürel birikimi sonraki kuşaklara aktararak, bireylerin bir meslek sahibi olmalarına katkı sağlamak, bireylerde üst düzey düşünme becerilerini kazandırarak sosyal çevrede olup bitenleri bilimsel ilkeler ışığında sunarak bilimin ilerlemesine katkı sağlamaktır (Özkalp, 1990). Aynı zamanda zararlı alışkanlıkların engellenmesi, bireylere statü kazandırması, nüfus planlaması, uygun iş ve eş olanakları bulma konusunda aracılık rolü üstlenmesi gibi gizli işlevleri de mevcuttur (Doğan, 2014).

2.1.1.1. Öğrenciyi Tanıma

Öğrenciyi tanımak öğrencinin fiziksel özelliklerini, sosyo-ekonomik durumunu, gruptaki diğer öğrencilerle olan ilişkisini, zihinsel özelliklerini, duygusal özelliklerini, psiko-motor özelliklerini tanımak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini bilmek, hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini bilmek olarak analiz edilebilir. Bu sayılan özelliklerin yanı sıra öğrencinin başarı ve başarısızlıkları, öğrencinin yetiştiği çevrenin öğrenci üzerindeki destekleyici ve engelleyici etkileri, öğrencinin sahip olduğu değer yargıları, güçlü olduğu ve zayıf olduğu alanlar gibi birçok özelliğin detaylı bir

şekilde bilinmesi öğrenciyi tanımak açısından önemlidir. Öğrenciyi tanıma genel olarak öğrencilerin hangi özelliklere ne ölçüde sahip olduklarını bilmek olarak tanımlanabilir (Aktepe, 2005).

Öğrencinin, gelişim özelliklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitim öğretim yapılması ancak öğrenciyi tanıyarak gerçekleşebilir. Sadece müfredattaki kazanımları anlatmaktan ibaret olan bir öğretim uygulamasının eğitimsel değeri yoktur. Eğitim öğretimin temel işlevlerinden en önemlisi öğrenciler üzerinde davranış değişikliği yapmak olup, öğrencileri tanımadan eğitimin bu işlevi yerine getirmesi olası değildir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını bilerek ve onların gereksinimlerini dikkate alınan bir eğitim öğrenciler hakkında verilen kararların da daha isabetli olmasına olanak sağlayacak olup eğitim öğretimin verimliliğini de artıracaktır (Başaran, 2000).

Öğrencileri tüm yönleriyle tanıyarak ve onların bireysel farklılıklarının ön plana çıkarılarak yapılacak olan eğitim öğretim faaliyetleri eğitim öğretim başarısını da artıracaktır (Aktepe, 2005).

2.1.1.2.Öğrenciyi Yönelme

Eğitim sistemi okul öncesinden başlayarak hayat boyu devam eden bir süreç olduğundan, bu süreçte eğitimden beklenen en önemli işlev öğrencilerin geliştirilmesidir (Yüksel ve Yüksel, 2012).Türk Milli Eğitim Sistemi'nde öğrenciyi yönelme davranışı kapsamında, öğrencileri ilgileri, yetenekleri ve istekleri doğrultusunda, sahip oldukları kişilik özellikleri ve yetenekleri de dikkate alınarak, kendilerine uygun bir benlik geliştirip, farkında olmadığı özelliklerinin de ortaya çıkarılarak özelliklerini bilen ve bu özellikleri doğrultusunda uygun kararlar alıp, aldığı kararların sorumluluğunu almalarına yönelik hizmetlerin öğrencilere düzenli olarak verilmesidir (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretimde Yönelme Yönergesi, 2013).

Yönelme, öğrencilerin genel olarak hem sosyal hayata hem de eğitim öğretim faaliyetlerine yeterli düzeyde uyum sağlayabilmeleri amacı ile öğrencilerin sahip olacakları davranışlar ve seçim yapacakları meslekler hakkında onların bilinçlendirilmesidir (Yıldırım, 2000, s. 3). Bireyin hem kendi hem de topluma yönelik eksikleri gidermek, mesleki anlamda doğru tercihler yapabilmek ve okul yaşamından sonraki hayatını planlamasına yönelik yapılan çalışmaların tamamı yönelme davranışının içerisindedir (Engin, 2005).Yönelme etkinliklerini kapsamına öncelikle öğrenciyi tanımak gelip ardından onun ilgi ve yetenekleri

doğrultusunda kendisine uygun olan eğitim kurumlarını tercih ederek akabinde kendisine uygun meslekler arasından doğru tercihler yapmasını sağlamak girer (Bilge, 2007).

Öğrencilerin yönlendirilmesi, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun hem amaç hem de ilkeler kısmında belirtilmiştir. Amaç bölümünde, "İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirmek için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak" olarak belirtilmiştir. İlkeler bölümünde ise "Fertler eğitimleri süresince ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler" (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Geleneksel eğitim sistemi öğrencilerin hepsinin ilgi ve isteklerinin aynı olduğunu kabul edip, çağdaş eğitim ilkeleri eğitim programlarının yönlendirici niteliğini ön plana çıkarmaktadır (Girgin, 2016).Yönlendirme faaliyetlerinin Türkiye’de yalnızca rehberlik hizmetleri kapsamında olması algısı, bu hizmetin yeterince gelişmemesine neden olmaktadır. Bir okulun öğrencilere sağladığı bütün hizmetlerde olduğu gibi rehberlik hizmetleri kapsamındaki yönlendirme faaliyetlerinde de okul yöneticileri en önemli sorumludur. Okul yöneticileri bu konuda gerekli desteği sağlayarak rehberlik bölümü ile iş birliği yapmalıdır (Girgin, 2016).

2.1.1.3. Öğrenciyi Hayata ve Mesleğe Hazırlama, Yetiştirme

Eğitim sistemimizi belirleyen Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 3. Maddesinde; “*Öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak*” temel amaç olarak belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2023). Bu temelden hareketle bir eğitim sisteminin dört temel işlevi önerilmektedir. Bu işlevler öğrenciyi tanıma, tanımaya bağlı olarak yöneltme, yetiştirme-yetkinleştirme ve istihdamla buluşturmaktır (Yıldırım, 2022). Bursalıoğlu’na (2002) göre eğitimin ekonomik işlevi, devletin beyin gücü ve insan gücü ihtiyacını karşılamaktır. Bu işlev, bireylere üretim yapabilecek yeterlilikler kazandırarak onların istihdam edilmesini de sağlamaktadır.

2.1.1.4. İstihdamla Buluşturma:

Eğitim, bireyin beceri ve verimliliğini artırarak yaşam boyu refahını yükseltir ve iş gücü piyasasındaki istihdamını kolaylaştırarak daha yüksek gelir elde etmesine yardımcı olur (Öztürk, 2005). Bu bağlamda, gençlerin hem istihdam koşullarını hem de refah düzeylerini etkileyerek, geleceğe güvenle bakmalarına temel teşkil eder (Güner, 2016). Eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulabilmesi için, eğitimin niteliği ve etkinliği kadar işgücü piyasasının ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, istihdam yapısında önemli değişimlere yol açmıştır. Toplumların kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerine bağlı olarak üretim sistemleri farklılaşmakta; buna bağlı olarak ihtiyaç duyulan işgücü nitelikleri de değişmektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte bireylerden beklenen roller sürekli dönüşürken, eğitim kurumlarının sunduğu eğitimin kalitesi ve üretim süreciyle uyumu, eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin olumlu ya da olumsuz yönde şekillenmesinde belirleyici olmaktadır. Bu doğrultuda, ekonomik istikrarın sürdürülmesi ve bireylerin istihdam edilebilirliğinin artırılması için, bilgi ve teknolojiyi kullanabilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır (İçli, 2001).

Eğitim sistemi, iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirdiği için, eğitim ile istihdam doğrudan bir etkileşim içindedir. Türkiye genç bir nüfusa sahip olmakla birlikte gençlerin istihdamı büyük önem taşımaktadır. Genç nüfus akademik eğitim için merkezi sınavlara hazırlanmakta olup, mezuniyet sonrasında gençlerin beklentileri çerçevesinde işler bulunamayarak istihdam sorunu ortaya çıkmaktadır. Mesleki eğitimle birlikte gençlerin istihdam problemi bir nebze olsun karşılanmaktadır (Somuncu, 2020). Eğitim sisteminden çıkan bireyler iş gücüne girdi sağlarken, sistemin ülke koşulları ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda insan gücü planlaması yapması gereklidir. Özellikle mesleki ve teknik eğitime öncelik veren, kaliteli ve kapsamlı bir eğitim politikası benimsenmeli; eğitim sistemi tüm kademelerde iş piyasasının taleplerine uyum sağlayacak biçimde sürekli güncellenmelidir. Eğitim ve istihdam birlikte ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır (İçli, 2001).

Eğitimden istihdama geçiş sürecinde iki kritik dönem ön plana çıkmaktadır. Birincisi, gençlerin ortaöğretimden yükseköğretime geçişe odaklandığı, ancak bu geçişi başaramamaları durumunda ortaöğretim sürecinde edindikleri bilgi ve becerilerin işgücü piyasası için yetersiz kalmasıyla karşı karşıya kaldıkları dönemdir. Bu durumda bireyler, hem eğitim sisteminin hem de istihdamın dışında kalarak "ne eğitimde ne istihdamda" olarak

tanımlanan bir gruba dâhil olmaktadır. İkinci kritik dönem ise, yükseköğretimden mezun olduktan sonra bireylerin niteliklerine bağlı olarak uygun bir işe geçiş yapabilmek için beklemek zorunda kaldıkları süredir. Bu bekleyiş dönemi, hem birey açısından motivasyon kaybına hem de ekonomi açısından potansiyel işgücü kaybına yol açarak önemli bir sorun oluşturmaktadır (Tanrıkulu, 2011). Türkiye’de en yüksek istihdam oranı, ortaöğretim ve altı eğitim düzeyine sahip bireyler arasında görülmektedir. Özellikle mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan bireyler, aldıkları eğitime uygun mesleklerde istihdam edilebilmekteyken; genel ortaöğretim mezunları ise istihdama yönelik yeterli donanımına sahip olmadıkları için işsizlikle karşı karşıya kalmakta ve iş bulma süreçleri uzamaktadır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitimin, işgücü piyasasındaki dönüşümleri ve sanayi sektörünün hızla değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde esnek ve dinamik bir yapıya sahip olması gerekmektedir. İstihdamın temelinde eğitim yer almaktadır. Eğitimsiz bir iş gücü, ülkeyi emek yoğun bir üretim yapısına mahkûm eder. Oysa küreselleşen dünyada teknolojik gelişmelere ayak uydurmak ve uluslararası düzeyde rekabet gücüne sahip olmak, ancak sermaye yoğun bir üretim modeline geçişle mümkündür. Bu geçişin sağlanabilmesi ise ancak nitelikli ve iyi eğitim almış bir iş gücünün varlığıyla mümkün olabilmektedir. Türkiye’nin ekonomik ve sosyal kalkınmasını sürdürülebilir hâle getirebilmesinin en temel koşulu, demografik yapısına uygun bir eğitim reformu hayata geçirerek istihdam ihtiyacına cevap verebilecek düzeyde nitelikli iş gücü yetiştirmesidir (Adam, 2016).

2.1.2. Eğitim Sisteminde Okulların Yeri ve İşlevi

2.1.2.1. Okul

Okullar, öğrencilerin günlük yaşamlarında zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri, sadece akademik bilgi değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel becerilerin de kazanıldığı kurumsal ortamlardır. Okul bireylerin eğitiminden sorumlu olan sosyal bir yapıdır. Okullar, eğitim sistemi içerisinde bireylerle birebir etkileşimde olması sebebiyle, eğitim sisteminin en önemli ögesidir (Genç, 2005). Birey için öğrenme ve sosyalleşme ortamı, toplumsal düzeyde ise üretime katılma ve statü kazanma aracı olan okul, tarih boyunca pek çok uygarlık tarafından farklı amaçlarla kullanılmıştır. Okul kavramı, Antik Çağ’da, Eski Mısır Uygarlığı’nda, devlet yönetimi ve ticari faaliyetlerde ihtiyaç duyulan memurları yetiştirmek amacıyla, Eski Yunan Uygarlığı’nda, savaşta zafer kazanabilmek için

gerekli olan insan gücünü yetiştirmek amacıyla, Eski Roma Dönemi'nde ise vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirmek amacıyla şekillenmiştir. Orta Çağ'da eğitim, kilise ve manastırlar tarafından yürütülmüş, bilgi aktarımı büyük ölçüde dinsel metinlerle sınırlı kalmıştır. Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde ise bireysel düşünce ve bilimsel yöntemlerin ön plana çıkmasıyla eğitim anlayışı evrilmiş ve modern okul sistemlerinin temelleri atılmıştır (Özdemir, 2023, s.1129). Toplumsal yaşamın karmaşıklaştığı, bireyin bilgi ve beceri düzeyine yönelik beklentilerin arttığı modern dönemde, öğrencilerin yaşadıkları topluma daha etkili biçimde hazırlanabilmesi amacıyla çocuğun gelişim özellikleri ve öğrenmenin doğası üzerine sistematik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında düşünsel temelleri atılan modern pedagojik yaklaşımlar, dönemin aydınlanmacı filozoflarının katkılarıyla şekillenmiştir. Jean-Jacques Rousseau, çocuğun doğasına uygun, özgürlükçü bir eğitimi savunurken; Immanuel Kant, eğitimi insanın ahlaki gelişimiyle ilişkilendirmiştir. Moses Mendelssohn bireysel özgürlük ile eğitim arasında kurduğu bağla dikkat çekerken; Friedrich Heinrich Jacobi de bireyin öznel deneyimlerinin eğitimin temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu düşünürlerin çalışmaları, eğitimin yalnızca bilgi aktarma süreci değil, aynı zamanda bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen felsefi bir süreç olduğunu ortaya koymuştur (İsbir, 2018, s. 208). Sanayi devrimi ile birlikte yaşanan hızlı toplumsal ve teknolojik dönüşüm, bilgi üretiminde büyük bir artışı beraberinde getirmiştir. Bu dönemde mevcut bilgi birikimi sorgulanmaya başlanmış, yeni bilgilerin topluma ve üretim süreçlerine aktarımı üzerine çeşitli tartışmalar gündeme gelmiştir. Bu gelişmeler, mesleki eğitimin toplumsal ve ekonomik yapılar üzerindeki önemini açık biçimde ortaya koymuştur. Bu zaman zarfında okul süreleri uzatılmış, öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirilmiş, eğitim programları hem kapsam hem içerik açısından genişletilmiş ve daha özelleşmiş hale getirilmiştir. Ayrıca öğrenmenin yalnızca çocukluk ya da gençlik dönemine özgü olmadığı, bireyin yaşam boyu öğrenme ihtiyacının bulunduğu yönündeki anlayış güç kazanmış; kişisel öğrenme süreçlerinin desteklenmesi, modern eğitim sistemlerinin temel ilkelerinden biri hâline gelmiştir (Lufer, 1989, s. 837-839). 20. yüzyılda eğitim, yalnızca bireysel bilgi ve becerilerin geliştirilmesi aracı olarak değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal yapıya uyum sağlamaları ve demokratik değerleri içselleştirmeleri açısından da merkezi bir rol üstlenmiştir. Bu dönemde eğitim, demokratik toplumların devamlılığını sağlayan bir kurum olarak görülmüş; yurttaşlık bilinci, eleştirel düşünme ve toplumsal katılım gibi değerlerin bireylere kazandırılmasında temel bir araç işlevi görmüştür. Ancak aynı yüzyılda kapitalist sistemin geçirdiği dönüşümle birlikte, özellikle esnek üretim ve tüketim anlayışının yaygınlaşması,

eğitimin ekonomik bir sektör olarak yeniden yapılandırılmasına neden olmuştur. Bu süreçte eğitim, kamusal bir hizmet olma niteliğinden uzaklaşarak giderek ticarileşmiş; özelleştirme politikaları ve piyasa mekanizmaları doğrultusunda şekillenen bir yapıya bürünmüştür (Değirmenci, 2021, s.253). Günümüzde ise eğitim, dijital teknolojilerin etkisiyle yeniden şekillenmektedir. Yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojiler, öğrenme süreçlerini kişiselleştirmekte ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun hale getirmektedir. Bu teknolojilerin entegrasyonu, öğretmenlerin rehberlik ve mentorluk rollerini ön plana çıkarmakta, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmektedir (Ahmad vd., 2023).

Fırat (2010), “Bilgi Toplumunda Eğitimin Sürekliliği ve Okulların Geleceği” adlı bildirisinde, dijital çağın gereklerine uyum sağlayabilen birey profiline duyulan ihtiyaca dikkat çekerek günümüzde yalnızca bilgi üretebilen değil, aynı zamanda bilgiyi hızla paylaşabilen ve etkili biçimde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu ihtiyaç, yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme, bireysel öğrenme ve e-öğrenme gibi kavramların önem kazanmasına neden olmuş aynı zamanda küreselleşmenin etkisiyle okul örgütlenmelerinin geleneksel yapılarından uzaklaşarak daha yenilikçi, esnek ve öğrenen organizasyonlar biçiminde yeniden yapılandırılmasını önemli kılmıştır.

Kılıç, Altınışık ve Kılıç’ın (2022) “Khan Dünya Okulu Kitabı Kapsamında Eğitimi Yeniden Düşünmek” adlı makalesinde; Salman Khan’ın dünyada oldukça ilgi uyandıran “Dünya Okulu” adlı kitabının özellikle gelecekteki eğitimin planlaması adına bir analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu bağlamda Khan “Dünya Okulu” adlı kitabında geleceğin okulunu (ideal sınıf); farklı yaşlarda öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunduğu, öğrencilerin aynı anda aynı etkinliği yapmak zorunda olmadığı, bilgisayar temelli derslerde yaratıcılık ve ucu açık öğrenmelerin teşvik edildiği, öğretimin kesin çizgilerle belirlenmiş bir müfredata bağlı kalmaksızın gerçekleştirildiği öğrenme ortamları olarak tanımlanmaktadır.

2.1.2.2. Okulun Eğitim Sistemindeki Yeri ve İşlevi

Günümüzde okullar, bireyler için yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği mekânlar değil, aynı zamanda toplumsal eşitliği sağlamada kritik bir rol üstlenen kurumlardır. Okullardan eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak tüm bireyler için etkili öğrenme ortamları sunmaları beklenmektedir. Bu işlevlerini yerine getiremediklerinde, toplumsal hareketlilik ve adaletin

desteklenmesi yerine, sosyal eşitsizliklerin derinleşmesine neden olurlar. Dolayısıyla okullar, bünyesindeki tüm bireyler için kapsayıcı ve nitelikli bir öğrenme ortamı sunarak, toplumsal sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı bir yaklaşımla işlev görmek zorundadır. (Şişman, 2012). Bireylerin eğitim sistemi içerisinde sadece bilgiyi alan özümseyen ve kullanan bir birey olarak değil aynı zamanda güçlü ve zayıf yönlerini bilen, öz düzenleme becerisine sahip, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen üretken, gelişime açık bir birey olarak yetişmesi gerekir.

21.YY da eğitim sistemleri, sadece bilgi aktaran kurumlardan ziyade toplumsal gelişimi yönlendiren ve bireylerin potansiyelini ortaya çıkaran yapılar haline gelmektedir. Bu değişim, öğrencilere sabit bilgiler yerine, yetkinlik ve beceri kazandırmayı hedefleyen eğitim programlarının geliştirilmesiyle gerçekleşmektedir. Öğretmenler, bilgi aktarıcı rolünden sıyrılarak öğrencilere rehberlik eden liderler haline gelirken, ailelerin eğitim süreçlerine katılımı da önem kazanıyor. Böylece öğrencilerin, bilgiyi aktif bir şekilde inşa eden ve yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen bireyler olmaları teşvik edilmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Günümüzde eğitim kurumlarında yetişen bireyler 21.YY yaşam becerilerini sergilemekte zorlanmaktadır. 2005 yılından itibaren öğretim programlarında yaşam becerilerine yer verilmekle birlikte 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ilkokul ve ortaokullarda "Yaşam Becerileri" adıyla gerçek hayatın gerektirdiği becerilerin öğrencilere etkinlik temelinde kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu projede, öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlâkî bakımdan çok yönlü gelişimi desteklenerek, topluma uyumlu, toplumsal yaşama etkin olarak katılan, problem çözme yeteneği gelişen ve günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024). Güncellenen öğretim programlarının kazanımlarında yaşam becerilerine yer verilmesine rağmen öğrencilerin bu becerilerden yoksun olmaları okulların üzerine düşen görevlerde birtakım eksiklikler olduğunu göstermektedir. Yaşanılan anda bilgi ne kadar geçerli ve kapsamlı olursa olsun, belirli bir süre sonra yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda günümüzde okulların en önemli görevi düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirerek, onları gelecekte karşılarına çıkabilecek yeni bilgi ve becerilere uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktır (Başaran, 2007, s. 383).

OECD tarafından 2020 yılında yayımlanan raporda, eğitimin geleceğine ilişkin çeşitli senaryolar ortaya konmuştur. Bu senaryolarda, geleceğin okullarının yalnızca bilgi aktaran

kurumlar olmaktan çıkarak, esnek yapılarıyla bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt verebilen birer öğrenme merkezi olarak yeniden yapılandırılacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin daha profesyonel bir zemine oturacağı, öğretmenlerin çok yönlü ve esnek uzmanlıklara sahip bireyler olarak görev yapacakları vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında alınacak kararlarda uyum sorunlarının ve yönetim çatışmalarının yaşanabileceği de raporda dikkat çekilen önemli hususlar arasındadır (OECD, 2020).

2.1.2.3. Okul Etkililiği

Etkili okul araştırmaları, bazı okulların diğerlerine kıyasla daha yüksek başarı gösterebilmesinin nedenlerini anlamaya yönelik çalışmalardır. Bu araştırmalar, eğitim kalitesini artırma çabalarının temelini oluşturur. Okul etkililiğini oluşturan bir çok unsur mevcuttur. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, okul içindeki iklim ve okul kültürü, veliler, okulda uygulanan eğitim öğretim programı, okulun bulunduğu fiziksel çevre, okulun mevcutta sahip olduğu fiziksel altyapı ve eğitim teknolojileri, eğitim öğretim ortamı ve süreci çok önemli etkililik boyutları içerisinde yer almaktadır (Şişman, 1996). Bir okulun etkili olması bu boyutların verimli bir şekilde işleyerek eğitime dönük olmasıyla orantılıdır. Okulların etkililiği öğrenci başarısı için uygun fiziksel ortamlar yaratarak, okulun mevcut kaynaklarını öğrenci başarısını göz önünde bulundurarak kullanmasının sonucunda öğrenciye kazandırılan davranışlarda büyük farklılıklar yaratılabileceğini ifade etmektedir. Okul ortamında öğrencilerin sadece akademik başarısına değil aynı zamanda duyuşsal açıdan da gelişerek bütün yönleriyle bireyin hayata hazırlanmasında okul etkililiği çok büyük öneme sahiptir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Bu tür okullar, öğrencilerin çeşitli yönlerini bütüncül bir şekilde ele alarak en uygun öğrenme deneyimi sunarlar.

Okulların etkililiğine ilişkin birçok çalışma yapılmış olup, Lezotte (1992) etkili okullarda olması gereken yedi tane özelliği aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Güvenli ve düzenli bir çevre: Okuldaki iklim öğrenmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenip, sıkıcı ya da baskıcı bir ortam olmamalıdır.
- Başarı konusunda yüksek beklentiler: Okul ortamındaki eğitim çalışanlarının bütün öğrencilerin kazanımları etkili bir şekilde öğrenebileceğini düşüncesine sahip oldukları beklenmektedir.

- Okul yöneticisinin davranışlarında öğretimsel etkililik davranışlarını göstererek çevresiyle etkili iletişim kurabilmesi ve okulun amaçlarını diğer eğitim paydaşlarıyla paylaşması beklenir.
- Açık ve Odaklanmış Hedefler: Etkili okullarda okulların gerçekleştirmek istediği amaçlar bütün eğitim çalışanları tarafından paylaşılmalıdır ve takım ruhuyla hedeflere birlikte ulaşılmalıdır.
- Bütün öğrencilere sunulan öğrenme fırsatı: Öğretmenler yavaş öğrenen öğrenciler içinde zaman ayırarak sınıf ortamında bütün öğrencilere temel becerileri kazandırmak için zamanını ayırmalıdır.
- Sık aralıklarla öğrenci başarısını izleme: Etkili okullarda öğretmenler hazırladıkları değerlendirme çalışmalarıyla sık aralıklarla öğrenci başarısını takip etmelidir. Bu takip aracılığıyla öğrencilerdeki öğrenme eksikleri fark edilerek giderilmesi amaçlanmaktadır.
- Okul-aile iş birliği: Etkili okullarda veliler okulun amaçlarını bilerek bu amaçlara ulaşılmasında yardımcı olmak adına üzerlerine düşen sorumlulukları üstlenmektedir.

Okul etkililiği konusundaki temel vurgu, okulların bağımsız olarak öğrenci başarısını etkileyebilme potansiyelidir. Bu düşünce, okulların eğitim kalitesinin ve öğrenme sonuçlarının, yalnızca öğrencilerin sosyoekonomik durumları veya dışsal faktörlere bağlı olmadığı, aksine okulun içyapısı, liderliği ve uygulamalarıyla doğrudan ilişkilidir.

2.1.3. Okul Yönetimi ve Yönetici Yeterlikleri

Okul yönetimi, örgütsel yapıların işleyişinden öğrenme ikliminin oluşturulmasına kadar çok boyutlu bir süreci kapsar. Bu süreçte yönetsel etkinliğin sağlanabilmesi, okul yöneticilerinin sadece idari görevlerini yerine getirmeleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda liderlik, iletişim, stratejik planlama ve karar alma gibi birçok alanda yeterlilik göstermelerini gerekli kılar. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler, başarılı okul yönetiminin temel belirleyicilerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Tümekaya ve Asar, 2017).

2.1.3.1. Okul Yönetiminin Sorumlulukları

Okul yöneticilerinin yönetim faaliyetlerini yerine getirirken ihtiyaç duyduğu belli başlı sorumlulukları vardır. Sorumluluk genel olarak yapılması gereken işi istenilen nitelikte ve nicelikte yapma zorunluluğudur (Başaran, 2000). Sorumluluk almak meslek etiği ile

yakından ilişkili olup, yönetici kimseye hesap vermek durumunda olmasa bile kendi vicdanına karşı sorumlu hisseder. Okul yöneticisinin sorumlulukları hukuk kurallarıyla belirlenmiş olup okul ortamında yaşanan sorunları çözmek için hukuk kurallarıyla tanımlanmamış ek sorumlulukları kendisi almak durumundadır (Cereci, 2018). Yöneticinin fazladan üstlendiği sorumluluklar, sorumlu lider kavramıyla ilişkilendirilmiş olup, sorumlu liderler sadece teknik olarak işlerini en iyi şekilde yerine getiren yöneticiler değil, aynı zamanda okul örgütü için en iyi ve etkili olanı bilerek bu sonuca ulaşmak için çeşitli yollarla uğraşan yöneticilerdir (Smith, 2013). Okul yöneticilerinin, okul gelişiminde aktif bir rol oynaması, eğitimdeki başarıyı artırmada kritik bir faktör olup onları okulun gelişiminden sorumlu baş aktör olarak belirlemekte ve öğretimsel hesap verilebilirlik talepleriyle birlikte sorumluluklarını da artırmaktadır (OECD, 2014). Okul yöneticileri genel olarak okulun ulaşması gereken hedeflere yönelik gerçekleştirilen bütün etkinliklerden sorumludur. Bu kapsamda eğitim öğretim etkinlikleri, fiziksel ortam gereklilikleri, okul çevre ilişkileri, okuldaki personel işleri, mali işler ve okulu geliştirme işleri gibi çeşitli alanlarda okul yöneticilerinin sorumlulukları vardır (Cereci, 2018). Fakat okul yöneticilerinin yalnızca bu sorumlulukları yerine getirmeleri yeterli olmamakta, okul müdürlerinin çok yönlü bir liderlik ve yönetim anlayışına sahip olarak, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve genel okul atmosferini iyileştirmek için de sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri, okulda görev yapan personelin etkili ve verimli biçimde çalışmasını sağlama sorumluluğu olduğundan, öğretmenlerin performanslarını en uygun şekilde yönlendirebilme becerisine de sahip olmalıdırlar (Bozan ve Ekinci, 2019). Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin, eğitim sisteminin belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin performansını artırmaya yönelik denetim uygulamalarını etkili bir şekilde yürütmeleri gerekmektedir (Birel ve Erçek, 2019). Bunun yanı sıra okullarda öğrenci çeşitliliği önemli bir gerçeklik haline gelmiş durumdadır. Göç ve öğrenci hareketliliği, ekonomik, kültürel, sosyal ve inanç farklılıkları gibi etkenler sebebiyle öğrenciler arasında önemli bir çeşitlilik oluşmuştur. Bu çeşitlilik, okullarda hem fırsatlar hem de zorluklar yaratmaktadır. Bu farklılıkları yönetmek, öğrencilerin birbirini anlamasını ve kabul etmesini sağlamak ve tüm öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarını desteklemek okul yöneticisinin sorumluluklarındandır (Balyer, 2012). Okullarda öğretmenler, yöneticiler ve veliler arasında çeşitli nedenlere bağlı olarak çatışmalar yaşanabilmektedir (Kazak ve Aygün, 2022). Bu tür çatışmaların sona erdirilmesi ve yapıcı bir uzlaşma ortamına dönüştürülmesi, öncelikle okul yöneticisinin sorumluluğundadır ve bu süreç etkili iletişim becerileri gerektirmektedir (Aydın, 2013). Eğitimde verimliliğin artırılabilmesi için okul

yöneticilerinin, ortaya çıkan anlaşmazlıkları çözme ve tüm paydaşlarla sağlıklı ilişkiler kurabilme yetkinliğine sahip olmaları gerekmektedir (Koçak ve Başkan, 2013).

2.1.3.2. Okul Yöneticisi ve Yeterlikleri

“Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olması” olarak tanımlanabilir (Başaran, 2000). Türkiye’de okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmesi konusunda birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, okul yöneticiliği yeterliliklerle değil atama yoluyla yapıldığı için bu yeterlilikler sadece belirlenmiş uygulamaya geçirme konusunda yetersiz kalmıştır. Ancak okul yöneticilerinin okulları verimli ve etkili bir şekilde yönetebilmeleri için birtakım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Ağaoğlu vd., 2012). Yönetici yeterlikleri, örgütlerin ulaşmayı hedeflediği amaçlara hizmet eden bilgi, beceri ve davranış bütünlüğü olarak tanımlanmaktadır. Bu yeterlikler, yönetim biliminde meydana gelen paradigmatik değişimlere paralel olarak zaman içerisinde farklılık gösterebilmektedir (Gökçe, 2008). Katz (1955), yönetsel yeterlikleri üç temel başlık altında sınıflandırmıştır: teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler. Söz konusu sınıflandırma, eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda yaygın biçimde referans alınan bir kuramsal temel oluşturmaktadır. Teknik yeterlikler, yöneticinin görev alanına ilişkin bilgi ve becerilere hâkimiyetini ifade ederken; insancıl yeterlikler, bireyler arası ilişkilerde etkili iletişim kurma, empati geliştirme ve ekip çalışmasını destekleme becerilerini içermektedir. Kavramsal yeterlikler ise yöneticinin örgütü bir bütün olarak kavrayabilme, stratejik düşünme ve vizyon geliştirme kapasitelerini kapsamaktadır. Sevinç (2017) yaptığı çalışma sonucunda bu yeterliklere ek olarak teknolojik yeterlikler de eklemiş ve böylece çağın gerekliliklerine uyum sağlayan daha bütüncül bir yeterlik modeli ortaya konulmuştur. Teknolojik yeterlikler, yöneticinin dijital araçları etkin biçimde kullanabilme, teknoloji entegrasyonunu yönetebilme ve dijital dönüşüm süreçlerini liderlik edebilme becerilerini kapsamaktadır. Arslanargun ve Bozkurt (2012), küreselleşme, modernleşme, teknolojik gelişmeler, geleneksel toplum yapılarından uzaklaşma ve eğitime yönelik talebin artması gibi makro düzeydeki dönüşümlerin, eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yalnızca geleneksel yönetsel becerilerle yetinmemeleri gerektiğini, bunun ötesine geçerek yeni yeterlik alanlarını benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Geleneksel sistemlerde okul müdürlerinden beklenen yeterlilikler, hızla değişen örgüt ve yönetim fonksiyonları neticesinde değişmiş, günümüz okul müdürlerinden kavramsal, insani ve teknik konularda yeterliliklerin yanı sıra liderlik, öğrenme ve öğretme süreçleri, iletişim

gibi birçok farklı başlık altında toplanan güncel yeterlilikler eklenmiştir (Turan ve Şişman, 2004). Bu bağlamda, günümüz eğitim yöneticilerinden beklentiler, dinamik ve çok boyutlu bir yetkinlik seti etrafında şekillenmektedir. Teknolojiyle uyum sağlama, problem çözme, eleştirel düşünme, girişimcilik, yaratıcılık ve sorumluluk alma gibi beceriler, modern eğitim sisteminin temel taşları haline gelmiştir. Heck, 1992, okul yöneticisinin niteliği ile okul başarısı arasında güçlü bir bağ olduğunu belirtmiştir. Yani, etkili bir okul yöneticisi, yüksek kaliteli öğrenci başarılarını sağlamak ve sürdürmek için kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğrenci başarısının artırılabilmesi için okul yöneticilerinin, iş birliğini temel alan bir okul kültürü ve olumlu bir okul iklimi oluşturma sorumluluğu bulunmaktadır (Babaoğlu vd., 2017).

Okulların amaçlarına ulaşabilmesinde etkili olan en önemli faktörlerden biri okul yönetimidir. Okul yönetiminin içerisinde müdür ve müdür yardımcıları bulunmakta olup, okullarda lider olarak görülen kişiler okul müdürleridir. Türkiye’de okul müdürlerinin makamdan kaynaklanan resmi yetkileri, görev yaptığı çevreyle etkileşiminden kaynaklı sosyal yetkileri ve yönetim alanındaki bilgi ve becerilerine dayalı teknik yetkileri bulunmaktadır. Bir okul müdürünün bu yetkilerini etkili şekilde kullanması onun bir lider olarak kabul edilmesinde önemlidir (Kayhan ve Eroğlu, 2002). Bursalıoğlu (2010), okul yöneticilerinin karizmatik, vizyoner, kültürel ve etik liderlik gibi çeşitli rolleri aynı anda yürütebilecek donanımına sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu yönetici profili, yalnızca yönetsel görevleri yerine getiren birey değil; aynı zamanda eğitim ortamını dönüştürebilen, stratejik kararlar alabilen ve insan ilişkilerini etkili biçimde yürütebilen liderdir. Bu liderlik yaklaşımı, yöneticilerin çağdaş yönetim süreçlerini bilmesini, örgütsel yapıyı analiz edebilmesini, çalışanların gelişimini desteklemesini ve okul iklimine yön verecek şekilde kararlar alabilmesini gerektirir.

2.1.3.3. Öğretimsel Liderlik

1990’lı yılların başına kadar okul başarısı, tüm paydaşların (müdürler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler) ortak sorumluluğu olarak görülürken, günümüzde bu yük büyük ölçüde okul müdürlerinin omuzlarına bırakılmıştır. Eğitimdeki gelişmeler, geleneksel yönetim anlayışlarının yetersiz kalmasına neden olmuş ve bu durumda başarılı okul liderlerine ihtiyaç doğmuştur. Bu liderlerin amacı, öğrenci başarısını artırmak ve en iyi eğitim uygulamalarını tüm öğrenciler için erişilebilir kılmaktır. Okul liderleri, uygun eğitim ortamları oluşturarak

bu hedefe ulaşmak için kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimdeki bu değişim, okul yönetiminin dinamiklerini ve liderlik anlayışını yeniden şekillendirmeyi gerektirmektedir (Korkmaz, 2005).Müdürler, okul paydaşları arasındaki bağları güçlendirerek okul kültürünü oluştururlar. Bu süreçte, öğretmenlerin ve diğer personelin beklentilerini dikkate almak, etkili iletişim ve iş birliğini sağlamak büyük önem taşımaktadır. Sağlam bir okul kültürü, öğrencilere daha etkili bir öğrenme ortamı sunar ve bu da okulun genel başarısını artırır. Dolayısıyla, okul müdürlerinin liderlik becerileri, okulun gelişimi ve başarısı için hayati bir faktördür (English ve Hill, 1990).

Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin liderlik rollerini belirlemek için birçok araştırma yapılmış ve okul örgütlerinde en fazla vizyoner, dönüşümcü, kültürel ve öğretimsel liderlik rollerinin etkili olduğu belirlenmiştir (Tahaoğlu, 2007). Liderlik bir örgütün içerisinde bulunduğu şartlara göre değişkenlik gösterip, durumsal olma özelliğine sahip bir kavramdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okulda da değişen durumlara göre farklı liderlik biçimleri kullanılsa da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri her zaman sahip olmaları gereken bir liderlik türüdür (Ayık ve Şayir, 2014). Öğretim kurumunun içerisindeki içsel ve dışsal faktörlerin farkında olan bir öğretim lideri, kurumu geliştirmek için kendisini geliştirerek güncel gelişmeleri takip eder, çağdaş kuramlardan haberdar olup bunların öğretim kurumunda uygulanması sürecinde rehberlik ederek etkili bir öğretim olması için gereken davranışları sergiler (Can, 2007). Öğretimsel liderlik kapsamında literatürde vurgulanan boyutlar aşağıdaki şekilde belirtilebilir:

- Okulun Amaçlarının Belirlenerek Paylaşılması: Öğretim liderinin okulda gerçekleştirilen öğretim ile ilgili belirli bir amacı vardır ve bu amaçları açıkça tanımlayarak okul ortamındaki herkes tarafından benimsenmesini sağlar.
- Öğretim Süreciyle Birlikte Eğitim Programının Yönetilmesi: Yönetici okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için öğretim sürecine rehberlik yaparak öğretim programının planlanması ve uygulanmasında, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesinde ve programın etkili bir şekilde uygulanması için gerekli materyallerin seçiminde aktif olarak sürece katılmalıdır (Şişman, 2012).
- Okul Kadrosunun Gelişimi: Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından bir lider olarak görülmesi onların motivasyonun artırarak okul ortamında bir bütünlük olmasına katkı sağlar. Okul müdürleri mesleki gelişime açık olup öğrendiklerini

öğretmenlerle paylaşarak onların mesleki gelişimi için de liderlik yapmalıdır (Şişman, 2012).

- Öğretim Sürecinin ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi: Öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması kısmında aktif rol alan okul müdürleri sürecin değerlendirme aşamasında da rol alarak öğrenci gelişimlerini takip edip sonuçlarını öğretmenlerle paylaşmalıdır (Argon ve Mercan, 2009).
- Olumlu Okul İklimi Geliştirme: İklim, bir okulun kendine özgü karakterini belirleyip onu diğer okullardan ayıran, okulu oluşturan bütün bireylerin okulda kendilerini nasıl hissettiklerini ve bir okulda işleyişin nasıl olduğu hakkında fikir veren bir kavramdır (Aydın, 1991). Okul iklimi denildiğine de akla ilk gelen bir okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların okul çalışanları üzerinde yarattığı etkidir (Şişman, 2012). Bir okul yöneticisi olumlu bir okul iklimi oluşturup bu iklimi de kurumun amaçları doğrultusunda kullanmayı bilmelidir (Argon ve Mercan, 2009). Okullardaki öğretim lideri olan müdürlerin temel görevi toplumun, velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerini en iyi şekilde karşılayacak olan okul ikliminin oluşmasında liderlik yaparak, öğretim politikasını da geliştiren bir rol üstlenmektir (Çelik, 2012). Bu bağlamda öğretim liderleri olan okul müdürlerinin olumlu bir okul iklimi oluşturup bu iklimin devamlılığın sağlanmasında önemli bir rolü vardır. Olumlu bir okul ikliminde öğrencilerin akademik gelişimine önem verilir, okul içerisindeki bütün bireyler birbirine saygı duyar, ailenin desteğine önem verilir. Olumlu bir okul ikliminin öğrencilerin sadece akademik başarısı üzerinde etkili olmayıp ahlaki değerleri, etik değerleri ve karakteri üzerinde de güçlü bir etki yarattığına dair yapılan çalışmalar mevcuttur (Ninan, 2006).

2.1.3.4. Okul Etkililiği Bakımından Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği

Etkili okulların oluşumunda okul yöneticilerinin öğretim liderliği yaparak okulun eğitim politikasını, misyonun, vizyonun diğer eğitim çalışanlarıyla paylaşp, ortak hedefler belirlemesi okul yöneticilerini etkili okulların oluşmasında önemli bir yere sahip kılmaktadır (Çubuk ve Girmen, 2006). Okul yöneticileri eğitim öğretim süreçlerine tüm paydaşları dâhil etmeli ve esnek, değişime açık, gelişim odaklı, iletişim ve iş birliğine önem veren bir yaklaşım sergilemelidirler. Görev ve sorumlulukları öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer personel arasında etkin bir şekilde paylaştırarak onların eğitim sürecinde aktif rol alması

okul yöneticilerinin katılımcı bir stratejiyi izlemesiyle mümkündür. Bu bağlamda okul yöneticileri, eğitim süreçlerini daha etkili ve verimli kılacak şekilde liderlik sergileyerek etkili okul ortamlarının oluşmasında aktif bir şekilde rol almalıdır.

Okul müdürlerinin, öğretimsel lider olarak zamanlarını dersliklerde, koridorlarda ve öğretmenlerle etkileşim içinde geçirmeleri büyük önem taşımaktadır. Etkili bir öğretim lideri, araştırma sonuçlarına dayanan sağlam bir öğretim ve program bilgisine sahip olmalı; bu bilgiyle hem kendisinin hem de öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerini destekleyebilmelidir. (McEwan, 2003), etkili müdürlerin öğrenmeye motive eden bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini vurgular. Okul müdürleri, öğretim süreçlerini geliştiren ve yenilikleri teşvik eden bir rol üstlenmelidir. Onların liderliği, okuldaki tüm bireylerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için kritik bir faktördür (Ceylan, 2019).

Okul yöneticisinin sınıfları ziyaret ederek öğretimi yakından takip etmesi, okuldaki eğitim öğretim sürecinde öğrencilerle etkileşim halinde bulunarak sınıfları ziyaret etmesi gibi öğretimsel liderlik davranışları sergilemesi okul çıktıları üzerinde etkilidir (Şişman, 2012).

Okul müdürlerinin göstermiş olduğu öğretimsel liderlik davranışı, Öğretmen davranışları üzerinde oldukça etkili olup, öğretmenlerin göstermiş olduğu performans ve iş doyumu arasında bir ilişki vardır. Okul müdürünün öğretimsel liderliğe bağlı olan gücü yüksek ise öğretmenlerde o eğitim ortamında yüksek performans göstermekte bu durumda okulun gelişmesinde, yeni teknolojilerin kullanılmasında ve öğrencilerin göstermiş olduğu başarı üzerinde pozitif yönde bir etki oluşturmaktadır (Çelik, 2012).

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 78. maddesinde okul müdürü, şu şekilde tanımlanmıştır.

“Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir.”

Sonuç olarak Milli Eğitim Temel kanununda belirtildiği üzere öğrencilerin örgün öğretimde kazanacakları bilişsel becerilerin yanı sıra hem bireysel hem de topluma karşı görev ve sorumlulukları vardır. O halde daha donanımlı, kendi özelliklerinin farkında, toplum hayatına ve iş yaşamına uyum sağlayan 21.YY yaşam becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sisteminde yer alan bütün çalışanların etkili bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerinde yer alması gerekir. Bu bağlamda okulda yürütülen çalışmaların etkililiği konusunda birinci dereceden sorumlu olan okul müdürlerinin en önemli görevi

öğretim liderliğidir (Bergman,1998). Koçak ve Helvacı'nın (2010) yaptığı, “Okul Yöneticilerinin Etkililiği” çalışmasında, Uşak ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin etkililik düzeyi incelenmiştir. En yüksek puan “bütçe ve destek işleri” ile “insan kaynakları yönetimi ve okul çevresi-aileyle ilişkiler” alanlarında elde edilirken en düşük puan “öğretim liderliği” alanında belirlenmiştir. Aynı çalışmada etkili okul müdürlerinin özelliklerine ilişkin ulaşılan sonuçlar liderlik ve sorumluluk temaları olmak üzere iki ana başlıkta toplanmıştır. Liderlik temasında çalışanlarıyla iyi ilişkiler kurması, aldığı kararların tutarlı olması, empati yeteneğinin yüksek olması, yeni gelişmelere açık olarak sorunlara karşı çözüm odaklı yaklaşabilmesi, çalışanlarının haklarını savunarak eşitlik ve adalete önem vermesi, öğretmen ve öğrencilere nasıl davranması gerektiğini bilmesi özellikleri sıralanmıştır. Sorumluluk teması altında ise mevzuatı ve yönetmelikleri bilerek kurallara uygun hareket etmesi, alanında uzman olması ve sosyal aktiviteleri de etkili bir şekilde organize etmesi özellikleri vurgulanmıştır.

2.1.4. Öğrenciyi Hayata Hazırlama

2.1.4.1. Hayat

İnsan yaşamı, diğer primatlar ve memelilerle karşılaştırıldığında, ayırt edici özelliklere sahiptir. Türümüzün bir diğer ayırt edici özelliği psikolojik niteliklerle birlikte beynimizdir. Bu sayede öğrenme, biliş ve iç görü kapasitesine sahibiz. İnsan ömrünün gençlik döneminin uzaması, bilgi işleme ve depolama için artan beyin kapasitesi ve nesiller arası aktarım ile birlikte evrimleşmektedir (Kaplan vd., 2000).

Endüstri devrimi, modern dünyanın şekillenmesinde kavşak noktalardandır ve bu devrim, teknolojik, ekonomik, üretim ve sosyal alanlarda önemli değişikliklere yol açmıştır. Her bir sanayi devrimi, toplumları köklü bir şekilde dönüştürmüş, yeni üretim biçimleri ve iş yapma yöntemleri ortaya çıkarmış ve bu değişimlerle birlikte dünya ekonomisi, toplum yapıları ve yaşam tarzları yeniden şekillenmiştir. Endüstri 1.0'dan başlayan süreç, teknoloji ve üretim biçimlerinin hızla değişmesine ve toplumların bu değişimlere ayak uydurmasına neden olmuştur. Endüstri 1.0 sanayi devrimi, buhar gücüyle üretimin başlamasına ve fabrikaların kurulmasına yol açmışken, Endüstri 2.0 elektrik enerjisinin kullanımıyla daha büyük ölçekli üretime olanak sağlamıştır. Ardından Endüstri 3.0, bilgisayar ve otomasyon sistemleriyle üretim süreçlerini daha verimli hale getirmiştir. Mevcutta ise endüstri 4.0 ile yapay zeka,

robot teknolojileri ve nesnelerin interneti gibi gelişmelerle üretim daha sofistik hale gelmiş bu durum iş gücünün niteliklerinin de değişimine yol açmıştır. Bu değişimlere ayak uydurabilmek için, ülkelerin eğitim sistemleri sadece temel bilgileri vermekle kalmamalı, aynı zamanda inovasyon, dijital okuryazarlık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerileri de öğretmelidir. Bu beceriler, sadece yerel değil, küresel ölçekte rekabet edebilmek için de önemlidir (Aksoy, 2017).

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, sadece sanayi devrimlerinin getirdiği değişimlere uyum sağlama kapasitesine değil, aynı zamanda eğitim sisteminin bu değişimlere nasıl entegre olduğu ve insan kaynağının nasıl şekillendiğiyle de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda eğitim kurumları ve öğretmenler, eğitim sistemlerinin bu hızlı değişimlere adapte olabilmesi için, öğrencileri sadece mesleki becerilerle değil, aynı zamanda küresel bir dünyada başarılı olabilmek için gerekli olan esneklik, yaratıcılık ve liderlik becerileriyle de donatmaları gerekmektedir. Eğitimciler, hızla değişen dünya koşullarına duyarlı olmalı ve öğrencilere bu değişimlerin gereksinimlerine göre yön verebilmelidir (Çoban ve Uzun, 2022).

2.1.4.2. Hayata Hazırlanma

Değişim ve gelişim dünyasında öğrencilerin hayatlarındaki ve davranışlarındaki değişiklikleri daha etkili ve kalıcı duruma getirebilmek ve ayrıca dünya gelişmelerine ayak uydurabilen, süregelen dünya beklentilerine yanıt verebilen, sorgulayan, düşünen araştıran ve kendini gerçekleştirmiş, daha özgüvenli daha kendinden emin özgüven duygusu gelişmiş öğrenciler yetiştirmek sadece eğitimle gerçekleştirilebilir (Anıl, 2009).

Günümüzde çocukları ve gençleri hayata hazırlayan en önemli ve yaygın olan kurum okullardır. Okulların öğrencileri hayata hazırlama sorumluluğunun bir boyutunu değişen hayat koşullarına uygun şekilde bilgi, beceri ve tutumları edindirmektir. Bilgiye kolaylıkla erişilebildiği, bilginin depolanıp aktarılabilirdiği günümüz koşullarında bilgiyi ezberleme ve istenildiğinde tekrar verildiği bir öğretim kültürü ihtiyacı karşılayamadığından değişmesi gerekmektedir. Bilgiyi işleme, dönüştürme ve hayatın gerektirdiği durumlarda kullanma becerileri çok daha önemli hale gelmiştir. Okulun en önemli işlevi olan çocukları ve gençleri hayata hazırlama sorumluluğunun somut göstergelerinin başında okul yöneticilerinin bu yöndeki uygulamalarıdır.

2.1.4.3. Hayatın Gerektirdiği Bilgi ve Beceriler

Bilgi toplumunda eleştirel düşünebilme, sorunlara çözüm bulabilme, doğru kararlar verebilme vb. kabiliyetlerle ve becerilerle donatılmış öğrencilerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarının başlıca hedefleri arasındadır (Polat, 2006). 21. YY 'da hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilerin belirlenmesi konusunda Wagner (2008) alan yazına 'hayatta kalma becerileri' adında bir terim kazandırarak bu becerilerin öğrenciler için hayati önem taşıdığını belirtmiştir. Wagner'e göre 21.YY'da hayatta kalma becerileri şunlardır: Bilgiye erişebilme, analiz edebilme, yazılı ve sözlü olarak etkileşim kurabilme, sorumluluk alma ve girişimlerde bulunma, meraklı olma ve hayal gücünü kullanma, eleştirel düşünme ve problem çözme, hızlı uyum yeteneği, iş birliği ve liderliktir (Çiftçi ve Yayla, 2021). Eğitim reformları aracılığıyla bu becerilerin öğrencilere kazandırabilmesi için okul sistemlerini dönüştürmeyi amaçlayan politikalar benimsenmektedir. Örneğin ABD'de Bush döneminde uygulamaya konulan "Hiçbir çocuk geride kalmasin" politikasıyla çağın gerektirdiği beceriler yönüyle toplumsal bölünmüşlüğü ve geride kalmayı engellemeye çalışmışlardır. Bu tür reform girişimleri başka ülkelerde olduğu gibi 2000'li yılların başında Türkiye'de de eğitim yaklaşımının değişmesini ve öğretim programlarında dikkate değer değişimler yapılmasını amaçlamıştır. Reform girişimlerinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin nitelikleri önemli ölçüde etkili unsurlardandır (Cansoy, 2018).

2023 yılında, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 21. yüzyıl becerileri ve değerlerine yönelik bir araştırma raporu hazırlamıştır. Bu rapora göre hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin başarıyla var olabilmesi için ihtiyaç duyacağı beceriler konusunda önemli tespitlerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına katkı sağlamak amacıyla Bakanlık bünyesinde çeşitli çalışmaların yürütüldüğü vurgulanmaktadır. Rapor, ulusal ve uluslararası araştırmaları, politika belgeleri, raporları gözden geçirerek öğrencilerin hedeflenen 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir sınıflama yapmıştır. Yapılan alanyazın incelemesiyle 616 kaynağa ulaşılmış ve ulaşılan kaynaklar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Sonuç olarak elde edilen modelde, temel ve alt beceriler; "dil ve iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve sosyal ve duygusal beceriler" olarak üç başlıkta toplanmıştır. Sosyal ve duygusal beceriler kategorisi, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme olarak tanımlanmıştır. Bu beceri bireylerin duygusal zekâ ve stres yönetimi gibi alanlarda güçlenmelerini sağlayarak öğrencilerin gerçek yaşamda zorluklar karşısında daha dayanıklı olmalarını ve sağlıklı ilişkiler kurmalarını kolaylaştırır. Dil ve iletişim becerileri ise; "ana dilde ve yabancı dillerde

iletişim, müzakere etmek ve etkin dinleme becerisi” olarak üç kategori içerisinde; öğrencilerin hem kendi düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme, hem de başkalarını anlama, empati kurma, bilgi ve fikir paylaşımında bulunma vb. duygu, düşünce ve davranışlarını ifade etme becerileri bulunmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri öğrencilerin “analitik, eleştirel, yaratıcı ve yenilikçi düşünme” becerileri kapasitesini geliştirmeye odaklanıyor. Bu tür beceriler öğrencilerin gelecekteki problemlerini çözme yeteneklerini artırarak, onları hayata daha hazırlıklı bireyler haline getirebilir (MEB, 2023).

2.1.4.4. Öğrenciyi Hayata Hazırlamada Okulun Rolü

Okul ve eēitim sistemi hem bireyselleşme hem de sosyalleşme bakımından olumlu fark yaratmalıdır. Devlet ya da özel okullarda olumlu fark yaratabilecek mekanizmalar ve bunların ne ölçüde etkili olduēuna ilişkin hala kanıtlara ihtiyaç duyulmaktadır. Dill’e (2019) göre, öğrencilerin sosyalleşmesinde ve vatandaşlık becerileri edinmelerinde okul etkili olmakla birlikte aile ve baēlamsal faktörlerin etkisi görülmektedir.

Endüstri devrimlerinin eēitim alanında yarattıēı deēiřiklikler, toplumların ihtiyaçları doērultusunda eēitim sistemlerinin evrimleşmesini zorunlu kılmıştır. Genç kuřaēı yetiştirme, tarım toplumunda tarımsal faaliyetleri yürütmeye odaklanmıştır. Bu aēda bireyin eēitimi, geleneksel olarak ustadan ıraēa bilgi ve deneyimlerin aktarıldıēı ēretmen merkezli anlayışlarla şekillenmiştir (Konca, 2020). Sanayileşme dönemiyle birlikte ise sanayileşme, bireylerin teknik bilgi ve becerilerle donatılmasını gerektirmiştir. Bu dönemde, eēitim daha sistematik ve endüstrinin ihtiyaçlarına uygun hale gelmiş, öğrenciler sanayi sektöründe çalışabilecek becerilere sahip olacak şekilde yetiştirilmiştir (Öztemel, 2018). Eēitim sistemi endüstriyel bir yaklaşımla tasarlanarak kaynakların girdi, ēretim faaliyetlerinin işlem, elde edilen sonuçların çıktı ve bu sonuçlara dayalı geribildirimlerin geribesleme mantıēıyla tasarlanmıştır. Bu baēlamda eēitim ēretim ortamları standartlaştırılmış ve standart sınavlar yapılarak lme deēerlendirme faaliyetleri yapılmaya başlanmıştır (Birekul, 2020).

Eēitim 3.0 dönemi, teknolojinin rolünün arttıēı ve eēitim süreçlerine entegre edildiēi bir dönemi tanımlar. Bu dönemde öğrenciler yalnızca bilgi alıcıları deēil, aynı zamanda bilgiyi üreten ve paylaşan bireyler haline gelmektedir. Bu dönüşüm, ērenme süreçlerinin daha interaktif ve katılımcı bir hale gelmesini saēlamayı gerektirmektedir. Öğrencilerin ēretmenleriyle birlikte iş birliēi yaparak, kendi ērenme süreçlerini şekillendirmeleri ve

aktif bir şekilde bilgi üretmeleri beklenmektedir (Qureshi vd., 2021). Öğrenciler bilgiye dijital ortamlarda ulaşabilirken, öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecine yön vermeye çalışmaktadır (Öztemel, 2018).

2000'li yılların başına kadar okullar, toplumun ihtiyaçlarına göre diploma sahibi bireyler yetiştirme felsefesine dayalı bir eğitim anlayışı benimsemişlerdir (Konca, 2020). Eğitim 4.0 "yaşam boyu öğrenme" anlayışını ortaya koyarak sürekli gelişim fikrini gerekli kılmıştır. Eğitim kurumlarının temel sorumluluklarından biri öğrenmeyi öğrenme ve sürekli gelişme becerisini kazandırmaktır. Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, bireylerin sadece okul yıllarında değil, yaşam boyu öğrenmeye devam etmeleri gerektiği kabul edilmektedir. Değişen iş gücü taleplerine uyum sağlamak ve sürekli gelişen teknolojik ortamda rekabetçi kalabilmek için sürekli gelişmek bir zorunluluk halini almıştır (Öztemel, 2018).

Konca (2020) tarafından aktarıldığı üzere ünlü fütürist Alvin Toffler '*21. YY okuma yazma bilmeyenleri, okuyamayan ve yazamayanlar değil; öğrenemeyen ve öğrenmeyenler olacaktır*' sözüyle eğitim 4.0'ın amacını özetlemiştir. Eğitim 4.0 öğrencilerin dijital yetkinliklerini geliştirmeyi ve bu yetkinliklerini dijital ortamlarda kullanmalarını gerektirmektedir. Otoritenin, yakın kontrol ve denetimin zayıfladığı dijital ortamlarda tehditleri fark ederek tehlikeli durumlardan uzak durabilmek de temel beceriler arasında yer almaktadır. Çok fazla bilgi arasında ihtiyacı olan güvenilir bilgiye erişmek ve bu bilgiyi kullanabilmek önceki dönemlerin becerileriyle artık mümkün görünmemektedir. Eleştirel düşünme, sorgulama, girişimcilik ve öz öğrenme becerileriyle yeni koşullar içinde hayatı sürdürmek gerekmektedir. Okullar bu becerilerle öğrencileri donatarak onların okul dışında da hem gelişmelerini hem de hayatın gerektirdiği durumlarla baş edebilmelerini sağlamalıdır. Bu doğrultuda sürekli öğrenme anlayışına sahip, öz gelişimi için gerekli kaynaklara erişebilen, teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip eden bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece teknik bilgiye sahip olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamlı ve yaratıcı bir şekilde kullanabilmelerini hedeflemektedir (Konca, 2020).

Eğitim 4.0, aynı zamanda bilgi aktarımının ötesine geçer ve liderlik, iş birliği, yaratıcılık, dijital okuryazarlık, etkili iletişim, duyuşal zekâ, girişimcilik gibi yeteneklerin geliştirilmesine odaklanır. Bu yetenekler, öğrencilerin sadece bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin

takım çalışması, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerle donatılması da önemli bir öğrenme kazanımı olarak kabul edilir (Öztemel, 2018).

Eğitim 4.0 döneminin en belirgin farklılığı, mezun öğrencilerin sahip oldukları diplomaların ve sertifikaların tek başına iş dünyasında yeterli kabul edilmemesidir. İş dünyasında başarılı olabilmek için yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda iş yerinde uygulanabilir beceriler, deneyimler ve yetkinlikler de önemlidir. Bireylerin sahip oldukları diplomaların yanı sıra, profesyonel yaşamda uzmanlaşma, sürekli öğrenme, değişen koşullara adapte olabilmek ve yüksek performans gösterme gibi özellikler iş dünyasında tercih edilmelerinde belirleyici faktörlerdir (Konca, 2020). Hem toplumsal sorumluluklarını yerine getiren hem dijital ortamın gerektirdiği becerilere sahip hem de sürekli kendini geliştiren insan tipi *hibrit insan* olarak tanımlanmaktadır (Asıl ve Asıl, 2024). 21. YY 'da eğitim, öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda onlara farklı kaynaklardan bilgi toplama, önemli ilişkileri kavrama ve yeni fikirler geliştirme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin, elde ettikleri bilgiyi nasıl kullanacaklarını bilmesi ve sorunlara etkili çözümler üretebilmesi, eğitim sisteminin temel amaçlarından biridir. Bu bağlamda, okul, yaşam problemleri ve küresel sorunların çözümü için gerekli ustalık ve yetkinlikleri kazandırma üzerine odaklanmalıdır (Uçak ve Erdem, 2020).

2.1.4.5. Öğrenciyi Hayata Hazırlamada Okul Yöneticilerinin Performansı

Performans, bireylerin veya örgütlerin önceden belirlenmiş amaçlara ulaşma düzeyini ortaya koyan, nicel ya da nitel ölçütlerle değerlendirilebilen bir kavramdır. Şimşek'e (2001, s. 289) göre performans, planlanmış bir etkinliğin sonucunda elde edilen çıktıların ölçülmesiyle ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda performans, yalnızca sonuçlara odaklanan bir kavram değil, aynı zamanda süreci etkileyen çok sayıda faktörün bir araya gelmesiyle şekillenen dinamik bir yapıdır. Öztürk (2009, s. 7) performansı etkileyen başlıca faktörleri beş temel başlık altında toplamaktadır:

- **Kişisel Faktörler:** Bireyin sahip olduğu beceriler, mesleki yetkinlikler, motivasyon düzeyi ve sorumluluk bilinci gibi kişisel özellikler, iş performansını doğrudan etkilemektedir. Bu faktörler, bireyin işe yönelik tutumunu ve çaba düzeyini belirleyen temel unsurlardır.

- **Liderlik Faktörü:** Yöneticilerin ve lider pozisyonundaki kişilerin çalışanlara sağladığı rehberlik, teşvik, destek ve yol göstericilik; çalışanların işlerini daha verimli ve motive bir şekilde yerine getirmelerini sağlamaktadır. Etkili liderlik, çalışan performansını artıran kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.
- **Takım Faktörü:** Çalışanların içinde bulunduğu takımın yapısı, ekip içi ilişkiler ve iş arkadaşlarından alınan sosyal ve profesyonel destek, bireyin performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Takım ruhu ve iş birliği, bireysel başarıların kurumsal başarıya dönüşmesinde önemli rol oynamaktadır.
- **Sistem Faktörü:** Kurum içinde uygulanan iş sistemleri, süreç yönetimi ve teknolojik altyapı gibi unsurlar, bireylerin işlerini ne derece etkili bir şekilde yapabileceklerini belirleyen önemli faktörlerdendir. Etkin ve kullanıcı dostu sistemler, çalışan performansını artırıcı bir etki yaratabilir.
- **Çevre Faktörü:** Kurum içinden veya dış çevreden kaynaklanan değişimler, baskılar, ekonomik koşullar, yasal düzenlemeler ve toplumsal beklentiler gibi unsurlar, çalışanların psikolojik durumlarını ve dolayısıyla performanslarını doğrudan etkileyebilmektedir.

Sonuç olarak, bireysel performans yalnızca çalışana ait bir çıktı olmayıp, aynı zamanda çeşitli içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, örgütlerin yüksek performansa ulaşabilmeleri için sadece bireysel gelişime değil, aynı zamanda liderlik, takım yapısı, iş sistemleri ve çevresel faktörler gibi çok boyutlu etkenlere de bütüncül bir yaklaşımla odaklanmaları gerekmektedir.

Baş döndürücü bir hızla değişimin yaşandığı 21.YY ‘da meydana gelen yenilikçi girişimlerin hızlı bir şekilde uygulamaya dönüşmesi için, okul yöneticilerinin okul dinamiklerine uyum sağlaması ve okullarda güçlü bir ortak değer ve inançlar sistemi oluşturması gerekiyor (Erdoğan, 2008).

Dünya Bankası verilerine göre (2008), eğitimin kalıcılığının ve kalitesinin mevcut kaynakların bolluğundan, kapasitesinden çok okulların yönetilme biçimine bağlı olduğu ifade edilmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim kalitesi için kritik öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Bireysel olarak öğretim kalitesinin öğretmenlerinin ve öğrencilerinin boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirebilen ve bu konuda istekli olan okullarda daha yüksek olduğu bilinmektedir (Verwimp, 1999). 21. yüzyılda okulların, öğrencilerin sadece bilgiye değil, aynı zamanda kaynakları etkili ve verimli kullanmaya yönelik beceriler

geliştirmelerine de odaklanması oldukça önemlidir. Bu durum, sürdürülebilirlik, inovasyon ve sürekli gelişim anlayışını içeren bir eğitim yaklaşımını gerektiriyor. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, eğitim öğretim sürecini teknoloji, iş birliği ve yaratıcı düşünme gibi becerilerle harmanlanması, öğrencilerin hayata hazırlanması açısından oldukça önemlidir (Konay, 2024).

Öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için okulların başarısı, okul tarafından sağlanan liderliğin kalitesinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Okullarda başarının ve eğitimin kalitesinin artması, okul yöneticisinin eğitim-öğretimle ilgili beklentileri ve yönetim anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. Okulların başarısı sadece öğrencilerin akademik başarısıyla sınırlı değildir. Bunun yanında öğrencilerin sorun çözme yetenekleri, yaratıcı çalışmalar yapabilme kapasiteleri, kişilik gelişimi, öğrenmeye ilişkin tutumları, yazılı ve sözel ifade becerileri gibi faktörler de başarıyı tanımlayan unsurlar arasındadır (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013).

Okul yöneticisinin temel görevini Ceylan (2019), “öğretimsel başarıyı sağlamak ve bu süreçte karşılaşılan problemleri ortadan kaldırmak” şeklinde aktarmaktadır. Bu bağlamda, yöneticiler, öğretim programlarının en etkili şekilde uygulanmasını desteklemek için gerekli adımları atmalıdır.

Okul yöneticileri okullarda öğretim ve öğrenme süreçlerinin verimli olması için bazı stratejiler geliştirirler. Öğretmenlerle birlikte çalışarak okulun hedeflerini belirler, okul çapında müfredatın uyumlu ve etkili bir şekilde işlenmesini sağlar, düzenli olarak dersleri ziyaret ederek geri bildirimler sunar, öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için gerekli çevresel düzenlemeleri yaparlar. Bütün bunların sonucunda ise öğrenci çıktıları üzerinde somut etkiler yaratmaya çalışırlar (Karakaya, 2018). Okul yöneticilerinin öğrencilerin öğrenme sürecine olan etkisi bir hastane yöneticinin hasta bakımındaki rolüne benzetilebilir. Okul yöneticisi okuldaki genel işleyişi düzenleyerek, öğretim sürecine uygun ortamlar hazırlayarak ve öğretmenleri motive ederek öğrencilerin okul ortamından en yüksek düzeyde verim almasını sağlarlar (Balcı, 2007, s.44).

Kutlu ve arkadaşlarına (2010) göre okul öğrencilere temel bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefler. Fakat bu beceriler yalnızca okulda öğrendikleri akademik bilgiler değil, gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilgi ve becerilerdir. Öğrencilerin okulda kazandıkları bilgileri, toplumsal ve bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde kullanabilmesi önemlidir. Bu bağlamda okulların eğitim süreçlerini ve değerlendirmeleri gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirerek, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta nasıl kullanılabileceğini

öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenci başarısı kavramı, öğrencilerin okulda öğrendiklerini olduğu gibi hatırlamalarına göre değil, öğrendiklerini gerçek yaşam koşullarında kullanabilmeleri olarak tanımlanmalıdır. Okul müdürleri doğrudan öğretim süreçlerine müdahale etmese de, okul iklimini düzenleyerek, öğrencilere ve öğretmenlere uygun bir eğitim ortamı sunarak önemli bir dolaylı etki yaratabilir. Okul yöneticilerinin yarattığı bu etki öğrencilerin hayata hazırlanmasına ve okulun genel başarısına katkı sağlar (Başaran, 2007, s. 45).

2.2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu çalışma eğitim sisteminde, öğrencilerin 21. YY becerilerine sahip, nitelikli, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireyler olarak yetiştirilmesinde okul yöneticilerinin yaptıklarını (performanslarını) incelemeyi hedeflediğinden insan sermayesi kuramıyla ilişkili sonuçlar elde edebilir. Bu sebeple çalışmanın dayandığı temel kuram *insan sermayesi* kuramıdır. T. Schultz “eğitimin, insanları daha üretken ve daha sağlıklı hale getirerek sermaye işlevi gördüğünü” ifade etmiştir. İnsan sermayesi kuramı eğitime yapılan yatırımlar aracılığıyla bireyin elde edeceği becerilerin, ilerleyen zamanlarda daha fazlasının elde edilmesine yönelik bir girişimdir. İnsan sermayesinin biçimlendirilmesinde en önemli rol eğitime aittir. Schultz, eğitimi insana yapılan bir yatırım olarak ve sonuçlarını bir sermaye biçimi olarak ele almakta ve eğitilen kişi için edindiği bilgi ve beceriler onun bir parçası haline geldiğinde eğitimin o insanın bir sermayesine dönüştüğünden bahsetmektedir (1961, s.571). İnsan sermayesi, bireylerin bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini kapsayan bir kavramdır. İnsanın doğuştan getirdiği yetenekleriyle, eğitim ve tecrübe yoluyla kazandığı gücün birleşmesi onun insan sermayesini oluşturmaktadır (Arıkboğa, 2003). İnsan sermayesi kuramını oluşturan temel unsurları Arıkboğa (2003) iki başlık altında toplamıştır;

- Bireysel Gelişim ve Eğitim; İnsan sermayesi kuramı, bireylerin eğitim yoluyla kazandıkları bilgi ve becerilerin, onların mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını savunur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, kendilerini geliştirmesi okulun eğitim kalitesini ve etkililiğini artırır.
- Eğitim Yatırımının Geri Dönüşü; İnsan sermayesinin geliştirilmesi, eğitimin yatırımının geri dönüşünü doğrudan etkiler.

İnsan sermayesini geliştirmek okullarda verilen kaliteli eğitimle m¼mk¼nd¼r (Çetinkaya, 2005). Kaliteli eğitimin bir göstergesi hayatın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırabilmektir (Yıldırım, 2022). Tarım toplumundan sanayi toplumuna ve bilgi toplumuna geçişte hayatın gerektirdiği bilgi ve beceriler de değişmiştir. Tarım toplumunda üretim insan gücüne dayalı olarak yapılıyordu ve deneyim odaklı olarak usta çırak ilişkisi çerçevesinde ilerlemekteydi. Okur-yazarlık eğitimi sadece seçkin sınıflara veriliyordu. Sanayi toplumunda fabrikaların açılmasıyla birlikte üretim daha çok makineler üzerinden yapılmaya başlandığı için uzmanlaşma önem kazanmaya başlamıştır. Bilgi toplumunda ise teknolojinin gelişimiyle birlikte bilgiyi analiz edebilen, sorgulayan ve bilgiyi üretebilen insan ön plana çıkmıştır. Bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücünde bulunması gereken bilgi okuryazarlığı, sürekli olarak kendini geliştirebilme yeteneği, teknolojinin toplumsal ve sosyal etkilerini kavrayabilme, iş birliği içerisinde çalışabilme ve disiplinler arası çalışmalar yapabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda ekonomik, sosyal, kültürel ve toplumsal alanlarda hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip insan nitelikli insan olarak ifade edilmektedir. Bir ülkenin en değerli kaynağı, nitelikli bir insan gücüne sahip olmaktır. Bu kaynağın en etkin şekilde kullanılabilmesi için eğitim, toplumların gelişimi ve refahı için kritik bir rol oynar. Okullar, bu kaynağın şekillendirildiği, bilgi ve becerilerle donatıldığı yerlerdir (Sarier, 2016). Özellikle hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde, gençlerin teknolojiyi verimli kullanabilmesi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve girişimcilik ruhuyla yenilikçi çözümler üretebilmesi, ülke ekonomisi ve sosyal yaşam açısından büyük bir değer taşıyor. Bu beceriler, sadece bireylerin kariyerlerinde başarılı olmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal kalkınma ve sürdürülebilir büyüme için de kritik rol oynar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015). Eğitim sisteminde, öğrencilerden bilgiyi ezberlemesinden daha çok her alanda bilgiye ulaşması ve bilgiyi dönüştürerek etkin olarak farklı alanlarda kullanması beklenmektedir. İşletmelerde yenilikçi, araştırmacı, sorgulayan, entelektüel özellikler taşıyan bireylere duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmakla birlikte öğrencileri bu becerilerle donatacak hem ulusal hem de uluslararası iş yaşamında ihtiyaç duyacakları kişisel ve akademik becerilerin geliştirilmesi eğitim programları ve bu programların uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerle mümkün olmaktadır (Kuru, 2021). Eğitim sistemi içerisinde 21. YY becerileriyle donatılmış olarak mezun olan bir birey, öğrenmeyi öğrenerek değişen yaşam koşullarında bilgisini etkin olarak kullanır. Bu bireylerin kendi yaşam kaliteleri artmakla birlikte çevresinin ve toplumun yaşam kalitesini de artıracak çalışmalar yaparlar. Yapılan bu çalışmalar gelişmişlik düzeyinin artmasına, rekabet gücü kazanmasına yardımcı olmakla

birlikte istihdamı da genişletmektedir. Bu bağlamda toplumsal refah artışını sağlamak adına yapılabilecek en etkili yatırım yeterli ve iyi eğitim alarak, 21.YY becerileri ile donatılan bireylerin eğitim sistemi içerisinde yetiştirilmesi adına yapılacak çalışmalardır (Altınışik ve Peker, 2012).

Bireye yapılan yatırımların temeli eğitime dayanmakla birlikte eğitim sistemindeki öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencilerin gelişiminde büyük rol oynamaktadır (Koç ve Tunç, 2023). İnsan sermayesi kuramı, eğitim sistemi içerisinde okul yönetiminin rolünün, öğrencilerin nitelikleri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik bir çerçeve sunar. Okul yöneticilerinin insan sermayesini geliştirme sürecindeki rolü, hedefleri belirleyerek, süreç içerisinde hem maddi hem de psikolojik olarak yeteri kadar destek verip, gerçekçi beklentiler oluşturarak, bu çalışmaları sürekli hale getirmektir (Harold, 2000). İnsan sermayesi kuramına göre, eğitim yoluyla insana yapılan yatırım, bireyin kazandığı yeni beceriler yoluyla üretim sürecine daha fazla artı değer katar ve bu durum toplumun geneline yansıdığı anda ise toplumsal bir getiri ortaya çıkar (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016).

Bu çalışmada temel alınan bir başka kuram öğretimsel liderlik kuramıdır. Öğretimsel liderlerin “okulun misyonunu tanımlama”, “olumlu bir okul öğrenme ortamını teşvik etmek” ve “öğretim programını yönetmek” olmak üzere üç tane temel işlevi bulunmaktadır. Öğretim liderleri, okulun misyonu ve vizyonu ile öğretim süreçlerini, okul stratejileri ile uyumlu hale getirebilen yöneticilerdir. Bu liderler, öğretimi geliştirmekte aktif olarak rol alırlar, öğretmenlere rehberlik ederek onları motive ederler ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmak için stratejik kararlar alır. Öğretimsel liderler okulun gelişimini sürekli destekleyerek öğrenmenin geliştirilmesi için okul kültürünü de geliştirirler. Okul yöneticileri, öğretimsel liderlik kapsamında, okulun misyonuna ve hedeflerine ulaşmasında katkı sağlar, müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynar (Hallinger ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin öğrenme çıktıları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında dolaylı bir etkinin olduğu görülmüştür (Heck, 1992). Okul yöneticilerinin, okulda hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek için yapması gereken davranışlar olmasının yanında bu hedeflere ulaşabilmek için okuldaki diğer paydaşları etkileyerek onların aracılığıyla yerine getirmesi gereken davranışlar da bulunmaktadır (Şişman, 2012). Öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin belirlediği misyonlar, bütün paydaşlarla paylaşarak içselleştirilmeli, okulda bulunan bütün bireylerce özüm senerek ortak bir hedef etrafında birlikte hareket edilmelidir. Bu bağlamda okul yöneticileri okul paydaşları ile ortak duygular ve amaçlar geliştirebilmelidir (Akgöz, 2024).

Okul yöneticileri doğrudan öğretim süreçlerine dahil olmasalar da öğretimin planlanması, sene başında hedefler ortaya koyarak sene sonunda bu hedeflerin gerçekleşme düzeyinin denetlenmesi ve eksik görülen yerlerde gerekli önlemler alması, öğretmenleri destekleyerek okul kültürü oluşumunda etkili olması bağlamında öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkilidir. Bu çalışmada öğrencilerin hayata hazırlanmasında okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirmesine odaklanıldığından aynı zamanda onların öğretimsel liderlik rolünü yerine getirme durumu incelenmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin sene başı toplantısında hedef koyarak sene sonunda 21.YY becerilerini öğrencilerin ne düzeyde edindikleri, öğrencilere 21. YY becerilerinin kazandırılmasına ilişkin bilgi alma, izleme, denetleme ve geliştirici yönetsel girişimleri yerine getirme durumları incelenmeye çalışılmaktadır.

Bu çalışmanın kuramsal temellerinden bir diğerini ise *rol teorisi* oluşturmaktadır. Rol teorisi, belirli bir rol için normatif davranışlar aracılığıyla sosyal uyumun sağlandığını ve böylece kişinin bulunduğu konuma ve koşullara uygun davranışlar sergileyerek “yaşamının uygun yolunu” gerçekleştirdiğini savunur. Bu kapsamda rol uyumu, rol belirsizliği, rol çatışması gibi biçimlere rastlanabilir (Miles, 2012).

Belirli bir rolün gerektirdiği davranışları kişilerin zamanla başkalarıyla etkileşim halinde edindiği kabul edilmektedir. Aynı rolü üstlenen toplumdaki değişik kişilerin benzer durumlarda benzer davranışları sergilemesi rol teorisi kapsamında incelenebilir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, “öğrencilerin hayata hazırlanması” bakımından algılarındaki farklılıklar incelenmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri arasında anlamlı bir algı farklılığı olması halinde, çalışmanın sınırlılıkları dâhilinde, rol teorisinin desteklenmesi; tersi durumda zayıflaması ya da bu çalışma için geçerli olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

2.2.2. İlgili Araştırmalar

Öğrencilere 21.YY becerileri kazandırılmasında okul yöneticilerinin rolü kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr>) ve TR Dizin (<https://trdizin.gov.tr/>) veri tabanları taranmıştır. Taramalar 2024 yılı aralık ayı ile 2025 Nisan ayı arasındaki dönemde yapılmıştır. Tarama sırasında “*öğrencileri hayata hazırlama, okul yöneticilerinin rol ve yeterlilikleri, öğretimsel liderlik ve 21.YY becerileri*” gibi anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Ulusal tez merkezi web sayfasında “öğrencileri hayata hazırlama” ile ilgili en yakın çalışma 1994 yılında Kuşin tarafından ilkokulun öğrencileri hayata hazırlaması üzerine gerçekleştirilmiştir. “Okul yöneticileri” anahtar kelimeleriyle arama yapılarak 1337 kayda ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin rol ve yeterlilikleri üzerinde yoğunlaşan çalışmalar incelenmiştir.

Ulusal tez merkezi web sayfasında “öğretimsel liderlik” anahtar kelimeleriyle yapılan literatür taramasında 114 kayıt bulunmuştur. Yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin okul kültürüne, okul iklimine veya öğretmen üzerindeki etkilerine yoğunlaşmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin öğrenci üzerindeki çıktıları üzerinde sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Ulusal tez merkezi web sayfasında “21.YY becerileri” anahtar kelimeleriyle literatür taraması yapılarak 32 kayıt bulunmuştur. Ortaya çıkan çalışmalardan “öğrencilerin 21.YY becerileri kazanmasında okul yöneticilerinin rolü” üzerindeki çalışmalar incelenmiştir.

Alanyazın taramasında ulaşılabilenler amaç, yöntem ve bulgularına göre incelenmiştir. İncelenen ilgili literatür ve bu çalışmaların ortak yönleri ile araştırma boşluğu ilerleyen satırlarda sunulmaktadır.

Ağaoğlu, Altınkurt ve Karaöse (2012) okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın verileri “Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri Envanteri” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri kendilerini, tüm boyutlarda öğretmenlerin okul yöneticilerini algıladığından daha yeterli algılamaktadır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri “İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma” ve “Mesleğe Hizmet” boyutlarında farklılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin görüşleri hizmetiçi eğitim alma, okul türü ve yöneticilikle ilgili eğitim alma durumuna göre aynı kalırken kıdeme göre değişmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili görüşleri ise okul türü ve kıdeme göre değişirken, yöneticilik deneyimi olup olmama durumuna göre değişmemektedir.

Bektaş (2013) okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi, öğretmen performansı ve öğrenci nitelikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan sonuçlara göre yönetici davranışları, iş yaşamı kalitesi ve öğretmen performansının üçünün birlikte öğrenci niteliklerini yordama düzeyi anlamlı olduğunu bununla birlikte yönetici davranışlarının ve öğretmen performansının

öğrenci niteliklerini doğrudan yordama düzeyi anlamlı iken yönetici davranışlarının öğrenci niteliklerini yordamada dolaylı etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Cereci (2018) Okul yöneticilerinin, mevzuatta yer almamasına rağmen üstlenmek zorunda kaldıkları ek sorumlulukları ortaya koymak amacıyla, Ankara ilinde görev yapan 83 okul yöneticisinden oluşan bir çalışma grubuyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler deşifre edilerek yazılı metne dönüştürülmüş ve bu metinler içerik analizi yöntemiyle incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, okul yöneticilerinin mevzuatta belirtilmemiş olmasına rağmen en çok üstlenmek zorunda kaldıkları sorumlulukların başında okulun maddi ihtiyaçlarına yönelik görevlerin geldiği belirlenmiştir. Katılımcı okul yöneticileri, merkezi bütçeden yeterli düzeyde destek alamadıkları için, zaman zaman mevzuata uygun olmayan yollarla okula nakdî ve aynî kaynak temin etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Ceylan (2019) 21.yüzyıl becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerini öğretmen görüşlerine dayanarak incelemiştir. Araştırma İstanbul ilinde görev yapan 23 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla nitel bir araştırma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda *21.yüzyıl becerilerine sahip yöneticilerin okul yönetiminde daha başarılı oldukları* sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticiliği sınavlarında 21. Yüzyıl becerilerini tespit etmeye yönelik sorular sorulmasını, ilerleyen süreçlerde de 21.yüzyıl becerilerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenme ihtiyacı saptanmıştır.

Bulduklu (2014) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışma, Konya il merkezinde yer alan Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerindeki 32 ortaokulda görev yapan toplam 594 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, öğretmenlere uygulanan bir soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen öz-yeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını anlamlı bir biçimde yordadığı, ancak öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenci başarısını doğrudan ve tek başına açıklamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaya (2018) tarafından ortaöğretim müdürlerinin öğretimsel liderliğinin, hangi aracı yollarla öğrenci öğrenmesi üzerinde katkı sağladığını ortaya koymak amacıyla Ankara'nın merkez ve taşra ilçelerinde görev yapan toplam 940 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla “Sınıf Öğretimi ve Öğrenci Öğrenmesi Üzerinde Okul Müdürünün Öğretimsel liderlik Etkisi Ölçeği” Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Nicel veriler yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışı göstermesinin öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Özdoğan ve Güçlü (2020) tarafından yürütülen çalışmada, okul çıktıları ile öğretimsel liderlik arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Meta-analiz yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmaya 2008-2018 yılları arasında yapılan 21 çalışma dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretimsel liderliğin etkili okul olmak noktasında önemli bir yere sahip olduğu ve öğretimsel liderliğin öğretmen motivasyonunu artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin öz yeterliliği ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Akgöz (2024) tarafından yürütülen bu çalışmada, öğretimsel liderlik ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkide öğretmen öz-yeterliliği ve öğretmen özerkliğinin aracı rolü incelenmiştir. Karma yöntem deseninin benimsendiği çalışmanın nicel bölümünde, Ankara ilinde görev yapmakta olan 900 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Nitel bölümde ise yine Ankara'da görev yapan 20 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretimsel liderlik ile öğrenci başarıları arasında öğretmen öz-yeterliliği ve öğretmen özerkliğinin anlamlı bir aracı etki gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretimsel liderlik sergileyen okul müdürlerinin öğrenci başarısına hem doğrudan hem de dolaylı katkılarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi, Yayla ve Sağlam (2021) 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemindeki yeri ve önemini anlamak amacıyla yaptığı çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve literatür taranarak gerçekleştirilmiştir. 21. yüzyıl becerileriyle ilgili “*bilimsel çalışmalar; lisansüstü tez çalışmaları, makaleler, ilgili resmi internet siteleri ve kongrelerde sunulan sözlü ya da poster bildirileri gibi akademik yayınlar*” taranarak elde edilen verilerin çözümlemesi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. 21. yüzyılda küresel çapta meydana gelen hızlı değişimler, teknolojik ilerlemeler ve toplumsal dönüşümler, insan ihtiyaçlarını ve toplumsal yapıları dönüştürmüştür. Bu dönüşümün bir sonucu olarak, geleneksel bakış

açlarına sahip olan insan profilleri yerine, çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek, esnek, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, kendi alanıyla ilgili konulara pro-aktif yaklaşabilen bireyler ön plana çıkmıştır. Bu bireyleri temelden yetiştirmek için eğitim sisteminin çağın beklentilerine göre dönüştürülmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

Poyraz (2024), Sivas ili Merkez ilçesindeki ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini ne kadar etkin kullandığını ve bu kullanımın çeşitli faktörlere göre nasıl değiştiğini analiz etmeyi amaçlayarak bir araştırma yapmıştır. Araştırma, öğretmenlerin bu becerileri eğitimde kullanma düzeylerini değerlendirirken, aynı zamanda cinsiyet, eğitim düzeyi, branş gibi demografik faktörlerin bu kullanımı nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Karma yöntemle yürütülen araştırma da nicel veriler küme örnekleme ile seçilen 512 öğretmene uygulanan anket ile beceri kullanımı ölçülmüş, nitel aşamada ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilen 35 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. “21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği” ile elde edilen nicel veriler, SPSS ve NVivo yazılımları kullanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak öğretmenlerin *21.YY becerilerini iyi düzeyde* kullandığını göstermektedir. Özellikle yönetsel ve bilişsel becerilerde yüksek kullanım seviyeleri tespit edilmiştir. Ancak bazı demografik değişkenlere göre farklılıklar gözlemlenmiştir; örneğin cinsiyet, eğitim düzeyi ve branş öğretmenlerinin beceri kullanımında farklılıklar bulunmuştur. Nitel veriler, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini daha etkin kullanabilmek için daha fazla eğitim ve kaynağa ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, sosyal medya ve çevrimiçi platformların öğretmenlerin bu becerileri geliştirmede etkili araçlar olabileceği vurgulanmıştır. Bu çalışma, eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi gerektiğine dair önemli bulgular sunmakta ve öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin etkin kullanımını artırmak için, öğretmenlerin daha fazla eğitim alması ve dijital araçların daha etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini göstermektedir.

Sümen ve Çalışıcı (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin 21.YY Becerilerinin İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması” başlıklı araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli yönlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin genel olarak 21. yüzyıl becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, cinsiyet açısından bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde beceriye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf düzeylerine göre yapılan değerlendirmede ise, 5. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin 6., 7. ve 8. sınıf

öğrencilerine göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin yaşlarına ve eğitim seviyelerine göre beceri gelişiminde farklılıklar olabileceğine işaret etmektedir. Bu araştırma; öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için eğitim süreçlerinde cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi faktörlerin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Zeybek (2019) tarafından yapılan "Lise Öğrencilerinin 21. YY Öğrenme Becerileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı araştırma, lise öğrencilerinin 21. YY öğrenme becerilerini nasıl kullandıklarını ve bu becerilerin kullanım düzeylerinin çeşitli faktörler doğrultusunda nasıl farklılık gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, lise öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe, 21. YY öğrenme becerilerini kullanma seviyelerinin de arttığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin eğitim seviyeleriyle paralel olarak beceri kullanımlarının geliştiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin eğitim hedeflerine göre 21. YY öğrenme becerilerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin bilişsel ve otonom beceriler, iş birliği ve esneklik, yenilikçilik gibi 21. YY öğrenme becerilerinin dört alt boyutunun ortalamadan yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, eğitim süreçlerinde bu becerilerin sürekli olarak desteklenmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Bahar ve Öcal (2024) Ortaokul öğrencilerinin 21.YY becerilerine yönelik algılarını incelemek için yaptıkları çalışmada, 371 ortaokul öğrencisine uygulanan “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. YY Becerileri Ölçeği” ile veri toplamışlardır. Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin 21.YY becerilerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi, ebeveyn öğrenim durumu, okula ulaşım şekli ve cinsiyetin 21.YY becerilerini etkileyen değişkenler olmadığı saptanmıştır. Fakat

sınıf düzeyi yükselirken 21.YY becerilerinin daha fazla gelişmesi beklenir. Mevcut çalışmada bu beklentinin karşılanmadığı görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin girdiği Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki merkezi sınavla ilgili öğrenci üzerindeki baskıların artması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Öğrencinin okul başarısında karne notlarından çok LGS sınavında aldığı puanın etkili olması, okul ortamında da odak noktayı LGS’ye çevirebilir. LGS sınavının da 21.YY becerilerini ne kadar etkilediğine dair bir çalışma bulunmamaktadır.

Bozkurt ve Çakır (2016) ortaokul öğrencilerinin 21. YY öğrenme becerilerini kullanma düzeylerini incelemektedir. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada, çalışma gurubu

2012-2013 eğitim öğretim yılları arasında Ankara’da öğrenim gören 612 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin aktif öğrenme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği ve iletişim gibi becerileri *iyi seviyede* kullandıklarını göstermektedir. Ancak sınıf düzeyi ve cinsiyete göre bazı farklılıklar vardır. Özellikle kız öğrencilerin bu becerileri kullanma düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve son sınıflarda okuyan öğrencilerin daha kısa, pratik yöntemlere yönelme eğiliminde oldukları saptanmıştır. *Öğrencilerin 21.YY becerilerini geliştirme düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığının tespiti*, öğretim süreçlerinin bu becerileri yeterince desteklemediğini şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının öğrencilerin 21.YY becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerektiğine öne çıkan bulgulardandır. Okul yöneticilerinin rol ve yeterlilikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda, mevzuatta açıkça belirtilmemesine rağmen okul yöneticilerinin, okulun maddi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla fazladan sorumluluklar üstlendikleri ve merkezi bütçe desteğinin yetersizliği nedeniyle, yöneticilerin zaman zaman mevzuata aykırı şekilde nakdi ve ayni kaynak teminine yöneldikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerine sahip yöneticilerin okul yönetiminde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici davranışları ile öğretmen performansının öğrenci niteliklerini doğrudan yordama düzeyinin anlamlı olduğu; ancak yönetici davranışlarının öğrenci nitelikleri üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Ağaoğlu, Altınkurt ve Karaöse (2012) Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlayan çalışmada, okul yöneticilerinin kendilerini tüm yeterlik boyutlarında, öğretmenlerin kendileri hakkındaki algılarından daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğiyle ilgili yapılan çalışmalarda; öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Öğretimsel lider konumundaki okul müdürlerinin öğrenci başarısına hem doğrudan hem de dolaylı katkılar sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin öz yeterliği ve örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının sınıf içi öğretimi ve öğrenci öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretimsel liderlik ile öğretmen öz yeterliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş; öğretmen öz yeterliğinin ise öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ancak öğretimsel liderliğin, tek başına öğrenci başarısını açıklamakta yeterli olmadığı da vurgulanmıştır. Mevcut çalışmada ise, öğrencilere

21. YY becerilerinin kazandırılmasında okul yöneticilerinin liderlik rolünü tam olarak yerine getirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki satırlarda ayrıntıları verilen çalışmalarda ulaşılan bulguların ortak yanları dikkate alındığında okullarda öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığı dikkati çekmektedir. Bu durum, öğretim süreçlerinin bu becerileri sistematik biçimde desteklemediğine işaret etmektedir. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin merkezi sınav (LGS) baskısı altında olması, bu becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Oysa sınıf düzeyi yükseldikçe bu becerilerin daha da gelişmesi beklenmektedir. Bu çelişki, eğitim ortamlarının 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek şekilde yeniden tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada yeterli kaynak ve donanıma sahip olmadıkları ve daha fazla mesleki gelişim fırsatına ihtiyaç duydukları söylenebilir. Sosyal medya ve çevrimiçi platformların öğretmenlerin bu becerileri kazandırmasında bir fırsat olabileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının ve eğitim politikalarının güncellenmesi gerektiği yönünde güçlü bulgular elde edilmiştir. Yakın geçmişte yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler ve toplumsal dönüşümler, bireylerden beklenen yeterlilikleri de değiştirmektedir. Okulların ve müfredatın bu dönüşüme yanıt verebilmesi örgütsel yapıda ve liderlik fırsatlarının tanınmasında değişimi gerektirmektedir. Yaratıcı, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisi gelişmiş ve proaktif bireylerin yetiştirilmesi çağa ayak uydurabilmek için bir zorunluluk haline gelmiştir. Araştırma bulguları, Türk Eğitim sisteminin henüz bu duruma cevap verebilir bir nitelikte olmadığına işaret etmektedir. Bu doğrultuda, eğitim sisteminin mevcut yapısının çağın gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Literatür taramasında “Öğrencileri hayata hazırlama bakımından okul yöneticilerinin performansını” inceleyen bir çalışmaya erişilememiştir. Bu durum bir araştırma boşluğu olarak belirtilebilir.

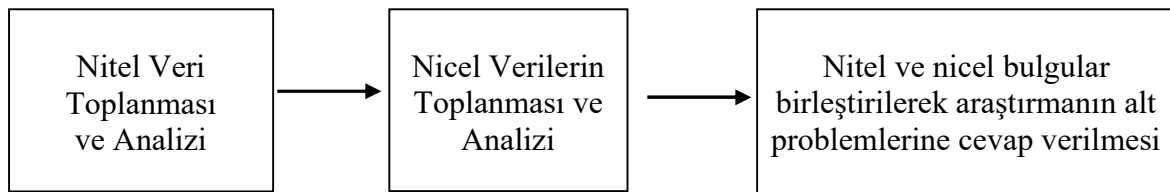
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni ve modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanışı ve özellikleri, verilerin toplanma süreci ile analizine ilişkin gerçekleştirilen işlemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmanın fenomeni “zorunlu örgün öğretimdeki öğrencilerin hayata hazırlanması bakımından okul yöneticilerinin performans durumu” dur. *İlişkisel desende karma yöntem* ile söz konusu fenomenin derinliğine ve kapsamlı şekilde incelenmesi hedeflenmektedir. Karma yöntemin keşfedici sıralı deseni uyarınca araştırmacı, fenomeni önce ayrıntılarıyla ve derinliğine inceler, ardından fenomenin yaygınlığını betimler (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırma Modeli Şekil 1’de gösterilmektedir. Veri çeşitleme modeliyle öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri hem odak grup görüşmeleri hem de tarama yoluyla elde edilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

3.2.Evren Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmada öğretmenler ve okul yöneticileri olmak üzere iki farklı grupla çalışılmıştır. İlkinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve kartopu örneklemeyle katılımcılara ulaşılmıştır. Bu kapsamda cinsiyet, kıdem, kademe, okulun yerleşim yeri ölçütlerine göre çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklemede

araştırmacının iletişim halinde olduğu ve çeşitliliği sağlayan öğretmenler odak grup görüşmelerine davet edilmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi doğrultusunda araştırmacının iletişim halinde olduğu diğer kişiler aracılığıyla ölçütlere uyan öğretmenlere ulaşılmıştır. Literatüre göre amaçlı örnekleme (purposive sampling) araştırmacıların katılımcı özelliklerini önceden belirleyip, bu özelliklere sahip katılımcılara ulaşması şeklinde tanımlanmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme (convenience sampling) yönteminde ise katılımcılar araştırmanın gerçekleştirilmesinde zaman, kolay erişim, en az kaynak tüketimi gibi ekonomiklik bakımından en uygun kişilerden oluşturulmaktadır (Balcı, 2007; Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcılarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Her birinde beş katılımcının yer aldığı toplam üç odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler, 2023 yılı Ekim ayında, birer hafta arayla Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerine katılan bireylerin demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Birinci odak grup görüşmesine katılanların cinsiyeti kadın, mesleki deneyimleri 4 yıl ile 13 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların ikisi Fen Bilimleri, ikisi İngilizce ve biri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında çalışmaktadır. Katılımcıların ikisi köy okulunda biri kasabada ikisi ise şehir merkezindeki okullarda görev yapmaktadır.

İkinci odak grup görüşmesine katılanlardan üçü kadın ikisi erkek öğretmendir. Üçü lisede görev yapmakta olup, felsefe branşındaki katılımcı meslekte 10. yılını, edebiyat branşındaki katılımcı meslekte 23. yılını, İngilizce branşındaki katılımcı ise meslekte 18. yılını çalışmaktadır. Katılımcılardan biri görsel sanatlar branşında olup öğretmenlik mesleğinde üçüncü yılını çalışmaktadır.

Üçüncü odak grup görüşmesine katılanlardan ikisi sınıf öğretmeni, biri lise Matematik öğretmeni, biri lisede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni diğeri ise özel eğitim öğretmenidir. Katılımcıların mesleki tecrübesi dört ile 24 yıl arasında değişmektedir.

Araştırmanın nicel verileri tarama yöntemiyle ve anket formunda düzenlenen veri toplama aracıyla toplanmıştır. Nicel verilerin toplandığı evren, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aksaray şehir merkezindeki devlete bağlı zorunlu örgün öğretim okullarındaki öğretmenler ve okul yöneticilerini kapsamaktadır. Tabakalı küme örneklemeyle katılımcılara erişilmiştir. Bu kapsamda Aksaray şehir merkezindeki devlete bağlı ilkokul, ortaokul ve liseler listelenmiştir. Listelerdeki okul isimlerinden tesadüfi olarak seçim yapılmış ve seçilen

okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Tablo 2, pilot ve ana uygulamada erişilen okul, öğretmen ve okul yöneticilerinin sayılarını göstermektedir.

Tablo 1. Odak Grup Görüşmelerine Katılanların Demografik Bilgileri

Demografik Değişkenler		Birinci Odak Grup <i>f</i>	İkinci Odak Grup <i>f</i>	Üçüncü Odak Grup <i>f</i>	Toplam <i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	5	3	3	11
	Erkek	0	2	2	4
	Toplam	5	5	5	15
Branş	Sınıf Öğretmeni	0	0	2	2
	Matematik ve Fen	2	0	1	3
	Dil ve Sosyal Bilgileri	2	3	0	5
	Diğer Branş	1	2	2	5
	Toplam	5	5	5	15
Toplam Kıdem	1-5 yıl	3	1	2	6
	6-10 yıl	2	2	2	5
	11-15 yıl	0	0	0	1
	16 yıl ve üstü	0	2	1	3
	Toplam	5	5	5	15
Okul	İlkokul	0	2	2	4
	Ortaokul	5	0	0	5
	Lise	0	3	3	6
	Toplam	5	5	5	15
Okuldaki Görev Süresi	İlk yıl	0	2	0	2
	2-3 yıl	1	1	2	4
	4-6 yıl	4	0	2	6
	7 yıl ve üstü	0	2	1	3
	Toplam	5	5	5	15
Okul Büyüklüğü	15'ten az	2	0	1	3
	15-29	2	0	1	3
	30-44	1	0	1	2
	45 ve üstü	0	5	2	7
	Toplam	5	5	5	15

Belirlenen sınırlılıkta evren 724 ilkokul öğretmeni, 1071 ortaokul öğretmeni ve 1130 lise öğretmeni olmak üzere toplam 2925 öğretmenden ve 84 ilkokul, 83 ortaokul ve 120 lise olmak üzere toplam 287 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Evrendeki eğitimcilerin toplam sayısı 3212'dir (Aksaray Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021). Örneklem sürecinde öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden iki ayrı küme oluşturulmuştur. Öğretmen kümesinden .05 hata payı ve .95 güven aralığında katılımcılarının .80'nin cevap vereceği ihtimali üzerine yapılan hesaplamalarla 340 öğretmen katılımcıyla çalışma yapılacağı öngörülmüştür. Aynı ölçütlerle okul yöneticilerinin örneklem sayısı ise 165 olarak hesaplanmıştır (www.medhesap.com).

Tablo 2. Aksaray Şehir Merkezindeki Devlet İlkokul Ortaokul ve Liselerdeki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Sayısı

Okul Türleri	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Okul sayısı	38	40	28	106
Okul Yöneticisi	84	83	120	287
Öğretmen sayısı	724	1071	1130	2925

Pilot uygulamada tabakalı küme örneklemeyle okul türleri listesinden ikişer okul tesadüfi seçilmiştir. Seçilen okullardaki öğretmenlere ve okul yöneticilerine veri toplama aracı uygulanmıştır. Pilot uygulamada toplam 195 eğitimciye veri toplama aracı ulaştırılmış fakat 157 form geri dönmüştür.

Ana uygulamada tabakalı küme örneklemeyle okul türleri listesinden beşer okul tesadüfi seçilmiştir. Seçilen okullardaki öğretmen ve okul yöneticilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ana uygulamada toplam 412 eğitimciye form ulaştırılmasına rağmen 334 form doldurulmuş halde alınmıştır. Tablo 3, ana uygulamada veri toplama aracını dolduran ve analizde verileri çözümlenen katılımcıların demografik bilgilerini içermektedir.

Tablo 3'e göre nicel veri toplamının ana uygulama aşamasına katılanların % 52'sini kadın eğitimciler oluşturmaktadır. Katılımcıların 22'si okul müdürü 26'sı müdür yardımcısı olmak üzere yaklaşık %15'i okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Deneyim açısından katılımcıların büyük çoğunluğu (%91) 6 yıl üstü deneyime sahiptir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%73) eğitim düzeyi lisans seviyesinde olup 87 katılımcı yüksek lisans ve dört katılımcı da doktora düzeyinde eğitim seviyesine sahiptir. Katılımcıların okul kademesine göre dağılımı açısından yarıdan fazlasının (%53) ortaokul kademesinde görev yaptığı söylenebilir. Katılımcıların bulunduğu okulların yerleşim yeri köy, kasaba, ilçe ve şehir merkezi olarak değişmekte olup büyük bir çoğunluk (%72) şehir merkezinde çalışmaktadır. Katılımcıların çalıştığı okul büyüklükleri de çalışan öğretmen sayısı bazında homojen bir şekilde değişkenlik göstermektedir. Öğretmen sayısı 15'ten az olan küçük okullarda çalışan katılımcılar olmakla birlikte, öğretmen sayısı 60 'tan fazla olan büyük okullardan katılımcılar mevcuttur.

Tablo 3. Tarama Çalışmasına Katılanların Demografik Bilgileri

Demografik Değişkenler		Frekans <i>f</i>	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	174	52.1
	Erkek	160	47.9
	Toplam	334	100.0
Görev	Öğretmeni	286	85.6
	Müdür Yardımcısı	26	7.8
	Okul Müdürü	22	6.6
	Toplam	334	100.0
Toplam Kıdem	İlk Yıl	10	3.0
	2-5 Yıl	18	5.4
	6-14 Yıl	103	30.8
	15-20 Yıl	91	27.2
	20 Yılden Fazla	112	33.5
	Toplam	334	100.0
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	1	0.3
	Lisans	42	72.8
	Yüksek Lisans	87	26.0
	Doktora	4	1.2
	Toplam	334	100.0
Okuldaki Görev Süresi	İlk yıl	48	14.4
	2-3 yıl	60	18.0
	4-6 yıl	91	27.2
	7-9 yıl	5	17.7
	10 yıldan fazla	76	22.8
	Toplam	334	100
Okulun Türü	İlkokul	93	27.8
	Ortaokul	174	52.9
	Meslek Lisesi	29	8.7
	Anadolu Lisesi	19	5.7
	Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	19	5.7
	Toplam	334	100.0
Yerleşim Yeri	Köy	54	16.1
	Kasaba	15	4.5
	İlçe	25	7.5
	Şehir Merkezi	240	71.9
	Toplam	33	100.0
Okul Büyüklüğü	15'ten az	81	24.3
	15-30 arası	78	23.4
	31-44 arası	48	14.4
	45-60 arası	97	29.0
	61 ve daha fazla	30	9.0
	Toplam	334	100

3.3. Veri Toplama ve Analiz

Bu çalışmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılara yöneltilen soruların yer aldığı ilk veri toplama aracında toplam dört soru sorulmuştur. Bu soruların yanı sıra görüşme sırasında katılımcıların ilgili konudaki açıklamalarını detaylandırmalarını ya da ilgili konuda deneyimlerini paylaşmalarını talep eden ek sorular yöneltilmiştir. Araştırmacının planlayıp sorduğu sorular:

Soru 1: Okulunuzda 21. YY becerileri şeklinde ifade edilen gerçek hayat becerileri öğrencilere kazandırılıyor mu?

Soru 2: Okul yöneticilerinden öğrencileri hayata hazırlama açısından neler yapmasını bekliyorsunuz?’

Soru 3: Öğrencileri hayata hazırlama açısından okul yöneticilerinizin performansını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Soru 4: Hayata hazırlanmaları açısından öğrencilerin edinimlerini okul yöneticileri nasıl değerlendirip bilgi sahibi oluyorlar? Bu soruya ek olarak “‘Yöneticileriniz öğrencilerin 21. YY becerilerini kazanıp kazanmadığına dair bir test, anket ya da görüşme ile bilgi topluyorlar mı?’” sorusu da yöneltilmiştir.

Yukarıdaki sorulara katılımcıların verdiği cevaplar özellikle “ulusal düzeyli sınavlara hazırlığa” odaklandığından bu kapsamda derinleştirici ek sorular da sorulmuştur. Örneğin “Ortaokul öğrencilerini Liseye Geçiş Sınavı (LGS) için hazırlarken aynı zamanda bu öğrenciyi hayata hazırlamış oluyor musunuz?” “Sınavlara hazırlanan bir öğrencinin aynı zamanda araştırma yapma becerisi ya da günlük yaşam problemlerini çözme becerisi artar mı?”, “Öğrencilerin akademik başarısı ile öğrencilere hayat becerilerini kazandırma arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Bir öğrencinin akademik olarak derslerinde çok başarılı olması onun 21. YY becerilerini de kazanmış olduğunun (iletişimi, kuvvetli, araştırma yapabilen, empati yeteneği yüksek vb) göstergesi oluyor mu?” soruları yöneltilmiştir.

Birinci odak grup görüşmesi 15.10.2023 tarihinde saat 14.00’da beş katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. İlk odak grup görüşmesi yaklaşık bir saat otuz dakika sürdü. Görüşme öncesinde araştırma hakkında bilgi verildi ve katılımcıların ses kayıtlarının alınmasına ilişkin izinleri alındı. Görüşme başlarken katılımcılara görüşme sorularının yer aldığı form dağıtılarak incelemeleri sağlandı ve anlaşılamayan sorularla ilgili ek açıklama yapıldı. Daha sonra sorular yöneltilerek katılımcıların verdiği cevaplar kaydedildi. Bu uygulama ikinci ve üçüncü odak grup görüşmelerinde de gerçekleştirilmiştir.

İkinci odak grup görüşmesi 22.10.2023 tarihinde saat 14.00’ da beş katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Üçüncü odak grup görüşmesi de 29.10.2023 tarihinde saat 14.00’a beş katılımcıyla gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmelerinde elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular temel alınarak nicel veri toplama aracı tasarlanmıştır. Nicel veri toplama aracının maddeleri üretilirken öncelikle literatür taranmıştır (Aygün, 2022; Baştürk, 2012; Demir, 2022).

Literatüre dayalı madde havuzu oluşturulmuştur. 41 maddeyi içeren madde havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Doktorasını eğitim bilimleri alanında yapan üç uzmanın görüşü doğrultusunda madde silme, yeniden ifade etme ve madde birleştirme yoluyla veri toplama aracı yeniden düzenlenmiştir. 27 maddelik veri toplama aracı anket formunda tasarlanmıştır. Anket üç bölümden oluşturulmuştur. İlk bölüm çalışma hakkında bilgi, etik bilgilendirme ve çalışmaya katılım onayını içermektedir. İkinci bölüm kişisel bilgilere yönelik sekiz soruyu kapsamaktadır. Üçüncü bölüm ise 1-Kesinlikle katılmıyorum ve 10-Kesinlikle katılıyorum dereceleri arasında katılımcı tepkisini tespit etmeye yönelik Likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Bu haliyle veri toplama aracı ön uygulama olarak 15 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen görüşler dikkate alınarak veri toplama aracı tekrar düzenlenmiştir. Özellikle okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından geliştirme yapılmıştır. 27 maddelik veri toplama aracı pilot olarak 127 eğitimci üzerinde uygulanmıştır. Pilot uygulamaya katılanlara kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle erişilmiştir. Katılımcıların bazıları matbu veri toplama aracını çalışma ortamlarında doldurmuşlardır. Çoğunluk ise Google Form aracılığıyla veri toplama aracını doldurmuştur. Pilot uygulamaya katılanların 63'ü kadındır. Görev değişkenine göre katılımcıların 22'si okul yöneticisi iken 105'i öğretmendir. Katılımcıların yalnızca 10'u beş yıl ve daha az mesleki deneyime sahip iken diğerlerinin meslekte oldukça deneyimli oldukları söylenebilir. Pilot uygulamaya katılanların 93'ü lisans düzeyinde olup, 33'ü yüksek lisans ve biri doktora seviyesinde eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların 32'si (%25) ilkökul kademesindeyken % 58'i ($f=74$) ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%73) şehir merkezinde görev yaparken yalnızca 20 katılımcı köy okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların %23'ü küçük okullarda (öğretmen sayısı 15 ve daha az) olmakla birlikte %10'u büyük okullarda (öğretmen sayısı 60 ve daha çok) çalışmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu ise (%34) 45-60 arası öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapmaktadır.

Pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde madde ve test istatistikleri gerçekleştirilmiştir. Madde istatistiklerinde özellikle “madde-toplam madde korelasyon değeri”, “madde silindiğinde test güvenirlik değeri” incelenmiştir. Büyüköztürk'e göre (2006, s. 171) madde ayırt edicilik indeksi adıyla anılan madde-toplam madde korelasyon değeri .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği” kabul edilmektedir. Madde ayırt edicilik indeksi dikkate alınarak toplam sekiz maddenin indeks değeri .30 altında olduğundan testten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddeler aşağıda sıralanmaktadır:

- Okul yöneticileri, öğretim ile ilgilenmek yerine daha çok okulun işletme işleriyle meşgul olmaktadır.
- Araştırma gibi 21. YY becerilerini geliştirici faaliyetler yerine öğrenciler sınavlara hazırlanma kapsamında test çözmekte ve denemelere girmektedir.
- 21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında okul yöneticileri, sorumluluk üstlenmemekte; kendi sorumluluklarını öğretmenlere yüklemektedirler.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlere 21.YY becerilerini kapsayan farkındalık eğitimleri verilmelidir.
- Okul dışı etkinliklerde öğretmenler, okul yöneticilerine göre daha fazla sorumluluk altına girmektedirler.
- 21.YY Becerilerinin kazandırılmasında okul yöneticilerinin bilinç düzeyi yükseltilmelidir.
- Okul yöneticilerinin, 21.YY becerilerini içeren eğitimlere ihtiyaçları bulunmaktadır.
- Yöneticilerle karşılaştırıldığında öğretmenler öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini daha çok önemsemektedir.

Söz konusu maddeler dışında testin iç tutarlık (Cronbach's Alpha) değeri ise .88 olarak hesaplandığından testin güvenilir olduğu ve ana uygulamada kullanılabileceği değerlendirilmiştir. Ana uygulamada kullanılan veri toplama aracı Ek D'de verilmektedir.

3.3.1. Nitel Veri Toplama ve Analiz

Veri toplamada kullanılan araçlar Ek'te verilmektedir. Nitel veri toplamak için yarı-yapılandırılmış form kullanılmıştır. Formda yer alan sorular şu şekildeydi:

- 1) 21. YY becerileri okulda kazandırılabilir mi? Bu becerilerin okullarda öğrencilere kazandırılmasında okul yöneticilerinin sorumlulukları nelerdir?
- 2) Okul yöneticilerinden öğrencileri hayata hazırlama açısından neler yapmasını beklersiniz?
- 3) Öğrencileri hayata hazırlama açısından okul yöneticilerinin performansını nasıl değerlendirirsiniz?
- 4) Okul yöneticileri, öğrencilerin 21. YY becerilerini kazanıp kazanmadığı konusunda nereden bilgi alıyorlar?

5) Öğrencilerin akademik başarısı ile 21. YY becerilerini kazanmaları arasında bir ilişki var mıdır?

Sorular araştırmacı tarafından sorulmuş ve katılımcıların yanıtları akıllı telefonların ses kayıt sistemiyle kaydedilmiştir. Ses kaydının yanı sıra bağımsız gözlemci tarafından da görüşmeler yazılarak kaydedilmiştir. Nitel veri analizi dört aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada odak grup görüşmelerinde elde edilen yazılı ve ses kayıtları Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Excel çalışma sayfasına görüşme esnasında sorulan sorular ve katılımcılar sırasıyla yatay ve dikey olarak yerleştirilerek oluşturulan matrislere katılımcıların cevapları yazılmıştır. İkinci aşamada katılımcılardan alınan cevaplar çözümlenmiştir. Her bir soru için katılımcıların verdiği cevaplar aynı sayfada görülerek içerik karşılaştırılması yapılmıştır. Katılımcılardan alınan cevaplarda anlamlı ifadelerle odaklanarak “öğrencilerin hayata hazırlanmasında okul yöneticilerinin uygulama başarısı” çerçevesinde içerik analizine başlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008), nitel veri analizinde ilk aşamanın verilerin kodlanması olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada, veriler dikkatlice okunur ve anlamlı birimlere ayrılarak kodlanır. İkinci aşama ise bu kodların bir araya getirilerek temaların bulunmasıdır. Bu işlem, tematik kodlama olarak adlandırılır ve kodların benzerlikleri ve farklılıkları göz önünde bulundurularak yapılır. Temaların belirlenmesinde iç tutarlılık ve dış tutarlılık ilkelerine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. İç tutarlılık, temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığını ifade ederken; dış tutarlılık, temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların verdiği cevaplar kelime, ifade, cümle ve paragraf düzeyinde değerlendirilmiş ve kodlar üretilmiştir. Bir sonraki aşamada ortak yönleri olan kodlar bir araya getirilerek temalar türetilmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplardan üretilen kodlar ve temalar arasında karşılaştırmalarla benzerlik-farklılık ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır. İçerik analizine dayalı olarak bulgulara ulaşılmıştır. Son aşamada tez danışmanı ile üretilen kodlar ve temalar bir kez daha incelenerek kontrol sağlanmıştır. Bu aşamada üretilen kodlara dayalı üretilen temaların uygun olduğu değerlendirilmiştir. Kodların yinelenme sıklığı temelinde tablolar oluşturulmuştur. Tablolar, tez danışmanı tarafından da incelenerek son düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama ve Analiz

Nicel veri toplama aşamasında öncelikle “Öğrencilere 21. YY becerilerini kazandırmada okul yöneticilerinin gerçekleştirmesi beklenen yönetim süreçleri ve öğretimsel liderlik rolleri” temel alınmıştır. Bu temelde nitel veri analizine dayalı olarak araştırmacı ve tez danışmanı tarafından maddeler üretilmiştir. İlk aşamada üretilen toplam 27 madde bir formda toplanmıştır. Maddeler için beşli Likert tipi ölçek uygulanmıştır. Maddeler, araştırmanın amacının yer aldığı bir form ile uzman görüşüne sunulmuştur. Doktorasını eğitim yönetimi alanında yapmış üç farklı uzmanın görüşüne dayalı olarak üç madde elenmiş dört maddenin ise ifadesi yeniden düzenlenmiştir. 24 maddelik bir form oluşturularak pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama Şubat-Mart 2024 döneminde gerçekleştirilerek veriler çözümlenmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile yapı geçerliği incelenmiş ve üç faktörlü yapı elde edilmiştir. İki faktörde yük farkı .10 altında olan ve bir faktör içinde yer almayan maddeler elenmiştir. Bir faktörün en az üç maddeden oluşmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütlere uymayan beş madde formdan çıkarılmıştır.

Mayıs-Eylül 2024 ayları arasındaki dönemde ana uygulama gerçekleştirilmiştir. Ana uygulamada 19 maddeden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu süreçte hem matbu form hem de elektronik form kullanılmıştır. Matbu formların doldurulmasıyla elde edilen veriler ile Google Form aracılığıyla elde edilen veriler araştırmacının kişisel bilgisayarına kaydedilerek birleştirilmiştir. Nicel verilerin analize hazırlanması sürecinde öncelikle kayıp veriler ve uç değerler taranmıştır. Bu süreçte dört kayıp veriyle karşılaşmış ve seri ortalamasıyla değiştirilmiştir. Uç değere rastlanılmamıştır. Verilerin tek değişkenli normal dağılımı çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak kontrol edilmiştir. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin “ ± 2 ” arasında olması gerekmektedir (George ve Mallery, 2010). Buna göre verilerin normal dağıldığı kabul edilerek parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Veriler analize hazırlandıktan sonra öncelikle tanımlayıcı istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda maddelerin frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin ortalama ve standart sapma değerlerine göre tabloya dönüştürülerek yorumlanmasının ardından ileri istatistiklere geçilmiştir.

Sürekli verilerin yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır:

1.00-2.80: Çok yetersiz

2.81-4.61: Yetersiz

4.62-6.42: Kısmen yeterli

6.43-8.23: Yeterli

8.24-10.00: Çok yeterli

Maddelerin yapısal geçerliğini kontrol etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA’da verilerin analize uygunluğu *KMO* >.90 ve *Barlett* ($p<.01$) testleriyle sınanmıştır. Bu süreçte temel bileşenler analizi, Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Öz değeri 1’in üzerinde faktör yapıları üretilmiştir. Maddelerin yapısal geçerliğe uygunluğunu kontrol ederken bir faktördeki madde yükünün en az |.30| olması ile iki faktör arasındaki yük farkının en az |.10| olması kriterleri dikkate alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA kapsamında üç deneme yapılmış ve kriterlere uymayan dört madde analizden çıkartılmıştır. Böylece toplam 15 maddelik ve iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İlk faktör 10 maddeyi diğeri ise beş maddeyi içermekteydi. Bu yapılardan ilki madde içerikleri temel alınarak “önemseme”; diğeri ise “uygulama” olarak adlandırılmıştır. Ayrıca faktör yapılarına dayalı indeks puanlar hesaplanmış ve varyans analizlerinde bu indeks puanlar kullanılmıştır.

Varyans analizlerinde “Bağımsız örneklemeler için *t* testi” ve “Tek yönlü varyans analizi-ANOVA” kullanılmıştır. Cinsiyet (1: Kadın; 2: Erkek), görev (1: Öğretmen; 2: Okul yöneticisi) ve eğitim düzeyi (1: Lisans; 2: Lisansüstü) değişkenleri iki kategorili düzenlendiğinden *t* testi yapılmıştır. İki kategoriden fazla değişkenler (kıdem, yerleşim yeri, okulun kademesi, okul büyüklüğü) için ANOVA tercih edilmiştir.

Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılıkların belirlenmesine ek olarak, etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla etki büyüklüğü (effect size) hesaplaması yapılmıştır. Bu tez çalışmasında, etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen’s *d* formülü kullanılmıştır. Cohen’s *d*, iki grup arasındaki ortalama farkın, ikinci grubun standart sapmasına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Buna göre formül şu şekildedir: Cohen’s $d = (\text{Grup2 Ortalaması} - \text{Grup1 Ortalaması}) / \text{SsGrup2}$.

Etki büyüklüğü skorları 0.00-0.20 arası zayıf, 0.21-0.40 arası orta ve 0.41’den daha büyük skorlar büyük etki değeri şeklinde yorumlanmıştır. ANOVA testinde farkın anlamlı olması gruplar arasında farkın dikkate değer büyüklükte olduğunu gösterir. Yorumlarken bu durum dikkate alınır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 55).

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın farklı perspektiflerden ve çoklu kaynaklardan elde edilen bilgilerle desteklenmesi, daha geniş ve derinlemesine bir anlayış ortaya koyar. Bu da, ölçülen fenomenin ya da kavramın doğru bir şekilde temsil edilmesini sağlar. Bu çalışmada fenomen farklı bakış açılarıyla incelenerek ve odak gurup görüşmesinde elde edilen bilgiler doğrudan alıntı olarak aktararak geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada izlenen süreçler ayrıntılı olarak betimlenerek hem nitel veriler hem de nicel verilerle çalışılarak bu çalışmaların sentezlenmesi geçerliği desteklemektedir. Geçerlik, ölçüm aracının, ölçmek istenen kavramı doğru bir şekilde tespit etme yeteneğini ifade ederken; tutarlılık, aracın aynı koşullar altında tutarlı sonuçlar verme kapasitesini belirtir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada kullanılan veri toplama aracı uzman görüşü alınarak ve katılımcıların onayından geçerek geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca nicel veri toplama aracı için pilot uygulama yapılması hem geçerliği hem de güvenirliliği artırmıştır.

Araştırma kapsamında düzenli aralıklarla üç ayrı odak gurup görüşmesi yapılarak katılımcılardan alınan cevaplar tablo haline getirilmiştir. Bu süreçte oluşturulan kodların bağımsız puanlayıcılar tarafından ortaya konulması geçerliği ve güvenirliliği desteklemektedir. Odak gurup görüşmeleri neticesinde elde edilen bulgular çerçevesinde nicel veri toplama aracının oluşturulması geçerliği desteklemektedir. Veri toplama aracının yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. AFA kapsamında 3 ayrı deneme yapılarak veri toplama aracının farklı bileşenlerinin birbirleriyle ilişkili olmayan dört madde çıkarılmış ve veri toplama aracı yapısal geçerlikte artırılmıştır. Çıkarılan maddeler sonrasında veri toplama aracının yapısal geçerliği teorik geçerlik ile uyumlu hale getirilmiştir.

Araştırma da geçerlik ve güvenirliliği artırmak için veriler hem çevrimiçi (Google Form) platformlarda hem de matbu formunda toplanmıştır. Ayrıca geçerliliği artırmak için veriler hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu bağlamda görev pozisyonu sebebiyle güvenirliliğin düşmemesi adına gerekli önlemler alınmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veriler ile elde edilen bulguların birbiriyle uyumlu olması iç geçerliliği göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın odaklandığı alt problemlere cevap verebilmek için elde edilen nitel ve nicel bulgular sunulmaktadır. Öğrencilere gerçek hayat becerilerinin kazandırılmasında okul yöneticilerinin neler yaptıklarına ilişkin alt probleme nitel bulgulardan yararlanılarak performanslarının ne düzeyde olduğuna dair cevap verirken ise nicel bulgulardan yararlanılmıştır.

4.1. Öğrencilere 21.YY Becerileri Kazandırmak İçin Okul Yöneticileri Neler Yapmaktadırlar?

Bu alt probleme cevap verebilmek için odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede elde edilen bulgular üç farklı oturumda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin sırasına uygun şekilde verilmektedir. Odak grup görüşmelerinden ilkinde ait bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır. Öğrencilere 21. YY becerilerini kazandırma kapsamında okul yöneticilerinin sorumluluklarının olduğu katılımcıların geneli tarafından kabul edilmekle birlikte bu sorumlulukların tam olarak yerine getirilmediği vurgulanmaktadır.

Katılımcılar, okul yöneticilerinin sorumluluklarının en başında kendilerinin bu becerileri sergileyerek okul ortamında hem öğretmenlere hem de öğrencilere örnek teşkil etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin sorumlulukları ile ilgili olarak katılımcılardan dördü, öğretmenlere sorumluluk yüklendiği, sorumluluklarını gerçekleştirmeleri yönünde okul yöneticilerinin öğretmenlere destekleyici bir tavır sergilemelerine karşın bu alanda liderlik yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

OG1K3 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Bizim okul yöneticimiz herhangi bir konuda sorumluluk almak istemiyor. Bize de bu konuda bir rehberlik yapmıyor. Fiziksel altyapı olarak laboratuvarımız, bilişim

sınıfımız var ama hiçbir şekilde etkin olarak kullanılmıyor. Eğer öğretmenler fiziksel altyapıyı öğrencileri hayata hazırlamak için kullanmak isterse destekler fakat bu konuda kendisinin bizlerden bir talebi yok ve liderlik yapmıyor”.

Katılımcılardan biri ise kendi müdürlerinin okul kantininde ve kütüphanede öğrencileri görevlendirerek öğrencilere iletişim kurma, problem çözme gibi becerilerin kazandırılmasına destek olan uygulamalara, ‘benim sınıfım temiz projesi’ ile öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme becerilerini kazandırmak için liderlik ettiğini ifade etmiştir.

Katılımcılar okul yöneticilerinin, öğrencilerin hayata hazırlanması için okulda öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissettikleri bir ortam oluşmasında rol oynayabileceğini ifade ettiler. Okulda yöneticinin ‘burası benim alanım ben ne dersem olur’ tarzında bir otorite kurması öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanmasına yol açarak, yaşam becerilerinin gelişmesi önünde set oluşturabilir. Katılımcılardan dördü okul yöneticilerinin kişisel özelliklerinin yaşam becerilerini kazandırma açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan OG1K4 (Birinci odak grup görüşmesinde dördüncü katılımcı) bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

‘Bizim okul yöneticimizin davranışlarında çok tutarsızlık durumu yaşanıyor. Dinleme problemi var. Öğrenciler onun karşısında sus pus oluyor. Herhangi bir durum karşısında öğrencilerimiz yöneticimizle aktif bir iletişim kuramıyor. Onun dışında herhangi bir şey olduğunda bu konunun çözümü bu yöndedir veya bu uygulamayı yapacağız diyor. Bir kere yapıyorsak ikinci kez aynı durum yaşandığında aynı yaklaşımı gösteremiyoruz. Ya da bir konuda bunu düzenli olarak yapalım diyorsak bir kere yapılıyor, ikinci kez çok nadiren yapıldığı oluyor. Bu tarz tutarsızlıklar olabiliyor’.

Katılımcılardan biri okul müdürlerinin de hizmet içi eğitimler ve seminerler ile okulda yaşam becerilerini destekleyici uygulamalar konusunda kendilerini eğiterek öğrendiklerini yaşama geçirmesinin gerekli olduğunu dile getirdi. Katılımcılardan ikisi öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmaları konusunda okul müdürlerinin bütün öğrencilere hitap etmesinin zor olduğu bu konuda öncelikle rehber öğretmen olmak şartıyla diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde olması gerektiğini vurguladı. Öğretmenlerin sene başında yaptıkları planda bu alanda hedefler koyarak akabinde uygulamaya geçirilerek, sene sonunda bu çalışmaların değerlendirilmesi okul müdürünün öğrencileri hayata hazırlamak için yapabileceği uygulamalardan bir tanesi olduğu iki katılımcı tarafından belirtildi. Katılımcılardan üçü

öğrencilere hayata hazırlamak için teknolojinin öneminden bahsederek okul yöneticilerinden belirli bir kademenin üzerinde olanların bu konuda yetersiz olduğunu ve kendilerini teknoloji alanında geliştirmelerinin gerekliliğini vurguladı.

Katılımcılardan OG1K2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

‘Teknolojik gelişmeler konusunda okul yöneticilerimiz genel anlamda çok eksik oldukları için bu konuda bizi yönlendiremezler. Bu konuda kendilerini geliştirmek için eğitim alabilirler. Özellikle yeni çıkan teknolojik gelişmeler konusunda çok fazla bilgi sahibi değiller. Bilgisayar kullanımı konusunda bile eksik olan yöneticilerimiz var bizim’.

Katılımcılar, yöneticilerin öğrencilere 21. YY becerilerinin kazandırılma durumu hakkında bilgi alma durumunu değerlendirdiler. Katılımcılardan ikisi bu konuda kendi sınıfıyla alakalı şube öğretmenleri kurulu yaparak öğrencileri teker teker ele alıp her birinin gelişimi ile ilgili konuşularak gerekli bilgilendirmeyi okul yöneticilerine yaptığını ifade ederken, katılımcılardan üçü bu konuda bir çalışma yapılmadığını ifade ettiler. Katılımcıların tamamı okulda yapılan toplantıların büyük çoğunluğunun öğrencilerin akademik başarısı ve LGS hazırlık çalışmaları kapsamında yapıldığını, öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik bir uygulama, değerlendirme, izleme çalışmalarının yapılmadığını belirtti.

Tablo 4. Birinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Yönetici Sorumluluğu	Kişisel özellikler (Tutarsızlık)	**			*	*	4
	Destekleme, sorumluluk üstlenme	*	*		*	*	4
	Liderlik			*			1
	Denetleme		*	*			2
	Mesleki gelişim, yetiştirme	*					1
	İletişim	*			*		2
Performans	Girişimcilik			*			1
	Destekleyici olma	*	*				2
	Velilerin yönlendirmesi		**				2
	Statükonun devamı				*	*	2
	Teknolojiye uyum, yenilik		*		*	*	3
	ŞÖK toplantıları	*	*				2
Değerlendirme	Öğretmenlerin girişimi	*					1
	Müdürün rolü	*	*				2
	Akademik başarı	*	*	**	*	*	6
	LGS ve 21 YY Becerileri	*	*	*	*	*	5
		*	*	*	*	*	

OG1K3 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

‘Okulda yapılan toplantıların genelinde akademik başarı üzerinde konuşuluyor. Ortaokul düzeyinde LGS başarısının önemsenerek ve ders ortalamalarına bakılıp Aksaray ortalamalarının ne kadar üzerinde ya da altında kaldığı hesaplanarak bu konuda çalışma planları yapılıyor’.

OG1K4 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

‘LGS de öğrencilerin iyi bir sıralama yaparak nitelikli liselere yerleşmesi okulun çevrede iyi bir profil çizmesini sağlıyor bu durumda beşinci sınıfa kayıt yaptıracak öğrenci profilini etkiliyor. Bu yüzden okul yöneticileri LGS başarısını çok önemsiyor’.

OG1K2 ise sınavlarda başarıya yönelik yönetsel girişimler hakkında görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

‘Okulda bir dönem boyunca on defa toplantı yapılıyorsa bunun dokuz tanesi ders başarısı üzerine yapılıyor. Arkadaşlar çocuklarda şöyle bir problem var, çocuklara şu beceriyi nasıl geliştirebiliriz deyip bir toplantı yapıp karar almıyoruz. Genellikle deneme sınavındaki netlere bakılıyor işte Türkçe netleri düşmüş ne yapabiliriz, matematik netleri düşmüş ne yapabiliriz? Odak noktamız deneme sınavlarındaki netler oluyor’.

Katılımcılar öğrencilerin akademik başarısı ve yaşam becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirdiler. Katılımcıların tamamı akademik başarı ile yaşam becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olmadığı ifade etti. Katılımcılardan biri akademik olarak çok başarılı bir çocuğun içine kapanık ve iletişim problemleri olabileceğini, akademik başarısı çok düşük bir öğrencinin de sosyal, empati yeteneği yüksek, teknolojiyi etkin kullanan, araştırma yapma becerisi yüksek bir birey olabileceğini ifade etti. Katılımcılardan bir tanesi öğrencilerin LGS’ye hazırlık yapması ile hayata hazırlanma arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu dile getirerek öğrencilerin sınava hazırlanırken sadece soru çözdüklerini ve odak noktalarının sınav başarısı olmasının onların diğer yönlerden gelişimini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. LGS’ye hazırlanmayan ve nitelikli bir lise kaygısı olmayan öğrencilerin doğada ve arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirdiğini, arkadaşlarıyla oyun oynarken iletişim kabiliyetinin, empati yeteneğinin de arttığını, oyun kurarken yaratıcı düşünme becerisinin arttığını, herhangi bir problemle karşılaştığında ise sorun çözme kabiliyetini arttığını dile getirerek yaşam becerilerinin daha çok geliştiğini ifade etmiştir.

OG1K1 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

‘Piyasada o kadar kötü kaynaklar var ki öğrenciler o kaynakları tercih etmesi durumunda yanlış bilgiler öğrenebiliyor. Biraz helikopter öğretmenler olmaya başladık. Ders çalışma programlarını, hangi gün, hangi ders, hangi deneme, hangi kaynak hepsine biz karar veriyoruz. Çünkü artık tecrübe sahibiyiz öğrencileri bu konuda çok yönlendiriyoruz. Seçmesine dahi izin vermiyoruz. Bu bağlamda akademik başarısını önemseyen öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmesi arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkıyor’.

İkinci odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. İkinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Yönetici Sorumluluğu	İnisiyatif Almak(Sorumluluk Üstlenme)	*	*	*			3
	Öğretmeni destekleme	*					1
	Prosedür	**	*			*	3
	Liyakat (Müdür seçimi, mülakat, özgüven)	*	*	*			3
	Mesleki Gelişim-Eğitim	*					1
	Ödüllendirme	*					1
	İletişim				*	*	2
Performans	Girişimcilik	*	*				2
	Destekleyici olma						0
	Velilerin yönlendirmesi						0
	Statükonun devamı						0
	Teknolojiye uyum						0
							0
Değerlendirme	Süreç İçerisinde	*	*	*	*	*	5
	Dilek ve Şikâyet Kutuları	*	*	*			3
	Görüşme				*	*	2
	Öğretmenlerle İşbirliği yapılarak	*	*	*	*	*	5
	Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları	*	*	*			3
	Akademik Başarı	*	*	*			3
							3

Katılımcıların tamamı 21. YY becerilerinin okul dışı öğrenme ortamlarında daha etkili kazandırılabileceğini belirterek kültür sanat etkinlikleri, geziler, bilim fuarları gibi etkinliklerin yapılmasının öğrencilere 21. YY becerilerini daha iyi kazandırabileceğini açıklamışlardır. Katılımcılardan üçü okul müdürlerinin bu konuda sorumluluk üstlenmediklerini daha çok öğretmenlere sorumluluk yüklediklerini ifade etmişlerdir.

OG2K1 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

‘Öğrencilerimizi okul dışında bir etkinliğe götürürken çok zorlanıyoruz. Yapılan etkinliklerin prosedür kısmını idarenin çok iyi şekilde revize etmesi ve kontrol etmesi gerekiyor. Bence bir okul yöneticisi şartları hazırlayarak elini taşının

altına koyup gerekli inisiyatifi alarak öğretmen işini kolaylaştırmalı. Dört duvar arasına sığdırılmış tek düze bir eğitimle öğrencilerin yaşam becerilerini geliştiremeyiz. Gezi ve gözlem yapabilecekleri ortamlarda öğrencilerin özgüveni tazeleniyor. Kendini derste çok daha rahat hissediyor’.

Katılımcılardan üçü okul yöneticilerinin sorumluluk üstlenmek yerine yöneticilik prosedürlerini uyguladıklarını belirterek bu durumun oluşmasında ise yönetici seçimlerindeki liyakatsizliğe vurgu yaptılar.

OG2K3 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

‘Çocukta sorumluluk alma becerisini kazandırmamız lazım. Ama okul yöneticisi bu beceriyi kendi göstermiyorsa çocuklara nasıl kazandıracağını da bilmiyordur. Öğrencilere kazandırmak istenen yaşam becerileri de birbiriyle bağlantılı ve okul yöneticilerimiz liyakatle gelmedikleri için koltuk sorunları var. Bu yüzden mevzuatın dışına çıkmayı tercih etmeyerek sorumluluk almak istemiyorlar’.

Katılımcılar okul müdürlerinin 21. YY becerilerinin gelişip gelişmediğini çok farklı yollarla öğrenebileceğini, gözlem yaparak en güzel öğrenme şeklinin olacağını okullarda dilek ve şikâyet kutularının bu konuda etkili olabileceği dile getirdi. Bunun yanı sıra katılımcıların tamamı okul müdürlerinin öğrenci gelişimleriyle ilgili en güzel değerlendirmeyi süreç içerisinde öğretmenlerle işbirliği yaparak öğrenebileceklerini dile getirdiler.

Katılımcılara öğrencilerin sınavlara hazırlanırken aynı zamanda 21. YY becerilerini de kazandırmak adına bir çalışma yapılıp yapılmadığı sorulduğunda katılımcılardan üçü öğrenciler test kitaplarındaki çoktan seçmeli soruları çözerken yalnızca sınava hazırlandıklarını araştırma yapma becerisini kazanmadıklarını aksine sınav telaşının öğrencileri yaşam becerilerini kazanmaları konusunda alıkoyduğunu ifade etmişlerdir.

Bu konudaki görüşlerini OG3K2 şu şekilde belirtmiştir.

“Milli Eğitim artık hangi kazanımları soracağımızı bile belirlemeye başladı. Öğrencilerden çok veliler ve öğretmenler çocuklara bir şeyler kazandırma gayretinde olduğu için öğrenciler hazır bilgiye alışıyorlar. Eğitim öğretimle ilgili yeni çıkan bir yönetmeliği bile araştırmaktansa gelip öğretmene sormayı tercih ediyorlar. Örneğin Türkçe dersi geçme notu 70 olarak belirlendi ama lise öğrencisi gelip bu durumu bana soruyor. Edebiyatta geçme notu 50 fakat lise öğrencisi Türkçe ile Edebiyatın ayrımını yapamıyor. Bu bağlamda öğrencilerin sınav odaklı

test çözme çalışmaları yapmaları onların araştırma, inceleme muhakeme etme becerilerini körelterek sadece test çözme becerisini artırmaktadır”.

Katılımcılardan üçü okul müdürlerinin öğretim ile ilgili sorumluluğu öğretmenlere bırakarak kendilerinin donanımsal eksiklerle ilgilenip daha çok evrak işleriyle ilgilendiklerini bu durumda 21. YY becerilerinin gelişiminin daha çok öğretmen sorumluluğunda olduğunu belirtti.

Üçüncü odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Üçüncü Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Yönetici Sorumluluğu	İnisiyatif Almak (Sorumluluk Üstlenme)		**	*	*		4
	Öğretmeni destekleme	*	*	*	**	*	6
	Prosedür		*	*			2
	Liyakat (Müdür seçimi, mülakat, özgüven)						0
	Mesleki Gelişim-Eğitim	*				*	2
	Ödüllendirme	*	*	*			3
	İletişim						0
Performans	Girişimcilik						0
	Destekleyici olma						0
	Velilerin yönlendirmesi						0
	Statükonun devamı						0
	Teknolojiye uyum		**	**	*		5
Değerlendirme	Süreç İçerisinde						0
	Dilek ve Şikâyet Kutuları						0
	Görüşme						0
	Öğretmenlerle İşbirliği yapılarak						0
	Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları	**	*	**	*		5
	Akademik Başarı		*	*	*		3

21. YY becerilerinin geliştirilmesi hususunda okul yönetiminin sorumluluklarına ilişkin, ilkökul öğretmeni olan iki katılımcı bu konuda okul müdürlerinden çok sorumluluğun sınıf öğretmenlerinde olduğunu, ders içerisinde özellikle serbest etkinlik saatlerinde öğrencilere 21. YY becerilerini kazandırmaya çalıştıklarını ifade ettiler.

Katılımcılardan OG3K5 görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

‘Ben sınıf öğretmeniyim. Hayat bilgisi dersinde, Türkçe dersinde ya da serbest etkinliklerde çocuklara sorumluluk vererek onların bir problemle karşılaştığında sen bunu nasıl çözersin diyerek problemlere karşı farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlıyoruz. Sınıfla ilgili bir sorunumuz olduğunda hep birlikte konuşarak bütün öğrencilerim kendini ifade ederek soruna ortak bir çözüm yolu buluyoruz.’

OG3K2 liselerde durumun tam tersi olduğunu öğrencilerin yaşadığı problemleri öğretmenlerin ve idarenin çözerek bu konuda öğrencilerin gelişimine fırsat verilmediğini ifade etti. Katılımcılardan bir tanesi 21.YY becerilerinin kazandırılmasının sadece okul müdürlerinin değil öğretmen öğrenci veli ve okul yönetiminin iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade ederek kendi okullarında bu durumun gerçekleştiğini ve herkesin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdiğinde ortaya güzel sonuçlar çıktığını ifade etti.

OG3K2 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

‘Öğrencinin kendisini ifade etmesi için ya da sosyalleşmesi açısından sosyal, sportif faaliyetler oldukça önemlidir. Bizim okulumuzda bu konuya çok önem veriliyor. Örneğin Cumhuriyetimizin 100. Yılına özel bisiklet etkinliği yaptık. Çok güzel dönütler aldık. Bu etkinlikte hem okul yöneticileri öncülük etti hem de okuldaki kulüplerimiz ve öğretmen arkadaşlar üzerine düşen sorumlulukları aldı. Ambulans ayarlandı, polisle iletişime geçildi, yollar kapatıldı ve eskort eşliğinde gerçekleştirdik etkinliğimizi’.

Özel eğitim okulunda görev yapan katılımcı ise 21.YY becerilerinden önce temel yaşam becerilerini kazandırma konusunda gayret sarf ettiğini ifade etti.

Katılımcıların tamamı okullarda 21.YY becerilerinin gelişmesi için okul yöneticilerinin gerekli bilinçte olmadığını ve bu konuda hem yöneticilere hem de öğretmenlere önce farkındalık kazandırılması ardından eğitimler verilmesi gerektiğini ifade etti. Katılımcılardan OG3K3 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

‘Öğrencilere kodlama eğitiminin verilmesi 21.YY becerilerini kazandırmak ve öğrencilerin çağa ayak uydurması bakımından çok önemlidir. Bu konuda gerekli eğitimleri aldım ve sponsor bularak okulumuzda bir kodlama sınıfının oluşturulması için liderlik yaptım. Fakat okul müdürüm bu konuda beni desteklemeyerek sponsoru okula konferans salonu yaptırmak için kullanmak istedi. Akabinde sponsor kodlama atölyesinden vazgeçildiği için sponsor olmaktan vazgeçti’.

Katılımcılardan OG3K1, okul yöneticilerinin tutumuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

‘İletişim kabiliyeti, zaman yönetimi ve kendini ifade etme gibi birçok becerinin kazandırılması adına sportif faaliyetler çok önemlidir. Okulumuzda öğrencilerin futbola oldukça ilgisi var daha önceki yıllarda bu alanda derece aldık. Fakat okul yönetimi turnuvalar esnasında öğrenciler arasında kavga çıkıyor diye okul takımı çıkarılmasını istemiyor, dolayısıyla okul yönetiminin 21. YY becerilerini kazandırarak çağa ayak uyduralım mantığından çok bir sorun çıkmasının mantığı var’.

Katılımcılardan OG3K2 ise öğrencilere 21. YY becerisini kazandıracak olan başta öğretmenler olmak üzere okul personelinin öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır:

‘Okulumuzdaki rehber öğretmeni bir anket göndererek anketin Excel üzerinden doldurulabileceğini fakat isteyenlerin masanın üzerine bırakılan kâğıdı doldurabileceğini ifade etti. Okuldaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu kâğıt halinde olan formu doldurmak yönünde oldu. Öğretmenler neden bilgisayar üzerinde bir şeyler yapmakta zorlanıyor? Teknoloji çağında bu alanda zorlanan bir öğretmen öğrencilerin 21.YY becerilerini kazandırmak konusunda ne kadar verimli olabilir’.

Katılımcıların tamamı okul yöneticilerinin bu anlamda sorumluluk aldığında bazı değişimler yaşanacağına inandıklarını ifade ettiler. Okul yöneticileri 21.YY becerilerini geliştirmek adına okulda sosyal sportif ve kültürel faaliyetlere önem verebilir, okullarda yeterli teknolojik altyapıyı kurma adına sorumluluk üstlenebilir, öğretmenlerin bu konuda yaptığı ekstra çalışmaları ödüllendirerek diğer öğretmenleri teşvik edebilir. Bu bağlamda her okulda 21.YY becerilerini geliştirmek adına bir okul kültürü oluşturularak öğrenciler üzerinde pozitif anlamda bir etki yaratılabileceği ifade edildi.

Katılımcıların tamamı akademik başarı ile 21. YY becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olmadığını ifade ederek katılımcılardan biri ‘Bir okuldan derece ile mezun olarak tıp fakültesini kazanan ve dereceyle bitirerek alanında bir numara olan bir doktor düşünelim. Bu doktorun iletişim kabiliyeti sıfır olabilir. Empati kuramaz ya da alan bilgisi çok iyi olmasına rağmen problem çözme becerisi gelişmemiş olabilir’ şeklinde düşüncesini ifade etti.

Tablo 7. Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Bulguların Birleştirilmesi

Tema	Kod	f
Yönetici Sorumluluğu	Kişisel Özellikler	4
	Destekleme	11
	Sorumluluk Üstlenme	11
	Liderlik	1
	Denetleme	2
	Mesleki Gelişim	4
	İletişim	4
	Prosedür	5
	Liyakat	4
	Ödüllendirme	4
Toplam		50
Performans	Girişimcilik	3
	Destekleyici Olma	2
	Velilerin Yönlendirmesi	2
	Statükonun Devamı	2
	Teknolojiye Uyum	13
Toplam		22
Değerlendirme	ŞÖK toplantıları	2
	Öğretmenlerin Rol ve Sorumlulukları	13
	Müdürün Rolü	2
	Akademik Başarı	17
	Süreç İçerisinde	10
Toplam		44

Yönetici sorumluluğu temasında en çok öne çıkan iki kod "destekleme" ve "sorumluluk üstlenme"dir. Öğrencilere 21. YY becerilerini kazandırma kapsamında okul yöneticilerinin sorumluluklarının olduğu katılımcıların geneli tarafından kabul edilmekle birlikte bu sorumlulukların tam olarak yerine getirilmediği, bunun yerine öğretmenler herhangi bir konuda sorumluluk almak istediğinde bu durumu desteklediklerini ifade etmişlerdir. Nitel bulgulara okul yöneticilerinin, öğrencilere 21. YY becerilerinin edindirilmesinde teknolojiye yararlanmada sorunları olduğu ifade edilmiştir.

4.2. Öğrencilere 21.YY Becerileri Kazandırmakta Okul Yöneticilerinin Performansı Ne Düzeydedir?

Öğrencilerin gerçek hayat becerilerini edinmelerinde okul yöneticilerinin performanslarının ne düzeyde olduğuna ilişkin nicel bulgular Tablo 7’de verilmektedir. Tabloya göre okul yöneticilerinin performansının genel ortalaması 6.74 (SS=2.57) olup “Yeterli” değerine karşılık gelmektedir. Buna göre katılımcılar, veri toplama aracındaki maddelerdeki ifadelerin okul yöneticileri tarafından yeterince gerçekleştirildiğini algılamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin performansının ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşler arasında en düşük düzeyde algılanan performans ($\bar{x}=5.11$, $SS=2.97$) “21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında faaliyetler yapan öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından ödüllendirilerek teşvik edilmesi” dir. Buna göre okul yöneticileri öğretmenleri kısmen ödüllendirip teşvik etmektedir. En düşük düzeyde algılanan diğer madde ($\bar{x}=5.45$, $SS=2.64$) okulda öğrencilere “problem çözme, kendini ifade etme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi 21. YY becerilerinin kazandırılmasına yönelik performansla ilişkindir. Buna göre öğrencilere söz konusu becerilerin kazandırılmasında okul yöneticileri kısmen başarılı olarak algılanmaktadır. Üçüncü olarak en düşük düzeyde algılanan performans ($\bar{x}=6.02$, $SS=2.79$) okul yöneticilerinin 21.YY becerilerini sene başı toplantısında hedef koyarak sene sonunda bu becerilerin kazandırılma düzeyini değerlendirmesine yöneliktir. Buna göre okulda öğrencilerin gerçek hayat becerilerini ne düzeyde edindiklerine ilişkin olarak okul yöneticileri değerlendirme yapma performansı “kısmen” düzeyinde algılanmaktadır. Bir başka düşük düzeyde algılanan performans ise ($\bar{x}=6.03$, $SS=2.73$) 21.YY becerilerinin kazandırılması için okul yöneticilerinin öğretim faaliyetlerini kültür sanat etkinlikleri, geziler ve bilim fuarları gibi farklı öğrenme ortamlarına taşımasına yöneliktir.

Okul yöneticileriyle ilgili yüksek düzeyde ($\bar{x}=8.05$, $SS=2.32$) algılanan maddelerin başında “öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmalarında okul yönetiminin sorumluluklarının bulunduğu” maddesidir. En yüksek düzeyde algılanan diğer bir madde ($\bar{x}=8.02$, $SS=2.18$) okul yönetiminin öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmasına ilişkin sorumlulukları öğretim kademelerine göre farklılaşmasına yöneliktir. Dördüncü olarak en yüksek düzeyde algılanan madde ($\bar{x}=7.79$, $SS=2.31$) okul yöneticilerinin, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini önemseydiğine yöneliktir. Beşinci olarak en yüksek düzeyde algılanan performans ($\bar{x}=7.34$, $SS=2.28$) öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini, onların problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme becerilerini edinmelerinden daha çok önemseydiğine yöneliktir. Yapısal geçerlik testi kapsamında açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Tablo 8 “21. YY becerilerinin öğrencilere edindirilmesinde okul yöneticilerinin performansı” ile ilgili değişkenlere uygulanan AFA bulgularını göstermektedir. $KMO = .879$ ve *Bartlett Küresellik Testi* ($p=.000$) anlamlı olup yaklaşık Chi-Square (χ^2)=2280.64 ile serbestiyet derecesi (sd)=105 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar verilerin AFA yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Nicel Veri Analizi Tanımlayıcı İstatistikler

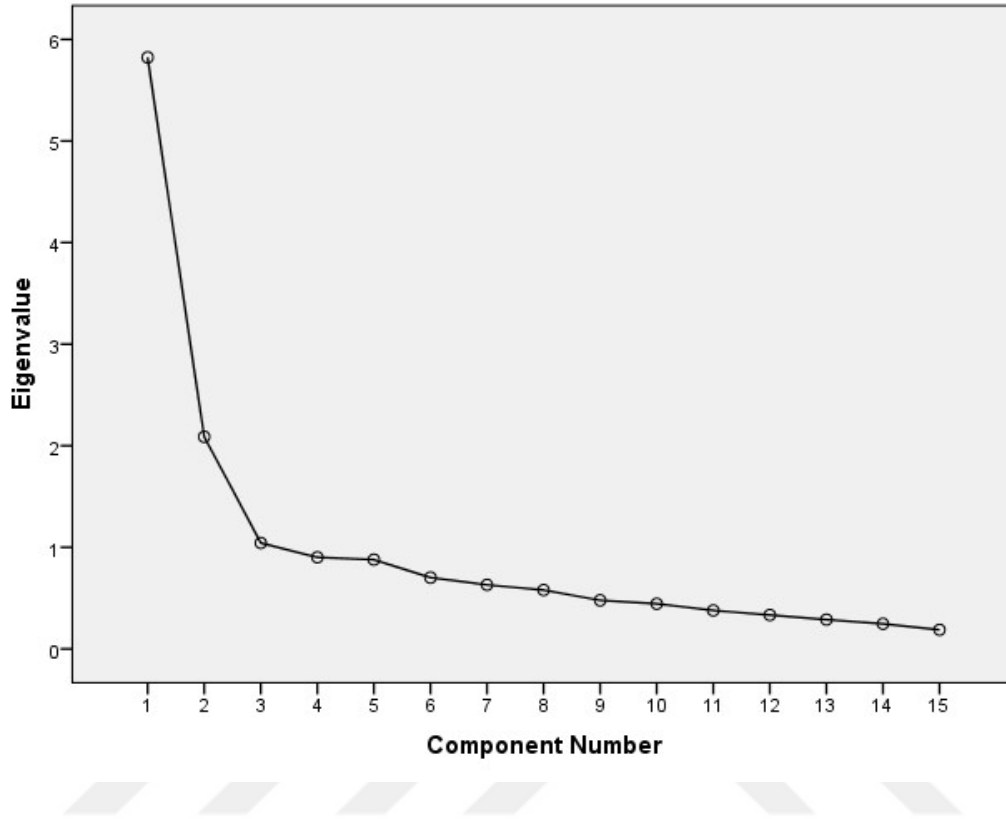
Maddeler	N	Minimum	Maksimu	Ortalama	Std.Sapma	Çarpıklık (Sh=.133)	Basıklık (Sh=.266)
21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında faaliyetler yapan öğretmenler okul yöneticileri tarafından ödüllendirilerek diğer öğretmenler teşvik edilmektedir.	334	1.00	10.00	5.11	2.97	.151	-1.173
Öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmaları okul yönetimi, öğretmen ve veli işbirliği ile gerçekleşmektedir.	334	1.00	10.00	6.88	2.77	-.594	-.667
Okul, problem çözme, kendini ifade etme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi 21. YY becerilerini öğrencilere kazandırmakta başarılıdır.	334	1.00	10.00	5.45	2.64	-.054	-.851
Öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmalarında okul yönetiminin sorumlulukları vardır.	334	1.00	10.00	8.05	2.32	-1.344	1.267
Okul yönetiminin öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmasına ilişkin sorumlulukları öğretim kademelerine göre farklılaşmaktadır.	334	1.00	10.00	8.02	2.18	1.241	1.205
Okul yöneticileri, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini önemsemektedir.	334	1.00	10.00	7.79	2.31	-1.045	.344
Okul yöneticileri, öğrencilerin problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi becerileri kazanmalarını önemsemektedir.	334	1.00	10.00	6.64	2.59	-.469	-.700
Okul yöneticileri, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini, onların problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme becerilerini edinmelerinden daha çok önemsemektedir.	334	1.00	10.00	6.87	2.69	-.576	-.694
Okul yöneticileri akademik başarıyı 21.YY becerilerinin kazandırılmasından daha çok önemsemektedir.	334	1.00	10.00	7.20	2.60	-.835	-.212
Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini, onların problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme becerilerini edinmelerinden daha çok önemsemektedir.	334	1.00	10.00	7.34	2.28	-.866	.368
Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini, onların problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme becerilerini edinmelerinden daha çok önemsemektedir	334	1.00	10.00	7.07	2.40	-.619	-.378

Tablo 8. Devamı

Maddeler	N	Minimum	Maksimu	Ortalama	Std.Sapma	Çarpıklık (Sh=.133)	Basıklık (Sh=.266)
Okul yöneticileri okul ortamını öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir yer haline getirmektedir.	334	1.00	10.00	6.89	2.68	-.603	-.589
Okul yöneticilerinin 21.YY becerilerini sene başı toplantısında hedef koyarak sene sonunda bu becerilerin kazandırılma düzeyini değerlendirmektedir.	334	1.00	10.00	6.02	2.79	-.279	-.945
Okul yöneticileri, öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmaları konusunda öğretmenlerle işbirliği yapmaktadır.	334	1.00	10.00	6.55	2.58	-.489	-.553
21 YY becerileri, öğretmenin bilinçli şekilde gerçekleştirdiği sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerle kazandırılmaktadır.	334	1.00	10.00	6.90	2.41	-.549	-.305
21.YY becerilerinin kazandırılması için okul içindeki etkinliklerin yanı sıra okul dışı etkinlikler yapılmaktadır.	333	1.00	10.00	6.23	2.70	-.301	-.877
21.YY becerilerinin kazandırılması için okul yöneticileri öğretim faaliyetlerini kültür sanat etkinlikleri, geziler ve bilim fuarları gibi farklı öğrenme ortamlarına taşımaktadır.	333	1.00	10.00	6.03	2.73	-.172	-1.020
Okul yöneticileri, öğrencilerin 21 YY Becerilerini kazanma durumunu takip etme kapsamında öğretmenlerle diyalog halindedir.	333	1.00	10.00	6.09	2.64	-.218	-.885
Okulda düzenlenen sosyal, sportif, kültürel, bilimsel faaliyetler öğrencilerin 21. YY becerilerini kazanmalarını desteklemektedir.	333	1.00	10.00	6.91	2.54	-.530	-.593

Faktör analizine 15 madde alınmıştır. İki faktörlü yapı toplam varyansın % 53'ünü açıklamaktadır. İlk faktör açıklanan toplam varyansın %38 yalnız başına üstlenmiştir. İki faktörlü yapı düşme grafiğinde de (Scree Plot) teyit edilmektedir. Grafik 1, düşme grafiğini göstermektedir. Maddelerin faktör yükleri ise |.36| ile |.87| arasında değişmektedir. İki faktörlü yapı, içeriklerine göre (1) Önemseme ve (2) Uygulama olarak adlandırılmıştır.

Grafik 1. 21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında okul yöneticilerinin performans maddelerine ait düşme grafiği



Tablo 9. 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasında Okul Yöneticilerinin Performans Maddelerine Uygulanan AFA Sonuçları

Faktör Boyutları ve İçerikleri		Bileşenlerin Faktör Yükleri	
		1	2
Uygulama	m18_TakipEdiyor	.873	
	m14_Öğretmenlerleİşbirliği	.789	
	m13_HedefKoymaDeğerlendirme	.775	
	m12_OkulOrtamı	.771	
	m17_FarklıÖğretimOrtamları	.763	
	m19_SosKültFaaliyetler	.749	
	m7_HayatBecerileriÖnemseniyor	.714	
	m16_OkulDışıEtkYapılıyor	.699	
	m3_OkulBaşarılı	.667	
	m1_ÖdülTeşvik	.615	
Önemseme	m9_AkdBaşarıDahaÖnemli		.791
	m10_ÖğrtAkdBaşÖnemsiyor		.728
	m8_AkdBecDahaÇokÖnemli	.312	.629
	m5_OkulKademesineGöre		.554
	m11_ÖğretmenDahaÇokÖnemsiyor		.362

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 3 iterations.

AFA ile elde edilen faktörler “önemseme” ve “uygulama” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör yapılarından indeks puanlar hesaplanmıştır. Tablo 9, indeks puanların tanımlayıcı istatistiklerini göstermektedir. Tabloya göre önemseme ve uygulama boyutlarının puanları, çarpıklık ve basıklık ölçütleri ($-2 \leq \text{ölçüt} \leq 2$) dikkate alındığında, normal dağılım göstermektedir.

Katılımcılar, *öğrencilerin 21. YY becerilerini edinmelerini okul yöneticilerinin önemseme düzeyini* “yeterli” ($\bar{x}=7.30$, $SS=1.54$) olarak algılamaktadırlar. Fakat *21.YY becerilerini öğrencilere kazandırma yönündeki yöneticilerin uygulama performansını ise* “kısmen yeterli” olarak puanlamaktadırlar ($\bar{x}=6.19$, $SS=2.00$).

Tablo 10. 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasında Okul Yöneticilerinin Performans Faktörlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Faktörler	N	Min	Mak	Ort	Std. Sap	Çarpıklık-Sh	Basıklık-Sh
Önemseme	334	1.00	10.00	7.30	1.54	-.570	.133
Uygulama	333	1.00	10.00	6.19	2.00	-.270	.134

Önemseme ve uygulama puanlarının bağlamsal değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşma durumu varyans analizi ile test edilmiştir. Boyutlara ait puanların katılımcıların hangi kişisel özellikleri ve görev yaptıkları okulun niteliklerine göre anlamlı ölçüde değişip değişmediği incelenirken kullanılan varyans analizi tekniği Tablo 10 ile gösterilmektedir.

Tablo 7. 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasında Okul Yöneticilerinin Önemseme ve Uygulama Puanlarının Bağlamsal Duyarlıklarına İlişkin Test Türleri

	Bağlamsal Değişkenler	Kategori Sayısı	Önemseme	Uygulama
Kişisel	Cinsiyet	2	t testi	t testi
	Görev	2	t testi	t testi
	Eğitim Düzeyi	2	t testi	t testi
	Kıdem	4	ANOVA	ANOVA
Kurumsal	Okulun yerleşim yeri	3	ANOVA	ANOVA
	Okulun kademesi	3	ANOVA	ANOVA
	Okulun büyüklüğü	3	ANOVA	ANOVA

Tablo 11. 21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını okul yöneticilerinin önemsemesine ilişkin algı puanları üzerinde kişisel ve kurumsal değişkenlerin anlamlı bir farka yol açıp açmadığına ilişkin t testi ve ANOVA analizi sonuçlarını göstermektedir.

Cinsiyet

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını okul yöneticilerinin önemsemesine ilişkin algının cinsiyete göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Kadın eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=7.26$, $SS=1.67$) erkek meslektaşlarına göre daha olumsuz ($\bar{x}=7.36$, $SS=7.36$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 11'deki cinsiyet değişkenine ait *t* testi bulguları, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farka yol açmadığını [$t_{(332)} = -.614$, $p>.05$] göstermektedir. Bulgudan hareketle 21.YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemsenmesi açısından kadın ve erkek eğitimcilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

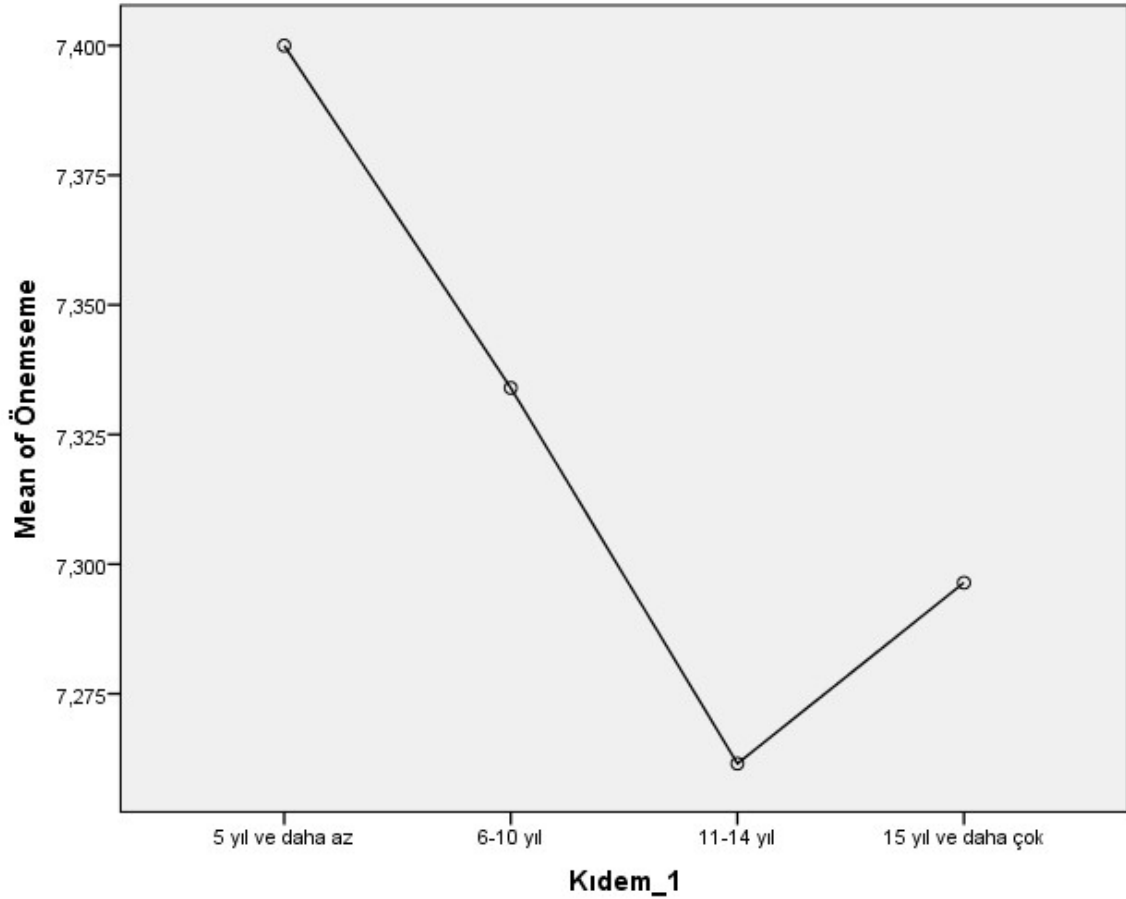
Görev

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını okul yöneticilerinin önemsemesine ilişkin algının görev değişkenine göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin algısı ($\bar{x}=7.32$, $SS=1.50$) okul yöneticilerine göre daha olumlu ($\bar{x}=7.20$, $SS=1.77$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 11'deki görev değişkenine ait *t* testi bulguları, görev değişkeninin anlamlı bir farka yol açmadığı [$t_{(332)} = -.500$, $p>.05$] dolayısıyla 21.YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemsenmesi açısından öğretmen ve okul yöneticilerinin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 12. 21 YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasını Okul Yöneticilerinin Önemsemesine İlişkin Algı Üzerinde Bağlamsal Değişkenlerin Etkisi

Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Levene's Test	T	sd	P	Ortalamalar arası fark ve etki büyüklüğü		
Cinsiyet	Kadın	174	7.26	1.67 Eşit	-.614	332	.539	-.104		Etkisiz
	Erkek	160	7.36	1.39 Eşit değil	-.619	329	.536			
Görev	Öğretmen	286	7.32	1.50 Eşit	.500	332	.617	.120		Etkisiz
	Yönetici	48	7.20	1.77 Eşit değil	.444	58.8	.659			
Eğitim	Lisans	243	7,28	1.55 Eşit	-.546	332	.586	.103		Etkisiz
Düzeyi	Lisansüstü	91	7,40	1.51 Eşit değil	-.553	166	.581			
Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalama	F	p	Fark ve Etki
Kıdem	1-5 yıl	28	7.40	1.28 Gruplararası	.518	3	.173	.072	.975	Etkisiz
	6-10 yıl	103	7.33	1.57 Grupları içi	789.8	330	2.393			
	11-14 yıl	91	7.26	1.52 Toplam	790.3	333				
	15 yıl +	112	7.29	1.61						
Okul Yerleşim	Köy	53	7.13	1.39 Gruplararası	10.88	2	5.44	2.31	.101	Etkisiz
	İlçe	40	6.91	1.40 Grupları içi	779.484	331	2.36			
	Şehir	241	7.41	1.58 Toplam	790.363	333				
Okul Kademe	İlkokul	93	7.19	1.69 Gruplararası	9.49	2	4.74	2.01	.135	Etkisiz
	Ortaokul	174	7.46	1.44 Grupları içi	780.874	331	2.36			
	Lise	67	7.06	1.55 Toplam	790.363	333				
Okul Büyüklük	15'ten az	81	7.19	1.37 Gruplararası	10.95	2	5.48	2.33	.099	Etkisiz
	15-30	78	7.06	1.88 Grupları içi	779.414	331	2.35			
	31 ve +	175	7.47	1.54 Toplam	790.363	333				

Grafik 2. Okul Yöneticilerinin 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasını Önemsemesinin Mesleki Kıdeme Göre Değişim Grafiği



Eğitim Düzeyi

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını okul yöneticilerinin önemsemesine ilişkin algının eğitim düzeyine göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Lisans düzeyindeki eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=7.28$, $SS=1.55$) lisansüstü eğitim düzeyine sahip eğitimcilere göre daha olumsuz ($\bar{x}=7.40$, $SS=1.51$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 11'deki eğitim düzeyi değişkenine ait *t* testi bulguları, eğitim düzeyinin anlamlı bir farka yol açmadığı [$t_{(332)} = -.546$, $p>.05$] dolayısıyla 21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemsenmesi açısından lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip eğitimcilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Kıdem

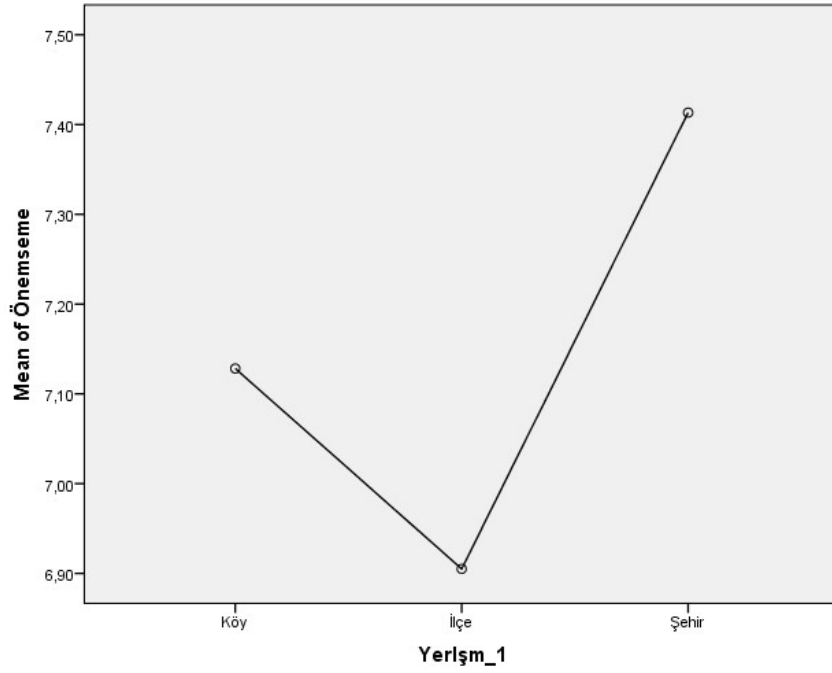
21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemsenmesine ilişkin eğitimcilerin algısının kıdeme göre değişip değişmediği *ANOVA* testiyle incelenmiştir. Kıdem değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(3-330)} = .072$, $p > .05$]. Kıdem gruplarının önemseme ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır ($7.40 - 7.26 = 0.14$). Kıdeme göre önemseme ortalamalarını gösteren grafik 2 incelendiğinde en olumlu algıya 1-5 yıl deneyime sahip olanlar ($\bar{x} = 7.40$, $SS = 1.28$) sahip iken görece olarak en olumsuz algıya 11-14 yıllık eğitimciler sahiptir ($\bar{x} = 7.26$, $SS = 1.52$).

Grafik 2. Kıdem Değişkenine Göre 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasının Önemsenmesine İlişkin ANOVA Grafiği

Okulun Yerleşim Yeri

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemsenmesine ilişkin eğitimcilerin algısının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği *ANOVA* testiyle incelenmiştir. Okulun bulunduğu yerleşim yeri, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(3-330)} = 2.31$, $p > .05$]. Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre katılımcıların 21.YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını önemseme ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır ($7.41 - 6.91 = 0.5$). Yerleşim yerine göre önemseme ortalamalarını gösteren grafik 3 incelendiğinde en olumlu algıya şehir merkezinde bulunan okullardaki katılımcılar sahipken ($\bar{x} = 7.41$, $SS = 1.58$) görece olarak en olumsuz algıya ilçede görev yapan eğitimciler sahiptir ($\bar{x} = 6.91$, $SS = 1.40$).

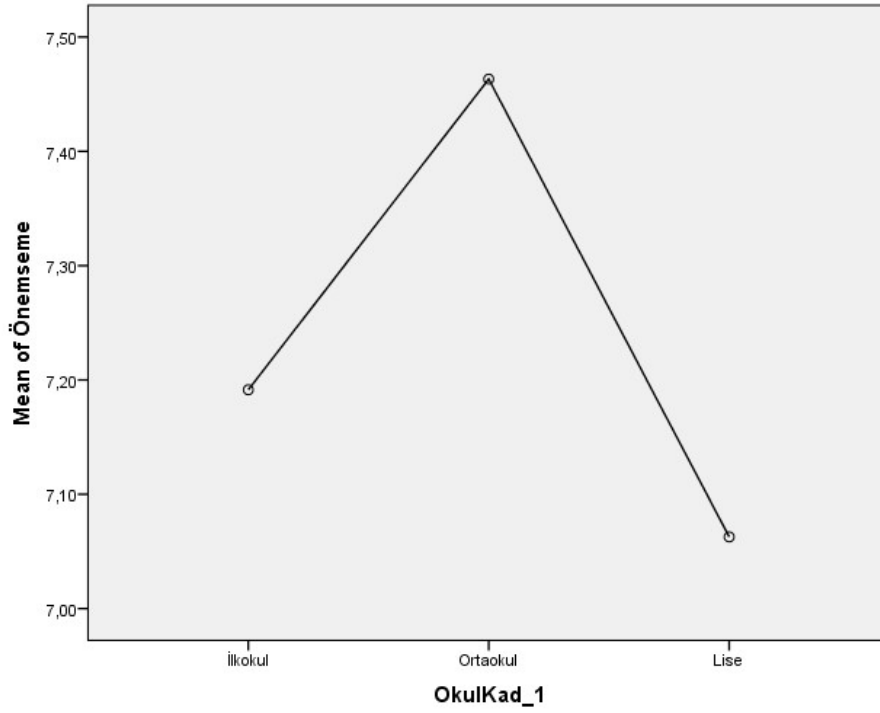
Grafik 3. Okulun Yerleşim Yeri Değişkenine Göre 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasının Önemsenmesine İlişkin ANOVA Grafiği



Okulun Kademesi

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemsenmesine ilişkin eğitimcilerin algısının okulun kademesine göre değişip değişmediği *ANOVA* testiyle incelenmiştir. Okulun kademesi, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(3-330)}=2.01, p > .05$]. Okulun kademesine göre katılımcıların önemseme ortalamalarını gösteren grafik 4 incelendiğinde en olumlu algıya ortaokul kademesinde görev yapan katılımcılar ($\bar{x}=7.46, SS=1.44$) en olumsuz algıya lise kademesinde görev yapan katılımcılar ($\bar{x}=7.06, SS=1.55$) sahiptir. Bu duruma karşın ortalamalar arasındaki fark ($7.46-7.06=0.4$) anlamlı değildir.

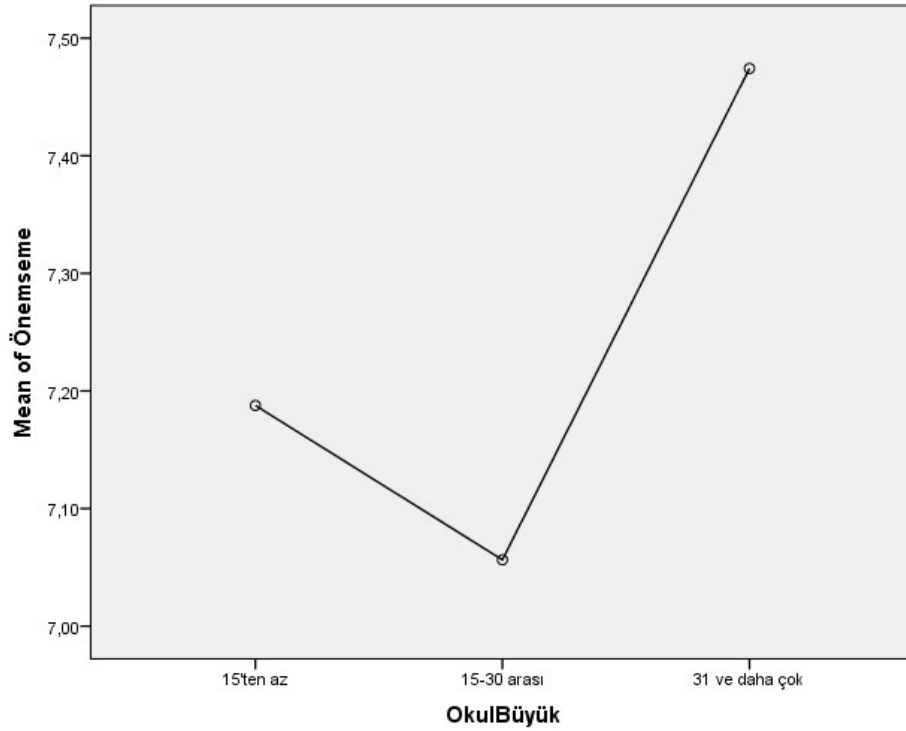
Grafik 4. Okul Kademesi Değişkenine Göre 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasının Önemsenmesine İlişkin ANOVA Grafiği



Okulun Büyüklüğü

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemsenmesine ilişkin eğitimcilerin algısının okul büyüklüğüne göre değişip değişmediği *ANOVA* testiyle incelenmiştir. Okul büyüklüğü değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farka yol açmamıştır. [$F_{(3-330)} = 2.33$, $p > .05$]. Okul büyüklüğüne göre önemseme ortalamaları arasındaki fark ($7.19 - 3.82 = 3.37$) anlamlı değildir. Okul büyüklüğüne göre önemseme ortalamalarını gösteren grafik 5 incelendiğinde en olumlu algıya öğretmen sayısı 31 ve daha fazla olan okullarda görev yapan eğitimciler sahipken ($\bar{x} = 3.82$, $SS = .71$) ' ten az öğretmen sayısına sahip olan okullardaki katılımcılar ($\bar{x} = 7.19$, $SS = 1.37$) sahip iken, en olumsuz algıya 31 ve üzerinde öğretmenin görev yaptığı büyük okullarda çalışan katılımcılar sahiptir.

Grafik 5. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasının Önemsenmesine İlişkin ANOVA Grafiği



21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında okul yöneticilerinin performansına ilişkin katılımcıların algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Kadın eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=6.25$, $SS=1.93$) erkek meslektaşlarına göre daha olumlu ($\bar{x}=6.13$, $SS=2.08$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 12'deki cinsiyet değişkenine ait *t* testi bulguları, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farka yol açmadığı [$t_{(332)}=.532$, $p>.05$] dolayısıyla 21.YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının performansı açısından kadın ve erkek eğitimcilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcıların görev değişkenine göre öğrencilere 21 YY becerilerinin kazandırılmasında okul yöneticilerinin performansı incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin algısı ($\bar{x}=7.00$, $SS=1.83$) öğretmenlere göre daha olumludur ($\bar{x}=6.05$, $SS=2.00$) Tablo 12'deki görev değişkenine ait *t* testi bulguları, görev değişkeninin anlamlı bir farka yol açtığı [$t_{(332)}= 3.07$, $p<.05$] dolayısıyla 21.YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasındaki okul yöneticilerinin performansı açısından öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 13. 21 YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasını Okul Yöneticilerinin Uygulamasına İlişkin Algı Üzerinde Bağlamsal Değişkenlerin Etkisi

Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Levene's Test	T	sd	P	Ortalamalar arası fark ve etki büyüklüğü		
Cinsiyet	Kadın	174	6.25	1.93 Eşit	.532	331	.595	.116		Etkisiz
	Erkek	159	6.13	2.08 Eşit değil	.530	322	.596			
Görev	Öğretmen	285	6.05	2.00 Eşit	3.07	331	.002	-.948		Etkili
	Yönetici	48	7.00	1.82 Eşit değil	3.27	67,4	.002			
Eğitim	Lisans	243	6.06	2.10 Eşit	1.91	331	.057	.246		Etkili
Düzeyi	Lisansüstü	90	6.53	1.68 Eşit değil	2.11	197	.035			
Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalama	F	p	Fark ve Etki
Kıdem	1-5 yıl	28	6.10	2.27 Gruplararası	6.60	3	2.20	.548	.650	Etkisiz
	6-10 yıl	103	6.40	1.88 Gruplariçi	1325.98	330	4.02			
	11-15 yıl	91	6.09	1.92 Toplam	1332,59	333				
	20 yıl +	112	6.10	2.11						
Okul Yerleşim	Köy	53	6.48	1.37 Gruplararası	9.46	2	4.73	1.18	.308	Etkisiz
	İlçe	40	6.44	2.05 Gruplariçi	1323.13	331	4.00			
	Şehir	241	6.09	2.10 Toplam	1332.59	333				
Okul Kademe	İlkokul	93	6.52	1.95 Gruplararası	14.75	2	7.38	1.85	.158	Etkisiz
	Ortaokul	174	6.10	2.10 Gruplariçi	1317.84	331	3.98			
	Lise	67	6.00	1.90 Toplam	49.182	333				
Okul Büyüklük	15'ten az	81	6.54	1.55 Gruplararası	19.64	2	9.82	2.48	.086	Etkisiz
	16-30	78	6.32	2.17 Gruplariçi	1312.94	331	3.97			
	30 ve +	175	5.97	2.09 Toplam	1332.59	333				

Varyans analizlerinde ortalamalar arasında belirlenen anlamlı farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla, “etki büyüklüğü (effect size)” için ek bir test yapılmaktadır. Bu çalışmada etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen’s d formülü kullanılmıştır. Cohen’s d, iki grup arasındaki ortalama farkın ikinci grubun standart sapmasına bölünmesiyle hesaplanmaktadır:

Cohen’s d = (Grup2 Ortalaması – Grup1 Ortalaması) / SsGrup2). Etki büyüklüğü skorları, Tabachnick ve Fidell’e (2013, s. 55) göre şu şekilde yorumlanmıştır: 0.00–0.20 arası zayıf, 0.21–0.40 arası orta, 0.41 ve üzeri büyük etki olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada etki büyüklüğü değeri -0.52 olarak hesaplanmıştır. Negatif işaret, Grup1’in ortalamasının Grup2’den yüksek olduğunu göstermektedir ve büyüklük açısından ciddiye alınması gereken bir fark olduğunu ifade etmektedir.

Katılımcıların eğitim düzeyine göre öğrencilere 21 YY becerilerinin kazandırılmasında okul yöneticilerinin performansı incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Lisans üstü düzeyindeki eğitimcilerin algısı ($\bar{x}$ =6.53, SS=1.68) lisans düzeyine göre daha yüksektir. ($\bar{x}$ =6.06, SS=2.10). Tablo 12’deki eğitim düzeyi değişkenine ait t testi bulguları, eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir farka yol açtığını [$t_{(332)} = 331$ p=0.5] dolayısıyla 21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında okul yöneticilerinin performansını lisansüstü

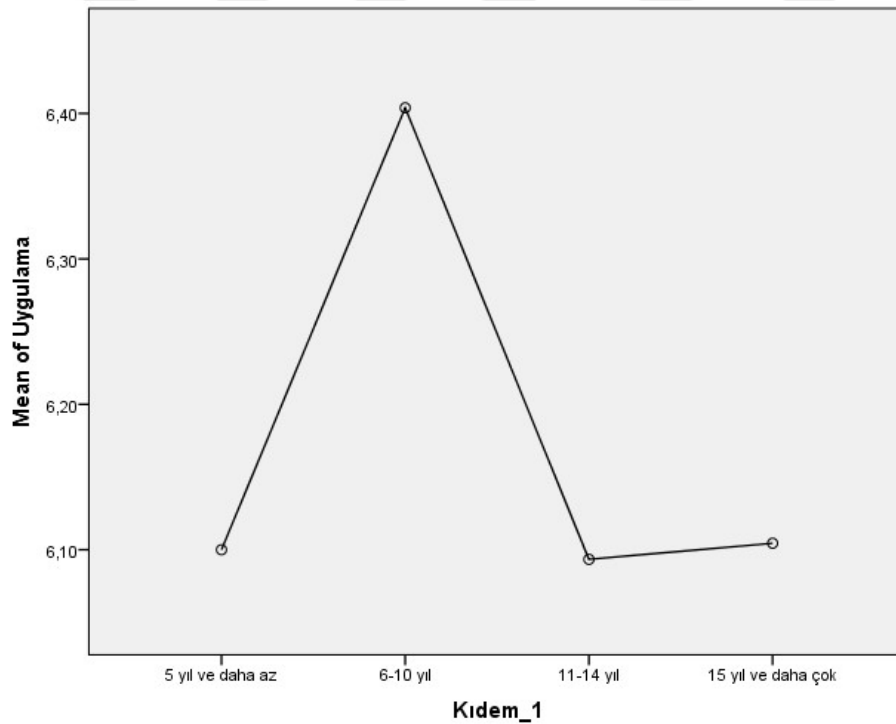
eğitim yapanlar anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Etki büyüklüğü 0.28 çıkmıştır. Bu durum orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Buradan hareketle farkın ihtiyatlı yorumlanması gerekmektedir.

Kıdem

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin algısının kıdeme göre değişip değişmediği *ANOVA* testiyle incelenmiştir. Kıdem değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(3-330)} = .548, p > .05$]. Kıdem gruplarının uygulama ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır ($6.40 - 6.09 = 0.31$). Kıdeme göre uygulama ortalamalarını gösteren grafik 6 incelendiğinde en olumlu algıya

6-10 yıl deneyime sahip olanlar ($\bar{x} = 6.40, SS = 1.88$) sahip iken görece olarak en olumsuz algıya 11-15 yıllık eğitimciler sahiptir ($\bar{x} = 6.09, SS = 2.11$).

Grafik 6. Kıdem Değişkenine Göre 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına Yönelik Uygulamalara İlişkin *ANOVA* Grafiği

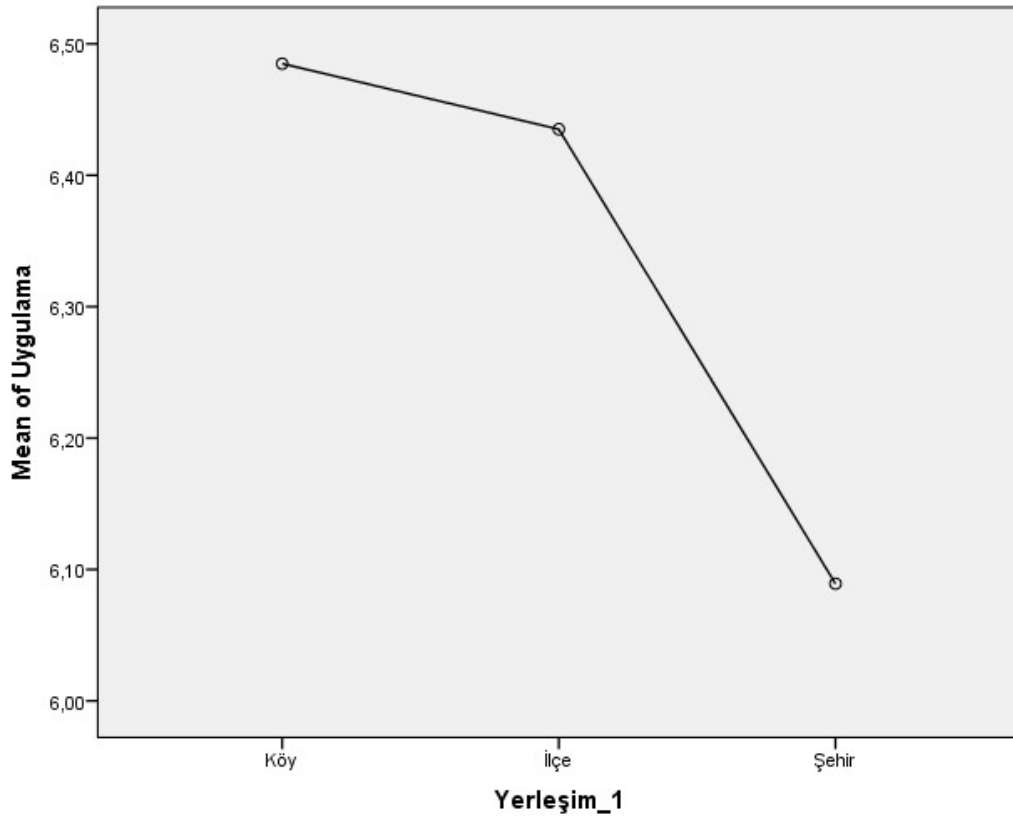


Okulun Yerleşim Yeri

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin algısının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği *ANOVA* testiyle

incelenmiştir. Okulun bulunduğu yerleşim yeri, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$f_{(3-330)}=1.18$, $p > .05$]. Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre katılımcıların 21.YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının uygulama ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır ($6.48-6.09=0.39$). Yerleşim yerine göre 21.YY becerilerinin uygulama ortalamalarını gösteren grafik 7 incelendiğinde en olumlu algıya köylerde bulunan okullardaki katılımcılar sahipken ($\bar{x}=6.48$, $SS=1.37$) görece olarak en olumsuz algıya şehir merkezinde görev yapan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}=6.09$, $SS=2.10$).

Grafik 7. Okulun Yerleşim Yeri Değişkenine Göre 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına Yönelik Uygulamalara İlişkin ANOVA Grafiği

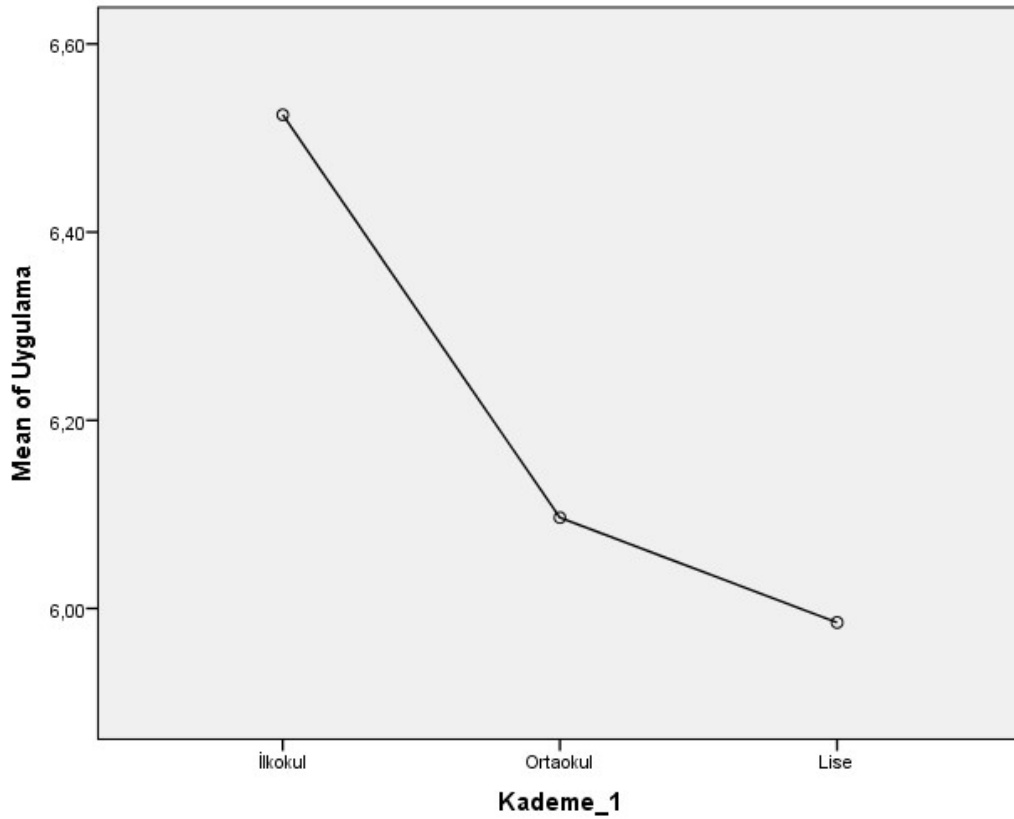


Okulun Kademesi

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin algısının okulun kademesine göre değişip değişmediği *ANOVA* testiyle incelenmiştir. Okulun kademesi, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F_{(3-330)}=1.85$, $p > .05$]. Okulun kademesine göre katılımcıların uygulama ortalamalarını gösteren grafik 8 incelendiğinde en olumlu algıya ilköğretim kademesinde görev yapan katılımcılar ($\bar{x}=6.52$, $SS=1.95$) en olumsuz algıya lise kademesinde görev yapan katılımcılar ($\bar{x}=6.00$,

SS=1.90) sahiptir. Bu duruma karşın ortalamalar arasındaki fark ($6.52-6.00=0.52$) anlamlı değildir.

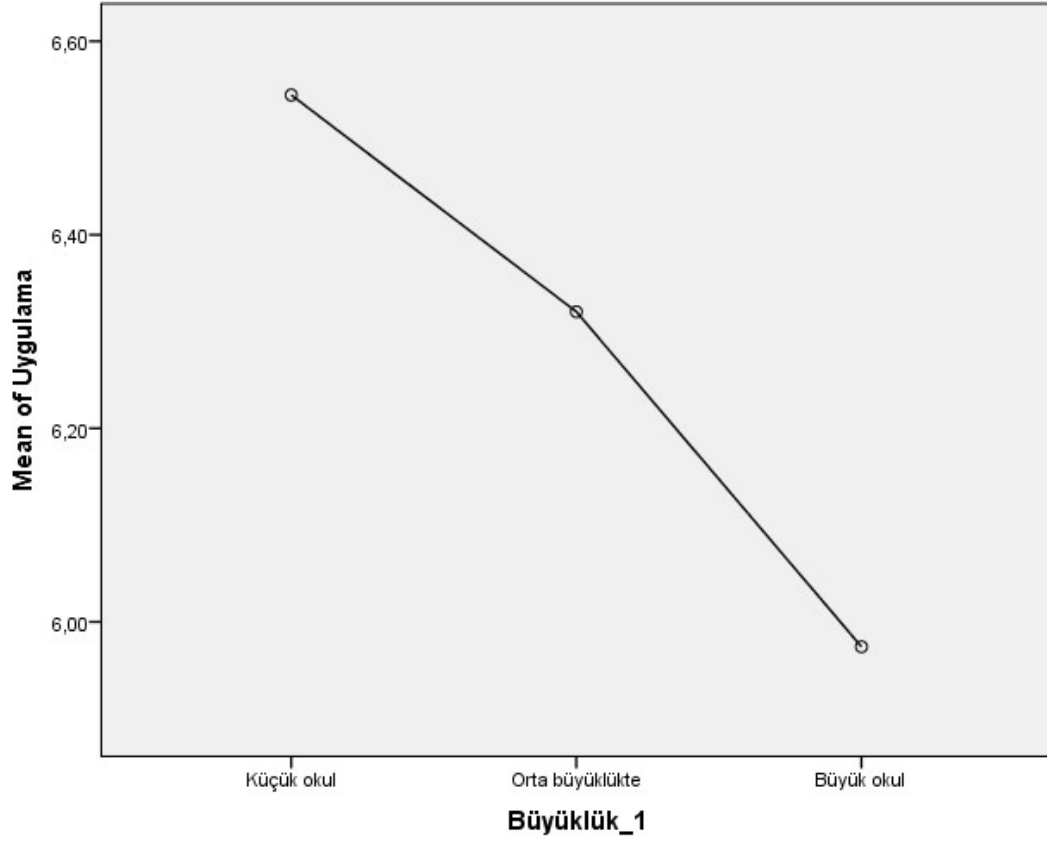
Grafik 8. Okul Kademesi Değişkenine Göre 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına Yönelik Uygulamalara İlişkin ANOVA Grafiği



Okulun Büyüklüğü

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin algısının okul büyüklüğüne göre değişip değişmediği ANOVA testiyle incelenmiştir. Okul büyüklüğü değişkeni, katılımcıların algıları üzerinde anlamlı bir farka yol açmamıştır. [$F_{(3-330)} = 2.48, p > .05$]. Okul büyüklüğüne göre uygulama ortalamaları arasındaki fark ($6.54-5.97=0.57$) anlamlı değildir. Okul büyüklüğüne göre uygulama ortalamalarını gösteren grafik 9 incelendiğinde en olumlu algıya öğretmen sayısı 15 ‘ten az okullarda görev yapan eğitimciler sahipken ($\bar{x}=6.54, SS=1.55$) öğretmen sayısı 30’dan fazla olan okullardaki katılımcılar ($\bar{x}=5.97, SS=2.09$) en olumsuz algıya sahiptir.

Grafik 9. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre 21. YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına Yönelik Uygulamalara İlişkin ANOVA Grafiği



Tablo 14. 21.YY Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasını Önemseme ve Uygulama Bakımından Okul Yöneticilerinin Performansının Bağlamsal Duyarlıklarının Analiz Sonuçlarının Özeti

Bağlamsal Değişkenler	Kategorik Değişkenler		Sürekli Değişkenler	
		Kategori Sayısı	Önemseme	Uygulama
Kişisel	Cinsiyet	2	Etkisiz	Etkisiz
	Görev	2	Etkisiz	Anlamlı fark
	Eğitim Düzeyi	2	Etkisiz	Anlamlı fark
	Kıdem	4	Etkisiz	Etkisiz
Kurumsal	Okulun yerleşim yeri	3	Etkisiz	Etkisiz
	Okulun kademesi	3	Etkisiz	Etkisiz
	Okulun büyüklüğü	3	Etkisiz	Etkisiz

“21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını önemseme ve uygulama” kapsamında hangi kişisel ve kurumsal değişkenlerin eğitimciler üzerinde anlamlı farka yol açtığı Tablo 13 üzerinde gösterilmektedir. Görev değişkeninde lisansüstü eğitim yapanlar, kıdem değişkeninin de ise yönetici pozisyonunda çalışanlar 21. YY becerilerini uygulama değişkeninde anlamlı şekilde yüksek çıkan farkın kaynağıdır. Lisans üstü eğitim yapanların çoğunluğu okul yöneticilerinden oluştuğu için bu iki değişken arasındaki ilişki anlamlıdır.

Araştırmadaki nitel ve nicel bulguların birleştirilmiş hali Tablo 14 ‘ te verilmektedir. Beş boyutta (sorumluluk, liderlik, mesleki gelişim, yönetsel girişim ve bağlamsal etki) nitel ve nicel bulgular sentezlenmiştir. Tabloya göre okul yöneticilerinin 21.YY becerilerini kazandırma konusunda sorumluluklarının olduğu kabul edilmekle birlikte, bu sorumluluğu yerine getirmek yerine öğretmenlere yükledikleri nitel ve nicel bulgulardan elde edilen ortak sonuçtur. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik başarısının yöneticiler tarafından daha çok önemsendiği ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin bürokratik, otoriter ve kuralcı bir yaklaşım sergilemesinin liderlik yapmalarını engellediği ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kuramadıkları nitel verilerden elde edilmiştir. Nicel verilerde ise “öğretmenleri yönetme, onları teşvik etme bakımından okul yöneticilerinin performansı” en düşük düzeyde algılanan madde olması sonucunda yöneticilerin liderlik rollerini tam olarak yerine getirmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin liyakat esasına göre seçilerek, mesleki ve çağın gerektirdiği beceriler açısından farkındalık kazanmasının gerekli olduğu ve bu konudaki yetkinliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu bulgulanmıştır. Mesleki gelişim boyutunda okul yöneticilerinin, izleme, denetim ve değerlendirme bakımından uygulama yönlerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. 21 YY becerileri örneğinde okul yöneticileri, amaç saptama, amaçların gerçekleşmesini takip etme, amaçların gerçekleşme düzeyini saptayarak geliştirme yönünde etkili girişimler yapma açısından mesleki yönden geliştirilmelidir.

Tabloya göre okul yöneticilerinin okulun fiziki imkânları ve sınav başarısına odaklandıkları bu bağlamda 21. YY becerilerinin kazandırılmasına yönelik yönetsel girişimlerinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okulda 21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilinçli faaliyetlerin yapılmadığı söylenebilir.

Tablo 15. Araştırmada Ulaşılan Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi

Alt Problemler	Nitel Bulgular	Nicel Bulgular	Birleştirme
Sorumluluk	Öğrencilere 21. YY becerilerinin kazandırılmasında okul yöneticilerinin sorumluluğu olduğu fakat okul yöneticilerinin sorumlulukları olduğu yüksek düzeyde kabul edilmekle birlikte bu yöneticilerinin bu sorumluluklarını tam olarak yerine edilmiştir. Bununla birlikte öğrencinin akademik başarısının 21. YY sorumluluğu tam olarak yerine getirmedikleri bulunmuştur. Okul yöneticileri bu becerilerini edinmesinden daha çok önemsendiği bulgusuna getirmedikleri ve sorumluluklarını konudaki sorumluluklarını öğretmenlere ulaşılmıştır. öğretmenlere yükledikleri söylenebiler.	Öğrencilere 21. YY becerilerinin kazandırılmasında okul Okul yöneticilerinin sorumluluğu	Okul yöneticilerinin sorumluluğu
Liderlik etmek	Okul yöneticilerinin liderlik yapması gerektiği fakat Öğretmenleri yöneltme, onları teşvik etme bakımından okul Öğrencilere 21. YY becerilerinin liderlik rollerini tam olarak yerine getiremedikleri ifade yöneticilerinin performansı görel olarak en düşük düzeyde kazandırılmasında okul edilmiştir. Okul yöneticilerinin bürokratik, kuralcı ve algılanmıştır. Öğrencilerin 21. YY becerilerini kazanmasında okul yöneticilerinin liderlik rolünü tam otoriter bir yönetim tarzını sergilediği bu sebeple sağlıklı yöneticilerinin önemseme boyutuyla karşılaştırıldığında uygulama olarak yerine getirmedikleri iletişim kurulamadığı bulunmuştur. Okul yöneticilerinin boyutunun daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum okul söylenebiler. öğretmenlerle işbirliği yapmada sorunlar olduğu tespit yöneticilerinin liderlik etme düzeyinin düşük olduğuna işaret edilmiştir.	Okul yöneticilerinin performansı görel olarak en düşük düzeyde kazandırılmasında okul edilmiştir. Öğrencilerin 21. YY becerilerini kazanmasında okul yöneticilerinin liderlik rolünü tam otoriter bir yönetim tarzını sergilediği bu sebeple sağlıklı yöneticilerinin önemseme boyutuyla karşılaştırıldığında uygulama olarak yerine getirmedikleri iletişim kurulamadığı bulunmuştur. Okul yöneticilerinin boyutunun daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum okul söylenebiler. öğretmenlerle işbirliği yapmada sorunlar olduğu tespit yöneticilerinin liderlik etme düzeyinin düşük olduğuna işaret edilmiştir.	Okul yöneticilerinin liderlik etme bakımından okul Öğrencilere 21. YY becerilerinin liderlik rolünü tam olarak yerine getiremedikleri ifade yöneticilerinin performansı görel olarak en düşük düzeyde kazandırılmasında okul edilmiştir. Öğrencilerin 21. YY becerilerini kazanmasında okul yöneticilerinin liderlik rolünü tam otoriter bir yönetim tarzını sergilediği bu sebeple sağlıklı yöneticilerinin önemseme boyutuyla karşılaştırıldığında uygulama olarak yerine getirmedikleri iletişim kurulamadığı bulunmuştur. Okul yöneticilerinin boyutunun daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum okul söylenebiler. öğretmenlerle işbirliği yapmada sorunlar olduğu tespit yöneticilerinin liderlik etme düzeyinin düşük olduğuna işaret edilmiştir.
Kişisel Mesleki Gelişim	Okul yöneticilerinin liyakat esaslarına göre seçilmesi Okul yöneticilerinin, izleme, denetim ve değerlendirme bakımından Okul yöneticilerine 21. YY gerektiği ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri uygulama yönlerinin geliştirilmesi ihtiyacı saptanmıştır. 21 YY becerileri hakkında farkındalık gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Teknolojiden becerileri örneğinde okul yöneticilerinin amaç saptama, amaçların kazandırılması ve söz konusu yararlanmada sorunları olduğu ifade edilmiştir. Okul gerçekleşmesini takip etme, amaçların gerçekleşme düzeyini becerilerin edindirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma hususunda saptayarak geliştirme yönünde girişimler yapması gerekmektedir. yöneticilerinin yetkinliklerinin yetersiz kaldığı belirtilmiştir.	Okul yöneticilerinin, izleme, denetim ve değerlendirme bakımından Okul yöneticilerine 21. YY gerektiği ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri uygulama yönlerinin geliştirilmesi ihtiyacı saptanmıştır. 21 YY becerileri hakkında farkındalık gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Teknolojiden becerileri örneğinde okul yöneticilerinin amaç saptama, amaçların kazandırılması ve söz konusu yararlanmada sorunları olduğu ifade edilmiştir. Okul gerçekleşmesini takip etme, amaçların gerçekleşme düzeyini becerilerin edindirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma hususunda saptayarak geliştirme yönünde girişimler yapması gerekmektedir. yöneticilerinin yetkinliklerinin yetersiz kaldığı belirtilmiştir.	Okul yöneticilerine 21. YY gerektiği ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri uygulama yönlerinin geliştirilmesi ihtiyacı saptanmıştır. 21 YY becerileri hakkında farkındalık gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Teknolojiden becerileri örneğinde okul yöneticilerinin amaç saptama, amaçların kazandırılması ve söz konusu yararlanmada sorunları olduğu ifade edilmiştir. Okul gerçekleşmesini takip etme, amaçların gerçekleşme düzeyini becerilerin edindirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma hususunda saptayarak geliştirme yönünde girişimler yapması gerekmektedir. yöneticilerinin yetkinliklerinin yetersiz kaldığı belirtilmiştir.
Yönetmel Girişimler	Okul yöneticilerinin öğrencilere 21. YY becerilerinin Okul yöneticilerinin “Öğrencilere 21. YY becerilerini edindirmede” Hem nitel hem nicel bulgular, okul kazandırılmasına ilişkin bilgi alma, izleme, denetleme performansları “yeterli” düzeyde algılanmıştır. Bununla birlikte yöneticilerinin öğrencilere 21. YY ve geliştirici yönetsel girişimleri tam yapmadıkları tespit öğrencilere problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi becerilerinin kazandırılmasına edilmiştir. 21. YY becerileri yerine okul yöneticileri becerilerin kazandırılmasında okul yöneticilerinin performansı görel olarak yönelik yönetsel girişimlerinin okulun fiziki imkânlarını ve sınavlarda başarı elde olarak düşük düzeyde algılanmıştır. Buradan hareketle 21. YY yetersiz olduğunu göstermektedir. edilmesini daha çok önemseyerek yönetsel girişimlerin becerilerinin neler olduğu hakkında kavramsal bilgi eksikliği olduğu bu yönde yoğunlaştığı belirlenmiştir.	Okul yöneticilerinin “Öğrencilere 21. YY becerilerini edindirmede” Hem nitel hem nicel bulgular, okul kazandırılmasına ilişkin bilgi alma, izleme, denetleme performansları “yeterli” düzeyde algılanmıştır. Bununla birlikte yöneticilerinin öğrencilere 21. YY ve geliştirici yönetsel girişimleri tam yapmadıkları tespit öğrencilere problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi becerilerinin kazandırılmasına edilmiştir. 21. YY becerileri yerine okul yöneticileri becerilerin kazandırılmasında okul yöneticilerinin performansı görel olarak yönelik yönetsel girişimlerinin okulun fiziki imkânlarını ve sınavlarda başarı elde olarak düşük düzeyde algılanmıştır. Buradan hareketle 21. YY yetersiz olduğunu göstermektedir. edilmesini daha çok önemseyerek yönetsel girişimlerin becerilerinin neler olduğu hakkında kavramsal bilgi eksikliği olduğu bu yönde yoğunlaştığı belirlenmiştir.	Hem nitel hem nicel bulgular, okul kazandırılmasına ilişkin bilgi alma, izleme, denetleme performansları “yeterli” düzeyde algılanmıştır. Bununla birlikte yöneticilerinin öğrencilere 21. YY ve geliştirici yönetsel girişimleri tam yapmadıkları tespit öğrencilere problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi becerilerinin kazandırılmasına edilmiştir. 21. YY becerileri yerine okul yöneticileri becerilerin kazandırılmasında okul yöneticilerinin performansı görel olarak yönelik yönetsel girişimlerinin okulun fiziki imkânlarını ve sınavlarda başarı elde olarak düşük düzeyde algılanmıştır. Buradan hareketle 21. YY yetersiz olduğunu göstermektedir. edilmesini daha çok önemseyerek yönetsel girişimlerin becerilerinin neler olduğu hakkında kavramsal bilgi eksikliği olduğu bu yönde yoğunlaştığı belirlenmiştir.
Bağlamsal etki	Katılımcıların deneyim ve görüşleri üzerinde kişisel ve Okul yöneticilerinin uygulamasına ilişkin katılımcıların algıları Bağlamsal değişkenlerin anlamlı bir kurumsal değişkenlerin anlamlı bir farklılık yaratmadığı üzerinde yalnızca görev ve eğitim düzeyinin anlamlı farklılığa yol etkisinin olmadığı söylenebiler. gözlemlenmiştir.	Katılımcıların deneyim ve görüşleri üzerinde kişisel ve Okul yöneticilerinin uygulamasına ilişkin katılımcıların algıları Bağlamsal değişkenlerin anlamlı bir kurumsal değişkenlerin anlamlı bir farklılık yaratmadığı üzerinde yalnızca görev ve eğitim düzeyinin anlamlı farklılığa yol etkisinin olmadığı söylenebiler. gözlemlenmiştir.	Katılımcıların deneyim ve görüşleri üzerinde kişisel ve Okul yöneticilerinin uygulamasına ilişkin katılımcıların algıları Bağlamsal değişkenlerin anlamlı bir kurumsal değişkenlerin anlamlı bir farklılık yaratmadığı üzerinde yalnızca görev ve eğitim düzeyinin anlamlı farklılığa yol etkisinin olmadığı söylenebiler. gözlemlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ

Bu çalışmanın amacı zorunlu örgün öğretimdeki öğrencilerin hayata hazırlanması açısından okul yöneticilerinin performansını öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı keşfedip çözümleyerek okul etkililiğini geliştirmek, insan sermayesini iyileştirmek ve üst düzey politika amaçlarını gerçekleştirmeye katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda karma yöntem ile hem nitel hem de nicel veriler toplanarak bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular literatür eşliğinde tartışılmakta, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilere gerçek hayat becerilerinin kazandırılmasında okulun başarısı orta düzeyde algılanmıştır. Bu ortalama değere karşın okulun başarısını olumsuz algılayanlar ile (% 32.9) olumlu algılayanlar (%37.2) oransal olarak neredeyse birbirine denktir. Bu durumda katılımcılar okulun başarısı konusunda bölünmüş görüntüsü vermektedirler.

Gerçek hayatta kullanılan becerilerin edindirilmesi ile ulusal düzeyli sınavlarda başarı elde edilmesi arasında bir karşılaştırma yapıldığında okullarda ikincisinin daha çok önemsendiği söylenebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, 21. YY becerileriyle karşılaştırıldığında, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini daha çok önemsemektedirler. Balcı'nın (2002) çalışmasında, eğitim kurumlarındaki başarı sürecinde okul müdürlerinin merkezi bir konumda olduğunu vurgulanmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik rollerinin, okul başarısında belirleyici olduğu ifade edilmekte ve bu rolün sadece yönetsel yetkinliklerle değil, aynı zamanda etkili iletişim ve stratejik vizyonla desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bozkurt ve Çakır (2016) ortaokul öğrencilerinin 21. YY öğrenme becerilerini kullanma düzeylerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, iş birliği ve iletişim gibi becerileri iyi seviyede kullandıklarını göstermekte, son sınıflarda okuyan öğrencilerin ise daha kısa, pratik yöntemlere yönelme eğiliminde olduklarını saptamıştır. Özçakır, Sümen ve Çalışıcı (2017) Ortaokul öğrencileri arasında yapılan değerlendirmeler, 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek bir yeterlilik sergilediklerini ortaya koymuştur. Buna

karşılık, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde, bu becerilerin gelişiminde okulun etkisinin en az olduğunu düşünen grubun ise 8. sınıf öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin gelişim dönemlerinin ve algılarının, 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bahar ve Öcal (2024) Ortaokul öğrencilerinin 21.YY becerilerine yönelik algılarını incelemek için yaptıkları çalışmada da benzer bulgulara ulaşmışlardır. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükselirken 21.YY becerilerinin daha fazla gelişmesi beklentisi bu çalışmada karşılanmadığı görülmüştür. İlköğretimin erken yıllarında öğrencilerin bu becerilerde daha başarılı olmaları, erken yaşta verilen eğitimin etkisine işaret ederken; 8. sınıf öğrencilerinin okulun etkisini düşük görmeleri, eğitim ortamlarında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamaların yetersizliğine veya öğrencilerin artan akademik yükümlülükleri nedeniyle bu becerilere yeterince odaklanılamamasına aynı zamanda 8. sınıf öğrencilerinin girdiği Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki merkezi sınavla ilgili öğrenci üzerindeki baskıların artması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Öğrencilerin 21.YY becerilerini geliştirme düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığının tespiti, öğretim süreçlerinin bu becerileri yeterince desteklemediğini şeklinde yorumlanabilir. Zeybek (2019) tarafından yapılan "Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı araştırmasında lise öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe, 21. Yüzyıl öğrenme becerilerinin kullanma seviyelerinin arttığını ortaya koymuştur. Baştürk'ün (2011) "Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları" çalışmasında özellikle 12. sınıf öğrencilerinin, üniversite sınavına hazırlık sürecinde, derinlemesine düşünme ve problem çözme becerilerinden ziyade pratik ve kısa yöntemlere yönelmeleri, öğrenci davranışlarında önemli bir değişimi işaret etmektedir. Bu eğilim, öğrencilerin karmaşık düşünme süreçlerini atlayarak, anlamaya dayalı değil, taklitçi muhakemeye dayalı öğrenme stratejilerini benimsediklerini düşündürmektedir. Öğrencinin okul başarısında karne notlarından üniversite sınavında aldığı puanın etkili olması, okul ortamında da odak noktayı akademik sınavlara çevirebilir. Akademik sınavların da 21.YY becerilerini ne kadar etkilediğine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Katılımcılar, okul yöneticilerinin *öğrencilerin 21. YY becerilerini edinmelerini önemseme düzeyini* "yeterli" ($\bar{x}=7.30$, $SS=1.54$) olarak algılamaktadırlar. Fakat *21.YY becerilerini öğrencilere kazandırma yönündeki yöneticilerin uygulama performansı* "kısmen yeterli" olarak puanlanmıştır ($\bar{x}=6.19$, $SS=2.00$). Okul yöneticilerinin önemseme ve uygulama puanları arasındaki farklılık Yenipınar ve Yıldırım (2024) tarafından gerçekleştirilen

çalışmada da saptanmıştır. Beklenti, algı veya önemseme boyutunda puanlar uygulama boyutuna göre daha yüksek olarak gerçekleşmektedir. Bu farklılığın sebepleri olarak; okul yöneticileri, önemseme boyutunda toplumsal beklentilere uygun hareket etme eğiliminde olduklarından ya da teorik olarak önemli gördükleri konulara yüksek puan verebilirken, uygulama boyutunda eğitim politikaları, okul kaynaklarının yetersizliği, yeterli zamanın olmaması, okul içerisinde yeterli iletişimin kurulamaması gibi nedenlerden dolayı önemli gördükleri uygulamaları hayata geçirmek konusunda zorluk yaşıyor olabilir.

Okul yöneticilerinin sene başı toplantısında hedef koyarak sene sonunda 21.YY becerilerini öğrencilerin ne düzeyde edindiklerine ilişkin bilgi edinmeleri kısmen düzeyinde puanlanmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğrencilere 21. YY becerilerinin kazandırılmasına ilişkin bilgi alma, izleme, denetleme ve geliştirici yönetsel girişimleri tam yapmadıkları tespit edilmiştir. 21. YY becerileri yerine okul yöneticileri okulun fiziki imkânlarını ve sınavlarda başarı elde edilmesini daha çok önemseyerek yönetsel girişimlerin bu yönde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Hallinger ve Murphy (1986) tarafından ortaya konan modelde, okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının kapsamlı bir çerçevesi çizilmektedir. İletişim becerilerinin geliştirilmesi, yetki devri, paydaşlarla vizyon paylaşımı, disiplin yönergelerinin açık ve anlaşılır şekilde oluşturulması ve okul politikalarının şeffaf biçimde iletilmesi, müdürlerin etkinliğini artıran önemli faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca, öğrenci akademik başarısına odaklanmak, müdürlerin temel görevleri arasında görülmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin yönetsel yeterliliklerinin geliştirilmesi, sadece bir örgütsel gereklilik değil, aynı zamanda eğitim başarısının artırılması için stratejik bir zorunluluktur. Aktepe ve Bulut (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri temelinde okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi, öğretim programlarının yönetilmesi ve okulda olumlu öğrenme ikliminin oluşturulması boyutlarını incelemişlerdir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin mevzuata aşırı derecede bağlı kalarak bu doğrultuda hareket ettiklerini dolayısıyla okulun amaçlarını saptama, bu amaçların gerçekleştirmesini takip etme ve gerçekleşme düzeyini belirleme konusunda yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim programlarının yönetimi boyutunda okul yöneticilerinin eğitsel faaliyetler, eğitim öğretim süreci ile yeterince ilgilenmedikleri dile getirilmiştir. Özellikle sınıf ortamındaki öğretim faaliyetlerinin daha iyi hale getirilmesinde öğretmenlere destek olmadıkları ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin idari işlerinden dolayı kendi odalarından çok fazla çıkmadıklarını, bu bağlamda olumlu okul iklimi oluşturma boyutunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Yıldırım ve Yenipınar (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim süreçlerinin kaliteli bir şekilde yürütülebilmesi için öğretimsel hesap verilebilirliğin gerekli olduğu fakat okul yöneticilerinin nasıl bir yol izlemeleri gerektiğine dair belirsizliklerin söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır. 21. YY becerilerini de kapsayan kazanımların öğrenciler tarafından ne kadar kazanıldığını ortaya çıkaran geçerli ve güvenilir belgelerin eksik olduğu ve yönetsel girişimlerin yeterli olmadığına ilişkin sonuçlar mevcut çalışmanın sonucuyla uyumludur.

Öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmalarında okul yöneticilerinin sorumluluğunun olduğu katılımcılar tarafından yüksek düzeyde onaylanmaktadır. Mevcut çalışmada, okul yöneticilerinin “21.YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin sorumluluklarını tam olarak yerine getirmedikleri ve sorumluluklarını öğretmenlere yükledikleri” sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmasında okul yöneticilerinin sorumluluklarının öğretim kademelerine göre farklılaştığı söylenebilir. Ceylan (2019) 21.YY becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerini incelediği çalışmada okul yöneticilerinin geleneksel eğitim anlayışına göre sorumluluklarının arttığını ve yöneticilerin göstermiş oldukları tavrın okulun başarısını büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticisinin sorumluluk alma becerisine sahip olmasının inisiyatif alabilme açısından önemli olduğuna vurgu yapan katılımcılar, okul yöneticilerinin bu sorumluluğu öğretmenlerle iş birliği içerisinde paylaşmasının, okulun istenen hedeflere ulaşması, okulun ihtiyaçlarının daha hızlı giderilmesi, öğretmenlerin mesleki doyumunun artması ve okula aidiyet duygularının artmasını sağladığı, bu bağlamda daha kaliteli bir eğitimin gerçekleştirileceğini düşünmektedirler.

Bu çalışmada, öğrencilere 21. YY becerilerinin kazandırılmasında okul yöneticilerinin liderlik rolünü tam olarak yerine getirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin bürokratik, kuralcı ve otoriter bir yönetim tarzını sergilediği bu sebeple sağlıklı iletişim kuramadığı bulunmuştur. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği yapmada da sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Ferrari’nin (2018) “*21. Yüzyılın Okullarında Değişime Etkili Liderlik Etmek*” başlıklı araştırmasında, etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler, sergiledikleri davranışlar ve uyguladıkları stratejiler ele alınmıştır. Araştırmanın temel bulguları arasında, eğitim alanındaki paradigmaların sürekli değişim gösterdiği vurgulanmakta ve bu değişimlere uyum sağlamak adına okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin ve yeterliliklerinin her zamankinden daha kritik hale geldiği belirtilmektedir. Aksoyalp’in (2010) çalışması, 21. yüzyılda okul yöneticiliğinin yalnızca idari bir rol olmaktan çıkıp, çok daha kapsamlı ve stratejik bir görev haline geldiğini ortaya

koymaktadır. Okul yöneticileri, hem öğrenen hem de öğreten liderler olarak konumlanmalı; sürekli kendini geliştiren ve bu gelişimi ekibine aktaran kişiler olmalıdır. Cansoy (2018) 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemine entegrasyonu sürecindeki kritik faktörlere ışık tutmaktadır. Eğitimcilerin zihniyet dönüşümü, yeterliliklerinin artırılması ve programların güncellenmesi gibi öneriler, becerilerin etkili şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi için sistematik bir dönüşüm gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu noktada, okul yöneticilerinin hem liderlik becerileri hem de pedagojik yeterlilikleri ile 21. yüzyıl becerilerinin yaygınlaştırılmasında öncü bir rol üstlenmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri bürokratik işlerini yapmanın yanı sıra öğretim lideri olarak öğrencilerin 21.YY becerileri dahil bütüncül gelişimlerini sağlayabilecek performansı sergilemelidirler. Ceylan (2019) liderlik yapabilen bir okul yöneticisinin verdiği kararlara saygı duyulduğunu ve verdiği görevlerin istekle yerine getirildiğini bunun sonucunda hedeflenen öğrenci başarısına olan inancın arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında okul yönetiminin öğretmenleri ödüllerle teşvik etmesi en düşük ortalama değere sahiptir. Katılımcıların % 42'si olumsuz algıya sahip iken %35,4'ü olumlu algıya sahiptir. Öğrencilerin 21. YY becerilerini kazanma durumunu takip edip izleme bakımından okul yöneticilerinin öğretmenlerle diyalogunun kısmen düzeyinde gerçekleştiği algılanmaktadır.

Babaoğlu ve diğerlerinin (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışma sonuçlarına göre; okul yöneticisinin liderlik özellikleri okuldaki başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Okul yöneticisinin etkili bir liderlik sergileyebilmesi için birçok farklı alanda beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenleri ve öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirebilmesi, okulun günlük işleyişini organize etmesi, okulun fiziki altyapısını sağlaması, öğretmen ve öğrencilerle pozitif bir iletişim kurması önemlidir.

Styron ve Nyman (2008), öğretmenler arası iletişim ve paylaşımların öğrenci başarısıyla güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu durum, okul yöneticilerinin, özellikle okul müdürlerinin, öğretmenlerin etkili iletişim kurabilmeleri ve mesleki dayanışmayı artırabilmeleri için uygun fırsat ve ortamlar yaratmalarının önemini vurgulamaktadır. Hesap verebilirlik çağında, sadece bireysel performans değil, ekip içinde sağlıklı etkileşim ve kolektif başarı da ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin proaktif yaklaşımla ekip oluşturma faaliyetlerini başlatmaları gerekmektedir. Styron ve Nyman'ın çalışmasında, özellikle ortaokul müdürlerinin disiplinler arası ekipler oluşturarak ortak planlama süreçlerini hayata geçirmelerinin, meslektaş dayanışması ve iş

birliğinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Bu tür yapılar, öğretmenlerin farklı uzmanlık alanlarından beslenerek pedagojik yeniliklere daha açık olmalarını ve öğrenci ihtiyaçlarına daha bütüncül yaklaşımlar geliştirmelerini mümkün kılmaktadır. Ayrıca araştırma, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki bilgi tabanını genişletmelerine destek olmalarının ve sınıfta yeni öğretim stratejilerini uygulama özgürlüğü tanımlarının öğrenci performansını artırdığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olanak sağlandıkça, yeni pedagojik yaklaşımları benimseyip uygulama motivasyonları da artmakta, bu da doğrudan öğrenci başarısına yansımaktadır. Müdürlerin bu süreci teşvik etmesi, öğretmenlerin yeniliklere açık bir ortamda çalışmalarını sağlaması açısından hayati öneme sahiptir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretmenler arası iletişim ve iş birliği süreçlerini aktif olarak desteklemesi, disiplinler arası ekiplerin oluşturulmasını teşvik etmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi, öğrenci başarısının artırılması için vazgeçilmez stratejiler olarak ortaya çıkmaktadır Tümkaya ve Asar (2017), okul yöneticisinin öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlara liderlik ederek onları yaşanan gelişmeler hakkında bilgilendirmesi ve okul-aile ilişkisini planlı bir şekilde yürüterek gelişimi sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Çevik ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin genel olarak etkili iletişim kurabildikleri, ancak bu iletişim becerilerini öğretmenleri iş birliğine yönlendirmek veya takım çalışmasını teşvik etmek amacıyla yeterince kullanamadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, iletişim becerilerinin liderlik ve ekip yönetimi süreçlerinde stratejik bir araç olarak kullanımının önemini ortaya koymakta olup araştırma bulgularıyla uyumludur. Ceylan (2019) okul yöneticilerinin öğretmenlerle etkin bir iş birliği içinde olmasının, okulun hedeflediği başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu iş birliği, yalnızca öğretmenlerin verimliliğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda yöneticilerin liderlik başarılarını da desteklemektedir. Eğitim ortamlarında iş birliğine dayalı bir kültürün oluşturulması, ortak hedeflere ulaşma sürecini kolaylaştırmakta ve kurumun genel performansını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yöneticileri tarafından değerli görülmeleri ve bu doğrultuda etkin iş birliği içinde olmaları, öğretmenlerin iş doyumunu ve okula olan aidiyet duygusunu güçlendirmektedir.

Öğrencilere gerçek hayat becerilerinin edindirilmesinde okul yöneticileri farklı öğrenme ortamlarını (müze ziyareti, eğitsel geziler, kitap fuarları gibi) kısmen kullanmaktadırlar. Araştırma sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma hususunda yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 08.02.2019 tarihli "Okul Dışı

Öğrenme Ortamları” konulu yazısında, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan “Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak” alt başlığı doğrultusunda, her ildeki okul dışı öğrenme ortamlarının tespit edilerek bir kılavuz halinde yayımlanması istenmiştir. Bu doğrultuda Bakanlık, sınıf içi öğrenmelerin okul dışı öğrenme ortamlarıyla desteklenmesini önemsemektedir. Öte yandan, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) da 2018 yılından itibaren bazı öğretmen yetiştirme lisans programlarında 'Müze Eğitimi' ve 'Okul Dışı Öğrenme Ortamları' gibi dersleri meslek bilgisi seçmeli dersler arasında programa dahil etmiştir. Karakaya'ya (2016) göre, sınıf dışı öğretim süreçleri yalnızca bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin gelişimine değil, aynı zamanda liderlik, özgüven ve iletişim gibi sosyal yetkinliklerin kazandırılmasına da katkı sağlamaktadır. Karakaya (2016) okul dışı öğrenme çevrelerinin somut öğrenmeyi destekleyerek öğrencilerin kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağladığını, bu öğrenme ortamlarının tekdüzeliği kırdığını ve öğretmenin eğitim sürecindeki görevini kolaylaştırdığı yönünde olmuştur. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarının sağladığı geniş gözlem olanağı sayesinde öğrenmelerin kalıcılığının arttığı vurgulanmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma sürecinde maddi kısıtlamalar, bürokratik engeller ve imkânların yetersizliği gibi önemli sınırlılıklar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu durum, okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında karşılaşılan pratik zorlukların sürdürülebilirliği ve etkinliği olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Erkuş ve Taşdemir (2024) okul dışı öğrenme uygulamalarına ilişkin yaptığı çalışmada, bu tür etkinliklerin bürokratik süreçler, ulaşım sorunları ve güvenlik endişeleri gibi çeşitli faktörler nedeniyle kısıtlandığı yönünde bulgulara ulaşmıştır. Dolayısıyla, okul dışı öğrenme ortamlarının etkin kullanımı için kaynakların artırılması, bürokratik engellerin azaltılması ve okul yöneticileri ile öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve yönetim uygulamalarının, okul dışı öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak ve teşvik edecek şekilde yapılandırılması önem arz etmektedir (Doğan, 2022). Alkan ve Bülbül (2024) tarafından yapılan çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları okul dışı öğrenme etkinliklerinin öneminin ve okul yöneticilerinin bu konudaki sorumluluklarının son zamanlarda giderek arttığını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri okul dışı öğrenme etkinliklerinin hem akademik başarıyı hem de öğrencinin sosyal ilişkileri, özgüven ve motivasyonunu artırdığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okul dışı öğrenme ortamlarının, okulun çevresi ile iletişimini artırdığı, öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusunun artmasına sebep olduğu ve kurum kültürünün gelişmesi için de okul dışı öğrenme ortamlarının önemli olduğu çalışma

sonucunda ulaşılan sonuçlardır. Öte yandan öğrencilerin güvenliği, finansal kaynak yetersizliği ve öğretmenlerin bu konuda isteksiz tutumları da sebepler arasında belirtilmiştir. Nitel bulgularda okul yöneticilerinin, öğrencilere 21. YY becerilerinin edindirilmesinde teknolojiiden yararlanmada sorunları olduğu ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin teknoloji kullanma düzeyleri üzerine yapılan bir incelemede, yöneticilerin teknoloji kullanımında genel olarak olumlu tutumlar sergileseler de, uygulamada karşılaştıkları teknik ve altyapı sorunlarının bu tutumları sınırladığını ortaya koymuştur (İzci, Çuçi, Kapan ve Atay, 2024).Turan (2002) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin bilgisayarları eğitim kurumlarında etkin bir şekilde kullanamadıkları, bunun nedenleri arasında bilgisayar kullanma becerilerindeki eksiklikler ve yöneticilerin teknolojiye karşı isteksizliklerinin yer aldığı belirtilmiştir. Bu durum, teknolojik araçların okullarda sadece fiziksel olarak varlığının yeterli olmadığını; yöneticilerin bu araçları etkili ve bilinçli biçimde kullanabilecek bilgi ve motivasyona da sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulguları, eğitim teknolojisinin öğretim süreçlerine etkin şekilde entegre edilmesinde çok boyutlu ve kapsamlı engellerin varlığını ortaya koymaktadır. Özellikle hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerde yaşanan eksiklikler, içerik desteğinin yetersizliği ve teşvik sistemindeki boşluklar, teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesinin önündeki temel bariyerler olarak algılanmaktadır. Ayrıca, fiziksel ve teknolojik altyapının yetersizliği de teknolojinin etkili kullanımını doğrudan kısıtlayan önemli bir faktör olarak belirlenmiştir (Atabek, 2019). Durak (2022) tarafından gerçekteştirilen çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak bu yeterliğe rağmen, söz konusu liderlik becerilerinin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin uygulanmasıyla yalnızca orta düzeyde ilişki gösterdiği bulgulanmıştır. Bu durum, okul yöneticilerinin teknoloji entegrasyonu konusunda potansiyel bazı eksikliklerinin bulunduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin sahip oldukları teknoloji liderliği öz-yeterliklerinin sınırlı düzeyde pedagojik uygulamaya yansıması, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık ve iş birliği gibi becerileri kazanabilmeleri için, okul ortamında teknoloji destekli öğretim süreçlerinin sistemli ve bütüncül bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu da okul yöneticilerinin sadece teknik değil, aynı zamanda pedagojik liderlik düzeyinde de teknoloji entegrasyonunu etkin biçimde yönlendirmesiyle mümkündür.

21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını önemseme bakımından öğretmenler ve okul yöneticileri karşılaştırıldığında öncekinin lehine fakat istatistiksel olarak anlamlı

olmayan bir fark saptanmıştır. Bununla birlikte uygulama aşamasında okul yöneticileri, öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmiştir. İki bulgu arasında çelişki belirmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerle karşılaştırıldığında, daha az önemsedikleri fenomeni daha yüksek düzeyde uygulandığını iddia etmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticileriyle karşılaştırıldığında, daha tutarlı görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler 21.YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını daha çok önemsemekte fakat uygulamanın düşük düzeyde gerçekleştiğini bildirmektedirler. Cohen's d etki büyüklüğü skorları 0.00-0.20 arası zayıf, 0.21-0.40 arası orta ve 0.41'den daha büyük skorlar büyük etki değeri şeklinde yorumlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 55). Etki büyüklüğü -0.52 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ciddiye alınması gereken bir fark olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki görüş farklılığı İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan çalışmada da saptanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini okul yöneticileri çoğunlukla yerine getirdiklerini belirtirken, öğretmenler ara sıra yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin özellikle uygulama bakımından görüşlerindeki dikkat çeken farklılık onların görev pozisyonundan yani rollerinden kaynaklanabilir. Rol teorisi, Sosyal Sistem Teorisinin temel bileşenidir. Başkalarıyla etkileşimde üstlenilen role ilişkin beklenti kişinin eylemlerini biçimlendirmekte etkilidir. Örneğin bir okulda öğretmenden ya da yöneticiden beklenen davranışlar farklıdır. Resmi örgüt yapısında kurallar bir pozisyonda bulunan kişinin davranışlarını şekillendirir. Toplumsal ilişkilerde de kişiler üstlendikleri role uygun davranma eğilimindedir (English, 2006, s. 885).

Üstlenilen rolün algı ve davranışla ilişkisi ünlü Cezaevi deneyinde ortaya konulmuştur. Philip Zimbardo tarafından gerçekleştirilen bu deneyde üstlenilen rolün (pozisyon) algı ve davranışa nasıl yansıdığı ortaya konulmuştur. Farklı pozisyonlarda (gardiyan-tutuklu) bulunan kişiler, o rolün özelliklerine uygun davranışlar sergilemektedirler. Bu durum aynı zamanda toplumsal statüyle de ilişkilendirilebilmektedir. Bir örgütte daha üst hiyerarşik kademede bulunanlar astlara göre daha yüksek statüde algılanmaktadır. Bu algı pozisyona bağlı sahip olunan güç farkına dayanmaktadır. Örneğin okul müdürü-öğretmen, öğretmen-öğrenci, baba-çocuk arasındaki güç farkı sebebiyle aynı olayı algılama biçimi değişebilmektedir (Buchanan ve Huczynski, 2017, s. 508; Robbins ve Judge, 2015, s. 286).

Bir bireyin pozisyonu, onun algılarını ve etkileşimlerini şekillendirir. Örneğin, bir okulda müdür, öğretmen ve öğrenciler arasındaki hiyerarşi, her bireyin olayları nasıl algıladığına ve bu olaylara nasıl tepki verdiğine etki eder. Okul yöneticileri 21.YY becerilerine daha geniş

bir perspektiften bakarak kendi pozisyonları ve sorumlulukları nedeniyle daha olumlu değerlendirmiş, öğretmenler ise öğrenciler ile daha fazla iç içe olduklarından bu becerileri önemini ve kazandırılmasını daha tarafsız bir şekilde yorumlamış olabilirler. Bu durum, öğretmenlerin ve yöneticilerin aynı konuya farklı açılardan yaklaşabileceğini göstermektedir. Eğitimde iş birliği ve iletişimin güçlendirilmesi, bu tür çelişkilerin giderilmesine yardımcı olabilir. Eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirilirken, her iki tarafın görüş ve deneyimlerinin dikkate alınması, daha tutarlı bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanıyabilir.

İnsan Sermayesi Kuramına göre eğitimin temel amacı bireyin potansiyelini artırmak ve uzun vadede toplumsal refaha katkı sağlamaktır. Bu çalışmada katılımcıların yaklaşık üçte birinin okulun bu konudaki başarısını olumsuz olarak değerlendirmesi, insan sermayesinin etkin biçimde geliştirilemediğine işaret etmektedir. Özellikle 21. yüzyıl becerileri, eleştirel düşünme, iş birliği, problem çözme, dijital okuryazarlık gibi modern işgücü piyasasının talep ettiği nitelikler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin bu becerilerin kazandırılmasına öncülük etmesi, yalnızca bireysel değil aynı zamanda ekonomik kalkınma açısından da stratejik bir gerekliliktir. Ancak bulgular, yöneticilerin bu becerilerin kazandırılmasını “önemsediğini” fakat “uygulama” bakımından etkili olmadıklarını göstermektedir. Bu durum, teorik düzeyde insan sermayesi oluşturma hedeflerinin pratikte desteklenmediğini göstermektedir. Bu çelişki, eğitimde insan sermayesinin geliştirilmesine ilişkin uygulamalarda yapısal ve yönetsel eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretimsel liderlik kuramı, okul müdürünün öğretim hedeflerinin belirlenmesi, öğretim sürecinin izlenmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve öğrenci başarısının artırılmasına odaklanan liderlik rollerini vurgular. Mevcut çalışmada ise okul yöneticilerinin bu liderlik rollerini kısmen yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu çalışmada öğretimsel liderliğin temel öğelerinden biri olan öğretmenlerle etkili iş birliği ve öğretim sürecine yönelik rehberlik faaliyetleri eksik görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, okul yöneticilerinin öğretim süreçlerine aktif katılım göstermediklerini, daha çok bürokratik ve fiziksel düzenlemelere odaklandıklarını belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerin, öğretmenleri ödüllendirme, mesleki gelişimlerini destekleme ve iş birliği kültürünü geliştirme gibi öğretimsel liderlik davranışlarında da yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bulgular, okul müdürlerinin hâlâ daha çok yönetsel odaklı hareket ettiklerini; öğretimsel lider rolünü ise sınırlı şekilde gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğretimsel liderlik, sadece akademik

başarıyı değil aynı zamanda öğrencilerin bütünsel gelişimini hedefleyen bir liderlik biçimidir. Ancak çalışmanın bulgularına göre, özellikle merkezi sınav baskısı gibi dışsal etkenler, yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri gibi daha nitelikli kazanımları ikinci plana atmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğretimsel liderlik işlevinin zayıfladığı ve daha çok “skor odaklı” bir yönetime evrildiğini göstermektedir.

21 YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında “bağlamsal değişkenlerin anlamlı bir etkisinin olmadığı” söylenebilir. Daha açık ifadeyle cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, okul büyüklüğü gibi bağlamsal değişkenler fark oluşturmamakta, okul yöneticilerinin bahse konu sorumluluklarını yerine getirme bakımından farkındalık kazanmaları ve yetkinliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Kızılgül (2023), okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile yenilikçi okul geliştirme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenlerin bu becerilere sahip olma düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Durak (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlikleri ile 21. yüzyıl öğretme becerilerinin kullanımı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, ancak yöneticilerin demografik özelliklerinin (kıdem, eğitim durumu gibi) bu becerilerin uygulanmasına anlamlı bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Bu da yöneticilerin bireysel farkındalıklarını artırmalarının ve yetkinlik geliştirmelerinin gerekliliğini göstermektedir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okul dışı öğrenme ortamlarından öğrencilerin daha iyi yararlanabilmesi için MEB tarafından destekli projeler geliştirilebilir ve yardımcı personel istihdam edilerek ve maddi destek sağlanarak bu tür öğrenme fırsatlarının daha planlı ve etkili şekilde yürütülmesi sağlanabilir.
2. Her bir okul düzeyinde öğretmen ve anne-babaların da görüşleri alınarak kazanımların öğrenciler tarafından elde edilmesi durumunun geçerli ve güvenilir bir şekilde tespit edilerek belgelendirilmesi eğitimin kalitesinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Bu konu eğitim politikalarını oluşturanlar tarafından dikkate alınarak gerekli girişimlerde bulunulmalıdır.

3. Okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve atanma ölçütlerinin yeniden değerlendirilmesi gerekir. Bu hedef doğrultusunda, MEB ile Üniversiteler arasındaki iş birliği sağlanarak müdürlerin profesyonel gelişimleri desteklenmelidir. Ayrıca, halen görevdeki müdürlerin yeterliliklerinin gözden geçirilmesi ve eksikliklerinin tespit edilmesi durumunda, hizmet içi eğitim yoluyla bu eksiklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunun için, müdür akademileri ya da merkezlerinin kurulması faydalı olabilir. Bu akademilerde, üniversiteler ve bakanlıktan uzmanlar görev almalıdır.
4. Eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programları güncellenerek, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin etkin kullanımını artırmak için, öğretmenlerin daha fazla eğitim alması ve dijital araçların daha etkin bir şekilde kullanılması gerekir.
5. Eğitim yöneticilerine yönelik teknoloji liderliği eğitimleri, 21. yüzyıl öğretim becerileriyle ilişkilendirilerek daha bütüncül bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmalıdır. Okullarda teknoloji entegrasyonunun izlenmesi ve yöneticilerin bu süreçte katkılarının ölçülmesi için performans göstergeleri tanımlanabilir.
6. Öğretmenlik meslek kanunu ve bu kanun doğrultusunda uygulamaya geçmek üzere olan Millî Eğitim Akademisi ile yönetici adayları belirli bir eğitim programından geçerek, yöneticilik için gerekli olan liderlik, kriz yönetimi, iletişim gibi alanlarda da sistemli gelişimleri sağlanabilir. Akademi sadece ilk yetiştirme zamanında değil, hizmet içi eğitimlerle de destek sağlarsa yöneticilerin mesleki gelişimi süreklilik kazanabilir.
7. Okul yöneticileri, öğretmenleri 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması sürecinde daha fazla motive etmek amacıyla etkili ve somut ödüllendirme sistemleri geliştirmelidir. Bu sistem hem maddi hem de manevi teşvik unsurlarını içermeli öğretmenlerin emeklerinin görünür kılınmasına katkı sağlamalıdır.
8. Okul yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerilerini önemsemeleri olumlu bir durum olmakla birlikte, bu tutumun somut uygulamalara yansıtılması gerekmektedir. Yöneticilerin bu alandaki uygulama performanslarını artırmak için hizmet içi eğitimlerle donatılmaları, iyi örnek uygulamalarla desteklenmeleri ve bu becerilerin eğitim ortamlarına entegrasyonuna yönelik somut eylem planları geliştirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ortaokul kademesinde öğrencilerin 8. sınıfta girdiği LGS sınavının okullarda hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından çok fazla önemsendiğine ait bulgular mevcut çalışmada elde edilmiştir. LGS ile 21. YY becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Lise düzeyinde sınıf seviyesi yükselirken 21.YY becerilerinin arttığı, ortaokul kademesinde ise sınıf seviyesi arttıkça 21. YY becerilerini kullanma düzeyinin azaldığına dair (Bozkurt ve Çakır, 2016, Bahar ve Öcal, 2024, Özçakır, Sümen ve Çalışıcı, 2017, Zeybek, 2019) bulgular mevcuttur. Bu durumun sebepleri üzerinde bir araştırma yapılabilir.
3. 21 YY becerilerinin öğrencilere edindirilmesi ve öğrencileri hayata hazırlama bakımından okul yöneticilerinin performansı farklı ölkelerdeki durum tespit edilerek karşılařtırılmalđ biçimde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adam, G. (2016). *Türkiye’de eğitimin ekonomik etkileri ve eğitim-istihdam ilişkisi* (Tez No. 435897) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ağaoğlu, E. , Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 37(164). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/715>
- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M. S., ve Whangbo, T. (2023). *Education 5.0: Requirements, Enabling Technologies, and Future Directions*.
- Aksoy, S. (2017). Değişen teknolojiler ve Endüstri 4.0: Endüstri 4.0’ı Anlamaya Dair Bir Giriş, *Sosyal Araştırmalar Vakfı Dergisi*, (4), ss.35-37. <https://www.katki.savakademi.org/wpcontent/uploads/2020/02/SAVKatki4.pdf#page=34>
- Akgöz, E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi* (Tez No. 844523) [Doktora tezi, Ankara Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 140–150.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24. <https://doi.org/10.17152/gefd.35227>
- Aktepe, V., ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247. <https://doi.org/10.17152/gefd.35227>
- Alkan, D., ve Bülbül, T. Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 534-551. <https://doi.org/10.24315/tred.1258622>
- Altınışik, İ., ve Peker, H. S. (2012). Eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (4), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosyoteknik/issue/80320/1373126>
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye’deki öğrencilerin Fen Bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/594>
- Argon, T. ve M. Mercan. (2009). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri*. <https://www.researchgate.net/profile/>

- Arıkboğa, F. Ş. (2003). *Entelektüel Sermaye*. Derin Yayınları.
- Arslanargun, E., ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349–368. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24239/256957>
- Asıl, M., ve Asıl, E. (2024). Eğitim 4.0 perspektifinde öğretmen niteliklerinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 21-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/refad/issue/85690/1447080>
- Atabek, O. (2019). Challenges in integrating technology into education. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(8), 123–140. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14810>
- Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Ağı [EURYDICE] (2018). *National education systems: Ongoing reforms and policy developments*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/14-ongoing-reforms-and-policy-developments_en
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Ayık, A., ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279 <https://doi.org/10.17755/esosder.39460>
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(43), 93-109. <https://doi.org/10.21764/efd.82932>
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59489/854977>
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Bergman, A. B. (1998). *Elementary School Principal: With Reproducible Forms, Checklists, and Letters*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bektaş, F. (2013). *Okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşam kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 69-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7796/102057>

- Bilge, M. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin meslek alanlarına yönlendirilme etkinliklerinin yeterlilik düzeyi* (Tez No. 201614) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Birekul, M. (2020, Nisan). *Eğitimde Endüstri 4.0*. <https://www.mbirekul.com/>
- Birel, F. K., ve Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşler. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatı (United Nations Education Science and Culture Organization) UNESCO (2017). *E2030: Education and skills for the 21st century*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng
- Bozan, S. ve Ekinci, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler* <https://doi.org/10.17755/esosder.412344>
- Bozkurt, Ş. B., ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 69-82. <https://doi.org/10.9779/PUJE757>
- Buchanan, D. A. ve Huczynski, A. A. (2017). *Organizational behaviour*. Pearson.
- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 385919) [Yüksek lisans tezi, Konya Mevlana Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 228-244.
- Cereci, C. (2018). Okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumluluklar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 119-127. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/40030/410574>

- Ceylan, M. (2019). *21. yüzyıl becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Edt. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kastamonuefd/issue/7792/101955>
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çetinkaya, Ş. (2005). *İnsan sermayesi açısından avrupa birliğinin eğitim politikası ve Avrupa Birliği ülkelerin eğitim sisteminin finansal yapısının Türkiye ile karşılaştırılması* (Tez No. 160636) [Yüksek lisans tezi, Konya Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik, A. ve Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1512-1543. <https://doi.org/10.17679/inuefd.960126>
- Çiftçi, S., Yayla, A., ve Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Çoban, Ö. , Bozkurt, S. , ve Adnan, K. A. N. (2019). Eğitim yöneticisi 21. YY becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1059-1071. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2572>
- Çoban, E., ve Uzun, H. (2022). Endüstri 4.0 ' ın Eğitim Alanına Etkileri. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 97-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fuuiibfdergi/issue/70477/1114218>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. , ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49949/640131>
- Değirmenci, S. D. (2021, Mayıs). Kapitalizmin değişen üretim biçiminin eğitimi şekillendirmesi, [Conference presentation]. *7th International Management and Social Research Conference*, Uluslararası Göç ve Dayanışma Derneği (UYSAD), İstanbul.
- Dill, J. S. (2019). *Preparing for public life: School sector and the educational context of lasting citizen formation*, social forces, 87(3), 1265–1290, <https://doi.org/10.1353/sof.0.0159>
- Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri. C. T. Uğurlu (Ed). *Eğitim bilimine giriş* (ss. 27-41).Eğiten Kitap.

- Doğan, G. N. (2022). *Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeler* (Tez No. 719090) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durak, D. (2022). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğretmen becerileri* (Tez No. 713302) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı). (2014). *Improving school leadership: The toolkit*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/improving-school-leadership.htm>
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD). (2020). *Education at a Glance 2020: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873>
- Engin, A. O. (2005). Eğitim ve öğretim etkinliklerinde yönelme ve yöneltme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 249-269 <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2815/37883>
- English, F.W. and Hill, J. C. (1990). *Restructuring: The Principal and Curriculum Change. A report of the NASSP curriculum council*. National Association of Secondary School.
- English, F. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412939584>
- Erdoğan, A. S. (2008). *Öğretim programı değişikliğine karşı yönetici ve öğretmen tutumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Erkuş, Z. U., ve Taşdemir, A. (2024). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme pratikleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 81–99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/85781/1415409b>
- Ferrari, J. L. (2018). *Leading effective change in schools of the 21st century: The attributes, behaviors, and practices of effective school principals*. Dissertations, 2798.
- Fırat, M. (2010, Kasım). *Bilgi Toplumunda eğitimin sürekliliği ve okulların geleceği*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications’da sunulmuş bildirisi, Antalya.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26124/275197>
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Girgin, G. (2016). *Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*. A. Kaya (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s. 1-24). Anı.
- Gökçe, F. (2008). Değişimin kavramsal modelleri ve değişim sürecinde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 237-252.

- Güner, B. (2016). *Günümüzde gençlik sorunları tutum ve davranışları: Tunceli örneği* (Tez No. 448677) [Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, R., Erdem, E., ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47944/606579>
- Harrold, D. (2000). Developing Intellectual Capital, *Control Engineering*; 47(9), 63–68.
- Hallinger, P., ve Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(5), 328-355.
- Hallinger, P. Leithwood, K. ve Heck, R. H. (2010). Leadership: Instructional. In P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Editors), *International Encyclopedia of Education* (pp. 18-25) Volume 5. Elsevier.
- Heck, R. H. (1992). *Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 14(1), 21-34. <https://doi.org/10.3102/01623737014001021>
- Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21648/232728>
- İçli, G. (2001). Eğitim, istihdam ve teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 65-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11134/133164>
- İnandı, Y., ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149. <https://www.researchgate.net/publication/307778591>
- İsbir, E. (2018, Ekim) *Aydınlanma döneminde eğitim*, 3.Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- İzci, M., Çuçi, C., Kapan, H. İsmail, ve Atay, Z. (2024). Okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10519534>
- Kaplan, H. , Hill, K. , Lancaster, J., ve Hurtado, A. M. (2000). *A theory of human life history evolution: Diet, intelligence, and longevity*. *Evolutionary Anthropology: Issues, News, and Reviews: Issues, News, and Reviews*, 9(4), 156-185. [https://doi.org/10.1002/1520-6505\(2000\)9:4<156](https://doi.org/10.1002/1520-6505(2000)9:4<156)
- Karakaya, Ç. (2016). *"İnsan ve çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi* (Tez No. 429307) [Doktora tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi..
- Karakaya, M. (2018). *Sınıftaki öğretime ve öğrenci öğrenmelerine okul müdürü liderliğinin etkisi: Öğrenmede aracı yolların incelenmesi*, (Tez No. 526489) [Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Kayhan, Ü. ve Eroğlu, G. (2002). *Bir Eğitim Ortamı Olarak Okul (yapı, işleyiş ve ilişkiler)*. Damga Yayınevi.
- Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 137-158. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/81158>
- Katz, R., L. (1955). *Skills of an effective to administrator*. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator> , Erişim tarihi: 20 Mayıs 2025.
- Kılıç, A., Altınışik, S., ve Kılıç, A. A. (2022). Within the Scope of Khan's the One World School of the education reimagine/Khan'ın dünya okulu kitabı kapsamında eğitimi yeniden düşünmek. *Education ve Youth Research*, 2(2), 59-80. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyor/issue/73511/1149152>
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi* (Tez No. 311773) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılgül T. (2023). *Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile yenilikçi okul geliştirme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 846375) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul İbn Haldun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kitchen, H. et al. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Türkiye*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5edc0abe-en>
- Koç, A., ve Tunç, B. Kişisel gelişim ve kariyer planlama çalışmalarının insan sermayesi düşüncesi temelinde incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 4(1), 15-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eypd/issue/78498/1274419>
- Koçak, E., ve Ayhan, U. (2023). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik, kariyer kararı özyeterliliği ve insan sermayesi algıları arasındaki ilişkiler. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(3), 373–414. <https://doi.org/10.29228/iedres.69541>
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1(1), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44648/554582>
- Koçak, S., ve Başkan, G. A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 212–224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7792/101955>
- Konay, D. (2024). *Okul Yöneticilerine Göre Mükemmel Okullar* (Tez No. 889009) [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Konca, F. (2020). *Eğitim 4.0: Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz*. Pegem Yayınevi.

- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6755/90836>
- Korucuk, M. (2024). Program geliştirme ve eğitim 4.0. *Eğitimin Temellerine Bakış: Program Geliştirme-Yeni Yaklaşımlar*, 7.
- Kuru, B. (2021). İş Dünyasında 21. yüzyıl becerileri ve maria montessori. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(8), 19-38.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/butobid/issue/62281/833566>
- Kuşin, İ. (1994). *İlköğretim okulunun öğrenciyi hayata hazırlama amacının gerçekleşme düzeyinin araştırılması* (Tez No. 27270) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lezotte, L.W., (1992), Principal Insights from Effective Schools. *Education Digest*, 58 (3), 14-17.
- Lufer, H. (1989). Sanayileşme sürecinde eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(2), 837-846.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001423
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *İlköğretimde yönelme yönergesi*. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/285.pdf>. Erişim tarihi: 28.05.2023
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (MEB, OGM) (2015). *Ortaöğretim mevzuatı*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/16103627_mevzuatktabia5.pdf. Erişim tarihi: 28.08.2024
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı TTKB (2023). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr>. Erişim tarihi: 28.06.2024
- MEB TTKB (2023). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=337> Erişim tarihi: 24.05.2023.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Yaşam becerileri projesi: Uygulama kılavuzu ve etkinlik kitabı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim tarihi: 19 Mayıs 2025, <https://tegm.meb.gov.tr/www/yaşam-becerileri-projesi-uygulama-kilavuzu-ve-etkinlik>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019, 8 Şubat). *Okul dışı öğrenme ortamları hakkında yazı* [Resmî yazı]. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Miles, J.A. (2012). *Management and organization theory*. Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *T.C. Resmî Gazete*, 14574, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

- Ninan, M. (2006). *School climate and its impact on school effectiveness: A case study* [Conference presentation]. International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, FL, United States.
- Öcal, S. H., ve Bahar, H. H. (2024). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi-Erzincan örneği. *Journal of Curriculum and Educational Studies*, 2(3), 68-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12528013>
- Özçakır, Sümen, G., ve Çalışıcı, M. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri: 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/90265/1620754>
- Özdemir, M. (2023). Üniversite toplum ilişkisinde popüler kültürün yükselişi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1127-1150. <https://doi.org/10.17755/esosder.1265660>
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özdoğan, M., ve Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 88-103. <https://doi.org/10.34056/aujef.648908>
- Özkalp, E. (1990). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.32329/uad.382041>
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1(1), 27-44.
- Öztürk, Ü. , (2009), *Performans Yönetimi*, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi okuryazarlığı eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 249-266. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat775>
- Poyraz, A. G. Y. (2024). *Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 854129) [Yüksek Lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Resmi Gazete (2023). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. (Sayı, 14574). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> Erişim tarihi: 24.05.2023.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2015). *Organizational behavior*. Pearson
- Sevinç, N. (2017) *Okul yöneticilerinin yönetsel deneyimlerinin yöneticilerin yeterlikleri ve entelektüel liderliği üzerindeki etkisi*. (Tez No. 454354) [Doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi] Çanakkale.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2269-2296. <https://doi.org/10.26466/opus.619531>

- Smit, A. (2013). Responsible leadership development thorough management education: A business ethics perspective. *African Journal of Business Ethics*, 7(2), 45-51.
- Somuncu, A. (2020). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve İstihdam-Hayaller Beyaz Olsa da Gerçekler Mavi Yaka. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 177-194. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/53617/546286>
- Styron, R. A., ve Nyman, T. R. (2008). Key characteristics of middle school performance. *Research in Middle Level Education*, 31(5), 1-17.
- Sümen, Ö. Ö., ve Çalışıcı, H. (2017). Examining the 21st century skills of secondary school students: A mixed method study. *Journal of Education and Social Policy*, 4(4), 92-100. https://jespnet.com/journals/Vol_4_No_4_December_2017/10.pdf
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>
- Şimşek, M. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*, Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, Y. Özden (Ed.) Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. (ss. 99-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Şişman, M. (2012) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem Yayınevi
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Sixth edition. New York: Pearson.
- Tanrıkulu, Doğan (2011). *Gençlik Çıkmazı*, İstanbul Kalkınma Ajansı.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı (2024). *Onikinci Kalkınma Planı (2024-2028)*. Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayını.
- The Pew Center On The States (2010). *Technical terms*. <http://www.pewcenteronthestates.Org> Erişim tarihi: (19.05.2025).
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 271-281. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10367/126894>
- Tümkiye, S., ve Asar, S. (2017). Eğitimde liderlik: Okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 123-138.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Kuruluşu (IEA). (2021). *Trends in Mathematic and Science Study-TIMSS*. Amsterdam: IEA Publication.
- Uçak, S., ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Ünal, A. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 239-258. <https://doi.org/10.12780/UUSBD168>
- Verwimp, P. (1999). Measuring the quality of education at Two Levels. A case study primary schools in rural Ethiopia. *International Review of Education*, 45(2), 167-196. <https://doi.org/10.1023/A:1003692908335>
- Vural, G. (2024). *Öğretimsel liderlik ve öğretmen performansı ilişkisi* (Tez No. 903233) [Doktora Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- World Bank. (2008). *Kenya-Data and statistics*. Retrieved <http://web.worldbank.org/pk:356509,00.html>
- Yenipınar, Ş., ve Yıldırım, K. (2024). Öğretmen liderliğinde kuramsal temel arayışı: Türkiye bağlamında sistematik analiz. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 888–913. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.113>
- Yıldırım, İ. (2000). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Dairesi Başkanlığı eğitimde yönlendirme modeli önerisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Egitimde_yonlendirme_modeli.pdf
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., ve Yenipınar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesap verebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 151-162. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2420>
- Yıldırım, K. (Edt.) (2022). *Eğitim yönetimi: Bilimsel temelleri, kapsamı ve içeriği*. Anı
- Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim Ekonomisi Eleştirel Bir Yaklaşım*, Anı Yayıncılık
- Yüksel, A. , ve Yüksel, S. (2012). Yöneltilme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin cesaretini kırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2447-2460. <http://hdl.handle.net/11452/24370>
- Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156. <https://doi.org/10.24289/ijsser.505263>
- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H., Imran, A. ve Ismail, F. (2021). Digital technologies in education 4.0. Does it enhance the effectiveness of learning. *A systematic literature*

review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 15(04), 31–47.



EKLER

EK-1 Item-Total Statistic

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Okul İşletilmesi	182,0238	804,311	-,021	,836
Sınavlara Hazırlık	179,4444	776,473	,241	,824
Öğretmen Sorumlu	181,7698	814,931	-,086	,840
Ödül Teşvik	182,7937	739,861	,399	,818
Okul Dışı Etkinlikler	180,7063	799,873	,007	,835
Öğretmen Veli İş Birliği	180,4444	735,337	,439	,816
Okul Başarılı	182,1111	732,196	,506	,814
Okul Yönetimi Sorumluluğu	179,3254	765,629	,332	,821
Bilinç Yükseltilmeli	179,2302	781,171	,219	,824
Okul Yönetimi Eğitilmelidir	179,3571	781,223	,196	,825
Farkındalık Eğitimi	179,0714	772,499	,305	,822
Okul Kademesine Göre	179,3810	763,742	,384	,819
Akademik Başarı	179,6746	744,685	,497	,815
Hayat Becerileri Önemseniyor	180,7857	724,618	,577	,811
Hayat Becerileri Daha Çok Önemli	180,5079	741,164	,471	,815
Akademik Başarı Daha Önemli	180,1190	763,194	,321	,821
Öğretmen Akademik Başarıyı Önemsiyor	179,9365	767,532	,333	,821
Öğretmen Daha Çok Önemsiyor	180,5556	760,745	,326	,821
Yönetime Karşı Daha Çok Önem	180,4286	766,375	,285	,822
Okul Ortamı	180,6270	716,780	,604	,809
Hedef Koyma Değerlendirme	181,5556	720,873	,529	,812
Öğretmenlerle İşbirliği	181,1111	727,892	,539	,812
Sınıf İçi Sınıf Dışı Faaliyet	180,5556	740,057	,513	,814
Okul Dışı Etkinlik Yapılıyor	181,3651	749,098	,347	,820
Farklı Öğretim Ortamları	181,5079	743,516	,390	,818
Takip Ediyor	181,6905	729,047	,516	,813
Sosyal Kültürel Faaliyetler	180,7778	732,094	,507	,814

EK-2 Ana Uygulamada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Değerli Eğitimci,

Öğrencilerin hayata hazırlanması açısından okul yöneticilerinin performansları hakkında sizin görüş ve deneyimlerinizi öğrenmeye çalışıyorum. Çalıştığınız kurumda son 6 ay içerisindeki deneyimlerinizi dikkate alarak soruları cevaplandırınız. Samimi cevaplarınız eğitim uygulamalarımıza katkı sağlayacaktır. Çalışmaya katkınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Etik Bilgilendirme ve Onay: Bu çalışmaya, kimliğimin ifşa edilmemesi, verdiğim bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılması ve herhangi bir nedenle araştırmadan çekilme durumumda bilgilerimin araştırmaya dâhil edilmemesi koşuluyla gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Evet

☐₁

Hayır

☐₂

A Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz?

Kadın

☐₁

Erkek

☐₂

2. Göreviniz?

Öğretmen

☐₁

Müdür Yard.

☐₂

Müdür

☐₃

3. Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yapmaktasınız?

İlk yılım

☐₁

1-5 yıl

☐₂

6-14 yıl

☐₃

15-20 yıl

☐₄

20 yıldan çok

☐₅

4. Kaç yıldır bu okulda görev yapmaktasınız?

İlk yılım

☐₁

1-3 yıl

☐₂

4-6 yıl

☐₃

7-9 yıl

☐₄

10 yıl ve +

☐₅

5. En son bitirmiş olduğunuz eğitim düzeyiniz nedir?

Ön lisans

☐₁

Lisans

☐₂

Lisans

☐₃

Doktora

☐₄

Yüksek

6. Görev yaptığınız okulun kademesi ve türü?

İlkokul

☐₁

Ortaokul

☐₂

Meslek Lisesi

☐₃

Anadolu Lisesi

☐₄

Fen ve Sosyal Bilimler Lis.

☐₅

7. Okulun bulunduğu yerleşim merkezi?

Köy

☐₁

Kasaba

☐₂

İlçe

☐₃

Şehir

Merkezi

☐₄

8. Okulunuzda görev yapmakta olan öğretmen sayısı?

15'ten az

☐₁

15-30 arası

☐₂

31-45 arası

☐₃

45-60 arası

☐₄

61 ve daha çok

☐₅

Aşağıdaki ifadelerle katılma ve onaylama derecesini 1 ile 10 arasında puanlayarak belirtiniz. 1: En düşük (Kesinlikle katılmıyorum), 10: En yüksek (Kesinlikle katılıyorum)		
1	21. YY becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında faaliyetler yapan öğretmenler okul yöneticileri tarafından ödüllendirilerek diğer öğretmenler teşvik edilmektedir.	
2	Öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmaları okul yönetimi, öğretmen ve veli işbirliği ile gerçekleşmektedir.	
3	Okul, problem çözme, kendini ifade etme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi 21. YY becerilerini öğrencilere kazandırmakta başarılıdır.	
4	Öğrencilerin 21.yy becerilerini kazanmalarında okul yönetiminin sorumlulukları vardır.	
5	Okul yönetiminin öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmasına ilişkin sorumlulukları öğretim kademelerine göre farklılaşmaktadır.	
6	Okul yöneticileri, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini önemsemektedir.	
7	Okul yöneticileri, öğrencilerin problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi becerileri kazanmalarını önemsemektedir.	
8	Okul yöneticileri, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini, onların problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme becerilerini edinmelerinden daha çok önemsemektedir.	
9	Okul yöneticileri akademik başarıyı 21.YY becerilerinin kazandırılmasından daha çok önemsemektedir.	
10	Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesini, onların problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme becerilerini edinmelerinden daha çok önemsemektedir.	
11	Yöneticilere göre öğretmenler öğrencilerin problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi becerileri edinmelerini daha çok önemsemektedir.	
12	Okul yöneticileri okul ortamını öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir yer haline getirmektedir.	
13	Okul yöneticilerinin 21.YY becerilerini sene başı toplantısında hedef koyarak sene sonunda bu becerilerin kazandırılma düzeyini değerlendirmektedir.	
14	Okul yöneticileri, öğrencilerin 21.YY becerilerini kazanmaları konusunda öğretmenlerle işbirliği yapmaktadır.	
15	21 YY becerileri, öğretmenin bilinçli şekilde gerçekleştirdiği sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerle kazandırılmaktadır.	
16	21.YY becerilerinin kazandırılması için okul içindeki etkinliklerin yanı sıra okul dışı etkinlikler yapılmaktadır.	
17	21.YY becerilerinin kazandırılması için okul yöneticileri öğretim faaliyetlerini kültür sanat etkinlikleri, geziler ve bilim fuarları gibi farklı öğrenme ortamlarına taşımaktadır.	
18	Okul yöneticileri, öğrencilerin 21 YY Becerilerini kazanma durumunu takip etme kapsamında öğretmenlerle diyalog halindedir.	
19	Okulda düzenlenen sosyal, sportif, kültürel, bilimsel faaliyetler öğrencilerin 21. YY becerilerini kazanmalarını desteklemektedir.	

Anketi tamamlamış bulunmaktasınız. Teşekkür ediyorum.

EK-3 Etik Kurulu Onayı



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Aksaray Üniversitesi İdari İşler Fakültesi
Temel İktisat Bilimleri Bölümü Binyüz Yılı Tarih: 04/09/2023
10.14



E0000858816

Sayı : E-34183927-000-00000858816

Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Seher AKPINAR

“Öğrencileri Hayata Hazırlama Açısından Okul Yöneticilerinin Performansının İncelenmesi” başlıklı 2023/05-26 protokol numaralı başvuru 28.08.2023 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAHRAMAN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik
Kurul Başkanı V.

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 391e0709-f198-421c-94c0-d265bff167f4 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu’nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 391E0709-F198-421C-94C0-D265BFF167F4

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: tarih Bölümü

Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125

e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:

<https://www.aksaray.edu.tr/>

KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN

Profesör

Telefon No: 2882194



EK-4 Araştırma İzni

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Aksaray Üniversitesi - Öğret. Bilgi Teknolojileri
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Tarih: 10/11/2023 11:02



E0000886016



Sayı : E-45333631-605-00000886016
Konu : Araştırma İzni-Seher AKPINAR

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 08.11.2023 tarih ve E.89257469 sayılı yazısı.

Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğünün Enstitünüz öğrencisi Seher AKPINAR'ın araştırma izni ile ilgili ilgede kayıtlı yazısı yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ömer KÖSE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı Örneği

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: EDC68094-1778-46C7-AF8E-1BD74BA627B2 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>
Adres: Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Bahçesaray Mahallesi 68100 Aksaray
Telefon No: 03822883128 Faks No: 03822883139
e-Posta: InternetAdresi:https://www.aksaray.edu.tr/
KEP Adresi: aksarayuniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için: Serdar ÖZBAY
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 03822883128



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı: Seher AKPINAR		EVET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

Danışman: Prof. Dr. Kamil YILDIRIM

İmza:

