



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN 21.
YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖRGÜT İKLİMİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülfiye KARATAŞ YURDAGELEN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Örgüt İklimine Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

25/04/2025

Gülfiye Karataş Yurdagelen

JÜRİ KABUL VE ONAY

Gülfiye KARATAŞ YURDAGELEN tarafından hazırlanan “**Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Örgüt İklimine Etkisi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 25.04.2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan) :Dr. Öğr. ÜyesiDilara ÇAYCI KARAKÖSE

Üye :Dr. Öğr. ÜyesiTuğba KOCADAĞ ÜNVER

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma fikrinin oluşumundan raporlanmasına kadar geçen tüm süreç boyunca, bana her adımda destek olan, birikimini ve değerli fikirlerini esirgemeyen, öğrenme yolculuğumda yanımda olan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Emine Saklan’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmama gönüllü olarak katkı sağlayan ve zaman ayırıp veri üreten tüm öğretmen meslektaşlarıma, süreç boyunca bana destek olan ve hoşgörüsüyle yanımda duran arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak tüm eğitim hayatım boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemedi fedakârlık gösteren değerli aileme, özellikle yüksek lisans serüvenim boyunca bana sabır ve özveri ile destek olan sevgili eşim ve sevgili çocuklarıma teşekkür ederim.

Gülfiye KARATAŞ YURDAGELEN

ÖZET

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖRGÜT İKLİMİNE ETKİSİ

Karataş Yurdagelen, Gülfiye

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN

Mayıs 2025, xii + 146 sayfa

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin sahip olduğu 21. yüzyıl becerilerinin örgütsel iklime etkisini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 369 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği” ve “Örgütsel İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24 programından yararlanılmıştır. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olması, toplam puanların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, analizlerde parametrik testler (t-testi, korelasyon, regresyon vb.) uygulanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği (21YBÖ) ve Örgütsel İklim Ölçeği (ÖİÖ) alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları genel olarak olumlu ve dengelidir. Yaş, cinsiyet ve eğitim durumu gibi bazı değişkenlere bağlı olarak sınırlı farklılıklar gözlemlense de bu farklılıkların etki büyüklüğü düşük bulunmuştur. Öğretmenler, okul iklimini daha çok otoriter ve yapısal bir çerçevede algılamakta, destekleyici ve samimi ilişkilerin ise sınırlı düzeyde hissedildiği görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri ile örgütsel iklim arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasının, öğretmenlerin okul ortamına yönelik olumlu algılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca regresyon analizleri, 21. yüzyıl becerilerinin okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda karma yöntemler ve farklı değişkenlerin (okul kültürü, yönetim tarzı, öğretmen tükenmişliği gibi) incelenmesi önerilmektedir. Uygulamada ise yöneticilere dijital liderlik ve medya okuryazarlığı eğitimi

verilmesi, öğretmenler arası işbirliğinin artırılması, liderlik yeterliklerinin yeniden tanımlanması ve yönetim stratejilerinin öğretmenlerin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına duyarlı şekilde planlanması tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler:Örgüt İklimi, 21. Yüzyıl Becerileri, Okul Yöneticileri

ABSTRACT

THE EFFECT OF SCHOOL PRINCIPLES' 21ST CENTURY SKILLS ON ORGANIZATIONAL CLIMATE ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

Karataş Yurdagelen, Gülfiye

Master's Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Asst. Prof. Emine SAKLAN

April 2025, xii + 146 pages

This study primarily aims to investigate the influence of school administrators' 21st-century skills on the organizational climate within schools, as perceived by teachers, while taking into account a range of demographic and contextual variables. A quantitative research methodology was adopted, utilizing a descriptive survey design to obtain a broad and systematic understanding of the phenomenon. The research sample consisted of 369 teachers actively working in primary and secondary schools that are affiliated with the Turkish Ministry of National Education, located in the province of Tokat, during the 2023–2024 academic year. The participants were selected using the convenience sampling method, which allows for easy access to respondents who are readily available and willing to participate. To collect the necessary data, two validated instruments were employed: the "21st-Century Skills Scale" and the "Organizational Climate Scale." Data analyses were conducted using the SPSS 24 statistical software package. In the preliminary analysis phase, skewness and kurtosis values were examined to assess the normality of the data distribution. The values being within the acceptable range of ± 1 indicated that the total scores were normally distributed, thereby justifying the application of parametric statistical tests such as independent samples t-tests, Pearson correlation coefficients, and linear regression analyses. In-depth correlation analyses were performed to explore the relationships between the sub-dimensions of both scales. The findings of the study revealed that teachers generally held positive and balanced perceptions regarding their school administrators' competencies in 21st-century skills, such as digital literacy, critical thinking, problem-solving, and communication. Although some statistically significant differences were detected across variables such as age, gender, and educational attainment, the effect sizes of these differences were relatively small, indicating limited practical significance.

Furthermore, the organizational climate was predominantly perceived by teachers as authoritarian and structurally rigid, suggesting a hierarchical and rule-based school environment. In contrast, supportive and collegial dimensions of the climate were perceived to exist only at a limited or insufficient level. Importantly, strong and statistically significant positive correlations were identified between administrators' 21st-century skills and the overall perception of the organizational climate. The presence of such skills in school leaders was found to enhance teachers' sense of positivity, support, and engagement within the school setting. Regression analyses further confirmed that 21st-century skills serve as significant predictors of how teachers perceive the school climate, highlighting the transformative role these skills can play in fostering a more adaptive and constructive school environment. In light of these results, it is recommended that future studies adopt a mixed-methods approach that combines quantitative and qualitative techniques for a more comprehensive understanding, while also investigating additional influencing variables such as school culture, leadership style, and teacher burnout. From a practical standpoint, the study emphasizes the importance of offering continuous professional development for school administrators in areas such as digital leadership and media literacy. Furthermore, it advocates for the promotion of teacher collaboration, the redefinition of core leadership competencies in line with contemporary educational demands, and the implementation of management strategies that are responsive to the diverse personal characteristics, professional needs, and motivational profiles of teachers.

Keywords:Organizational Climate, 21st Century Skills, School Administrators

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME	ii
JÜRİ KABUL VE ONAY	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLO LİSTESİ	xi
ŞEKİL LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Amaç	7
Önem.....	8
Sayıtlılar	10
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
BÖLÜM II	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
Eğitimde Dönüşüm: 21. Yüzyıl Becerileri.....	12
21. Yüzyıl Becerilerinin Sınıflandırılması- Uluslararası ve Ulusal Çerçeve	13
21. Yüzyılda Okul Yöneticiliği ve Liderlik Yaklaşımları.....	23
Örgüt İklimi	25
İlgili Araştırmalar	54
BÖLÜM III	75
YÖNTEM.....	75
Araştırma Modeli.....	75
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	75
Verilerin Toplanması ve Katılımcılar	76
Veri Toplama Araçları	77
Verilerin Analizi	79
BÖLÜM IV	82
BULGULAR.....	82

Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Düzeylerine Ait Bulgular	82
Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Düzeylerinin Kişisel Özelliklerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular	82
Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarına Ait Bulgular.....	86
Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algıları Arasında Kişisel Özelliklerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular.....	87
Öğretmen Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algıları İle Örgüt İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	92
Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algıları, Örgüt İklimine Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları	94
21. Yüzyıl Becerilerinin Örgütsel İklim Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	95
BÖLÜM V	98
TARTIŞMA.....	98
BÖLÜM VI.....	102
SONUÇ VE ÖNERİLER	102
Sonuçlar	102
Öneriler	107
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	135
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	135
Ek 2. Eğitim Yöneticileri 21. yy Becerileri Ölçeği.....	136
Ek 3. Örgütsel İklim Ölçeği.....	140
Ek 4. Ölçme Araçları Kullanım İzni	140
Ek 5. Araştırma Uygulama İzin Belgesi.....	143
Ek 6. Özgeçmişi	144

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri	15
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	77
Tablo 3. Ölçeklere Ait Puanların Kolmogorov-SmirnovDeğerleri.....	79
Tablo 4. Ölçeklere Ait Puanların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	80
Tablo 5. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ait bilgiler	82
Tablo 6. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşması.....	83
Tablo 7. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının yaşa göre farklılaşması.....	83
Tablo 8. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının mesleki kıdem yılına göre farklılaşması	84
Tablo 9. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşması.....	85
Tablo 10. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılaşması.....	85
Tablo 11. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarına ait bilgiler.....	86
Tablo 12. Öğretmenlerin, örgüt iklimine algılarının cinsiyete göre farklılaşması.....	87
Tablo 13. Öğretmenlerin, örgüt iklimine göre algılarının yaşa göre farklılaşması	88
Tablo 14. Öğretmenlerin, örgüt iklimine algılarının mesleki kıdem yılına göre farklılaşması	89
Tablo 15. Öğretmenlerin, örgüt iklimine algılarının eğitim durumuna göre farklılaşması	90
Tablo 16. Öğretmenlerin, örgüt iklimine algılarının okul türüne göre farklılaşması	91
Tablo 17. Değişkenler arasındaki korelasyonlar	92

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Algılarının, Örgüt İklimi Algılarını Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	94
Tablo 19. 21. Yüzyıl Becerilerinin Örgütsel İklimi Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	96

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1.21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (P21) Çerçevesi.....	15
Şekil 2. Campbell'e göre Örgüt İkliminin Boyutları.....	33
Şekil 3.Ertekin'e göre Örgüt İklimi Boyutları.....	35
Şekil 4.Goleman'a göre örgüt iklimi boyutları.....	37
Şekil 5. Kopelman ve diğerleri Örgüt İklimi Boyutları.....	39
Şekil 6.Litwin ve Stringer'e göre örgüt ikliminin boyutları	42
Şekil 7.Tagiuri'ye göre örgüt ikliminin boyutları	43
Şekil 8.Zamutto ve Krakover'e göre örgüt ikliminin boyutları	43

KISALTMALAR

ATC21	: 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi
BTYK	:Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
P21	:21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
21YBÖ	: Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği
ÖİÖ	: Örgütsel İklim Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayılıtları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim, özünde geleceğe yönelik bir endişe ile şekillenir. Eğitimin amaçları sosyal hareketlilik, kişisel gelişim, işgücüne hazırlık ve demokratik vatandaşlık gibi konularda geniş çapta bir uzlaşa bulunmamakla birlikte, eğitimin bireyleri yetişkin yaşamlarına hazırlaması gerektiği genel kabul görmektedir (Zipory, 2016). Eğitimin gelecek odaklı yapısı, yalnızca günlük eğitim süreçlerini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda eğitim politikaları ve akademik söylemi de şekillendirir. Eğitimin bireyleri geleceğe hazırlamadaki rolüne ilişkin güncel yaklaşımlar ve endişeler, özellikle 21. yüzyıl becerileri ya da yetkinlikleri çerçevesinde somutlaşmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin gelecekte başarılı olabilmeleri için geliştirmeleri gereken temel becerileri ifade eden bu kavramlar, küresel eğitim politikalarının oluşturulmasında giderek merkezi bir konuma yerleşmiştir (Care, 2018; Gordon ve diğerleri, 2009; National Research Council, 2012; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2018).

21. yüzyıl, eğitimin dünyasında ve sosyal yaşamda pek çok değişimin ve gelişmenin başlangıcı olduğu gibi, aynı zamanda hızla büyüyen, birçok alanda dijital teknolojilerin yer edindiği bir dönemdir. 21. yüzyılda eğitim alanındaki gelişmeler gerçekten büyük bir önem kazanmıştır. Teknolojik ilerlemeler, küreselleşme ve toplumsal değişimler, eğitim sistemlerini dönüştürmekte ve geleceğin insanını yetiştirme anlayışını yeniden şekillendirmektedir. Bu yüzyılda eğitim, sadece bilgi aktarımından ibaret olmayıp, bireylerin yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açıları geliştirme, problem çözme ve dijital beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını hedefleyen bir yaklaşım benimsemiştir. Böylelikle eğitim sistemleri, toplumsal ve ekonomik gereksinimlere uyum sağlayabilecek, yenilikçi ve çok yönlü bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Ayrıca, eğitimin sadece bireylerin kişisel gelişimi için değil, toplumsal sağlık, refah ve sürdürülebilirlik gibi daha geniş hedeflere hizmet etmesi gerektiği anlayışı da giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Eğitimdeki bu dönüşüm, sağlıklı ve bilinçli bir toplumun temellerini atmanın yanı sıra, bireylerin de daha dengeli, empatik ve sorumlu birer dünya vatandaşı olarak yetişmesini sağlar (Altunbay, 2015). Howard Gardner’a (2007) göre, yeni milenyumdaki yaşam; bilimin, teknolojinin ve medeniyetin sürekli ilerlemesiyle birlikte, hızlı ve ölçülemez bir değişim zamanını temsil etmektedir. 21. yüzyılda eğitim alanında meydana gelen değişim, teknolojik gelişmeler, küreselleşme, toplumsal dönüşümler ve yeni bilgi anlayışları gibi pek çok faktörden etkilenmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu, bu dönüşümü ve eğitimdeki değişen ihtiyaçları karşılamak amacıyla belirlenen stratejileri ve hedefleri içermektedir. Öyle ki bu değişim, 2023 Eğitim Vizyonu’nda şu şekilde ifade edilmiştir:

“Son yıllarda “21. yüzyıl becerileri” diye adlandırılan ve bugün olmazsa olmaz küresel bir norm olarak görülen eğitim yaklaşımı; yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi “yumuşak becerilerin kazanılması” adı altında, insanın maddi dünyada başarabildikleri ışığında gelişimi ve olgunlaşması anlayışını dayatmaktadır. Hatta bu anlayış artık dünyanın her köşesine ithal edilen stratejik bir kavramsal çerçevedir. Tam da bu noktada, kadim çağlardan modernleşmeye, sanayi devriminden dijital çağa, teknolojik gelişmelerin vardığı son nokta olan siber-fiziksel sistemlerin her alanda konuşulmaya başlandığı günümüze uzanan bu devamlılıkta, eğitim ve felsefe arasındaki bağın irdelenmesi çok daha önemli bir hâl almıştır. 2023 Eğitim Vizyonu’nun 21. yüzyıla ilişkin eğitim önerisi, “21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modeli” şeklindeki çift kanatlı bir okumadır. Sadece beceri kazandırmak, hayatı göğüslemeye yetmemektedir. Gerekli olan, insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).”

21. yüzyıl öğrenme becerileri, geleneksel okuma, yazma, yorumlama ve sentez becerilerinin ötesine geçerek, daha geniş bir beceri yelpazesine odaklanmaktadır. Bu beceriler; bilişsel, kişisel, kişilerarası ve teknik becerileri kapsar ve her biri, modern toplumda bireylerin karşılaştığı karmaşık sorunlara etkili bir şekilde çözüm bulabilmesi için kritik öneme sahiptir. Bilişsel beceriler, bireylerin düşünme, öğrenme ve problem çözme kapasitelerini geliştiren yeteneklerdir. Bu beceriler arasında rutin olmayan problem çözme, eleştirel düşünme ve sistem düşüncesi gibi önemli unsurlar yer alır. Bireyler, sadece belirli bir bilgiye sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi

çeşitli bağlamlarda analiz etme ve uygulama yeteneğine de sahip olmalıdır. Kişisel beceriler, bireylerin kendilerini yönetme ve geliştirme yetenekleriyle ilgilidir. Bu beceriler, üst bilişsel becerileri içerir ve öz yönetim, zaman yönetimi, öz düzenleme gibi becerileri kapsar. Ayrıca, uyum sağlama ve yürütme işlevi gibi beceriler de kişisel gelişimi güçlendirir; bireylerin değişen koşullara uyum sağlamalarını ve uzun vadeli hedeflere ulaşmalarını sağlar. Kişilerarası beceriler, bireylerin başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve sosyal bağlar kurmalarını sağlayan yeteneklerdir. Bunlar arasında karmaşık iletişim, takım çalışması, kültürel duyarlılık ve çeşitlilikle baş etme becerileri öne çıkar (Ananiadou ve Claro, 2016).

Günümüz toplumunda, farklı kültürlerden gelen insanlarla çalışabilmek ve çeşitli sosyal bağlamlarda etkili iletişim kurabilmek büyük bir önem taşır. Teknik beceriler, bireylerin çağdaş dünyada başarılı olabilmeleri için gerekli olan dijital ve teknolojik becerileri içerir. Araştırma ve bilgi akıcılığı, girişimcilik becerileri ve finansal okuryazarlık gibi beceriler, bireylerin modern iş dünyasında ve yaşamlarında daha bilinçli ve verimli kararlar alabilmelerini sağlar. Bu beceriler, bireylerin bilgiye hızlı bir şekilde erişmelerini ve bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanmalarını mümkün kılar. 21. yüzyıl öğrenme becerileri, çok boyutlu bir beceri setine dayanır ve bireylerin sürekli değişen dünyada başarılı olmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu becerilerin her biri, modern yaşamın ve iş dünyasının taleplerine uyum sağlamak için önemlidir (Ananiadou ve Claro, 2009; Geisinger 2016) .

Giderek daha değişken, belirsiz ve karmaşık bir yapı kazanan dünyada, kaçınılmaz olarak çeşitli dönüşümler meydana gelmektedir. Bilgi patlamaları aracılığıyla oluşan dinamikler, küreselleşme ve uluslararası ilişkilerin genişlemesi, ülkeler arasındaki eğitim standartlarını ve ölçüm kriterlerini dönüştürmektedir. Öte yandan, medya teknolojilerinin yaygınlaşması, her yaş grubunun kolayca erişebildiği yoğun bir bilgi akışı sağlayarak, öğrencilerin farkındalık ve bilgi düzeylerini artırmaktadır (Zamora ve Zamora, 2022). Günümüzde, tüm dünyadaki okulların hızlı toplumsal değişimlere, sürekli analiz edilen bağlamlara ve günlük zorluklara yanıt vermesi ve yeni uygulamaları hayata geçirmesi gerekmektedir. Müdürler, öğretmen öğrenmesini ve okul gelişimini kolaylaştıran bir ortam yaratarak bu noktada önemli bir rol oynamaktadırlar (Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Vanblaere ve Devos, 2016).

Friedman (2007), düz bir dünyanın koşullarına ayak uydurabilecek çalışanlar yetiştirmek için okulların, öğrencilerin bağlantı kurma ve karmaşık fikirleri iletme becerilerini geliştirecek yetkinlikler öğretmesini önermektedir. Genel olarak bu beceriler, çok boyutlu ve çok kültürlü bir iş gücünü çalıştırabilecek, ilham verebilecek ve yönetebilecek bireyler geliştirecektir. Bu öneri, Karoly ve diğerlerinin (2004) çalışmasında tanımlanan bilgi temelli ekonomideki iş gücü eğilimlerinin işaret ettiği ihtiyaçları karşılamaktadır. Öğrencilere bağlantı kurmayı öğretmek, Friedman (2007) tarafından tanımlanan ilişkisel görevlerde açıkça görülmektedir. Çalışanların küresel şirketler ve çok sayıda yerel ekonomi arasında yatay bir bağlantı görevi görebilmeleri ve iş birliği yapabilmeleri gerekir. Ek olarak, bilgi çalışanlarının küresel iş altyapısını anlamaları ve bunu yerel taleplere ve çıkarlara uyarlamaları gerekir. Bağlantı kurma becerisi, öğeleri toplayan ve bunları bir araya getirerek yeni girişimler yaratan ekip liderleri için de bir ön koşuldur.

Türkiye, Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] (2018) 2023 Eğitim Vizyonu'nda belirtildiği üzere, yeni bir eğitim ve okul modeline geçiş yapmaktadır. Okul, çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde hareket etmeli ve eğitimin tüm paydaşları öğrenciyi desteklemelidir. Bu süreçte en kritik aktör ise okul yöneticisidir. Bu nedenle, yalnızca yetki sahibi olmak yeterli değildir; okul yöneticisinin, öğrenciden veliye kadar tüm paydaşlar üzerinde güven ve uzmanlığa dayalı bir etki gücüne sahip olması belirleyici bir faktördür.

Yılmaz'a (2006) göre, örgütün temel değerleri ile bireylerin kişisel değerleri arasında bir uyum olduğunda, bu uyumun sağlanması çalışanların daha verimli ve başarılı olmasına yol açmaktadır. Ayrıca, yöneticilerin örgütün değerlerine karşı gösterdikleri ilgi ve alaka, çalışanların motivasyonunu ve bağlılıklarını artırarak örgütün hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır. Örgüt kültürü ve değerler, bireylerin işlerine olan tutumlarını, performanslarını ve örgüte olan bağlılıklarını etkileyen önemli faktörlerdir. Eğitim öğretim sistemlerinde başarı, büyük ölçüde insan ilişkilerine ve eğitim örgütlerinin yöneticilerinin etkinliğine bağlıdır. Okul iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının bir arada çalıştıkları ortamda, ilişkilerin ve etkileşimlerin nasıl şekillendiğini belirleyen önemli bir faktördür. Okul iklimi, sadece fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal bir ortam olarak da tanımlanabilir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve öğretmenlerin verimliliğini doğrudan etkileyen bu iklim, eğitim yöneticisinin liderlik tarzı ve tecrübesiyle şekillenir.

Okul iklimi, genellikle okulun güvenli ve destekleyici bir ortam olup olmadığı, öğretmenlerin iş birliği yapma düzeyleri, öğrenci katılımı ve okulda genel olarak bireylerin birbirine olan güveni ile ilgili unsurları içerir. Eğitim yöneticisinin, okulun vizyonunu oluşturma, öğretmenlere rehberlik etme, öğrenci başarısını teşvik etme ve okul kültürünü destekleyerek olumlu bir iklim yaratma sorumluluğu büyüktür. Eğitim yöneticisinin deneyimi, karar alma süreçlerinde ne kadar etkin olduğuna ve okul içinde pozitif ilişkiler kurup sürdürebilme becerisine bağlı olarak okul iklimi olumlu ya da olumsuz yönde şekillenebilir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Okulun örgütsel iklimi, bir okulun genel çalışma ortamını ve kültürünü yansıtan bir kavramdır. Bu iklim, okuldaki bireylerin (öğrenciler, öğretmenler, idareciler vb.) birbirleriyle etkileşim biçimlerinden, okulda benimsenen değerler, normlar ve uygulamalara kadar birçok faktörle şekillenir. Örgütsel iklim, genellikle okulun iç özelliklerini belirler ve bu da onu diğer okullardan ayıran önemli bir unsurdur (Bucak, 2002).

Eğitimde başarıya ulaşabilmek için okul yöneticisi, okulun işleyişinden ve eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinden sorumludur. Literatürde okul yöneticilerinin eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesindeki kritik rolüne ve bu süreçte üstlendikleri sorumluluklara dikkat çekilmektedir. Okul yöneticisi, okulun genel işleyişinden ve eğitimin istenilen hedeflere ulaşmasından sorumlu olan başlıca kişidir. Ayrıca, sosyoekonomik değişiklikler, küreselleşme ve yeni teknolojiler gibi hızla değişen faktörler, okul yöneticilerinden daha yüksek beceri ve özellikler talep etmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme, sorun çözme, kültürler arası bilgi ve çok kültürlülükle başa çıkma gibi yetkinliklere sahip olmaları beklenmektedir. Sonuç olarak, okul yöneticisinin rolü giderek daha karmaşık ve çok boyutlu hale gelmiştir (Aksoyalp, 2010, s. 142).

Eğitim, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bireylerin düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi becerilerini geliştirmeyi de hedefler. Bu beceriler, hızla değişen dünya düzeni, teknoloji ve küresel ekonomi karşısında önemli birer araç haline gelmiştir. Eğitim politikalarının, toplumların sürdürülebilir kalkınmasını sağlamak için dinamik bir şekilde gelişmesi gerekmektedir. Eğitimdeki bu dönüşüm, sadece bireylerin değil, toplumsal sistemlerin de gelişmesine olanak tanır. İnsan kaynağının etkin bir şekilde yetiştirilmesi, toplumsal refahı artırmanın yanı sıra ekonomik ve kültürel kalkınmanın da temel taşlarından biridir. Eğer eğitim sistemleri ve

politikaları kendilerini sürekli olarak yenileyemez ve gelişen ihtiyaçlara ayak uyduramazsa, toplumlar bu eksikliklerden olumsuz etkilenir. Bu da, toplumsal yapının zayıflamasına ve sonunda çökmeye yol açabilir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin evrimsel bir süreç olarak ele alınması ve toplumsal değişimlere uyum sağlaması büyük bir önem taşır (Erginer, 2006).

21. yüzyılda okul yöneticileri, eğitimdeki değişen ihtiyaçları karşılamak ve geleceğin liderlerini yetiştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin, okullarını değişime hazırlama ve kişisel gelişimlerini sağlama çabaları, öğrencilerin ve öğretmenlerin başarıları için temel oluşturur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, eğitimdeki yeni yaklaşımlara ve teknolojiye uyum sağlamaları, öğretim yöntemlerini iyileştirmeleri ve öğretmenlerinin profesyonel gelişimini desteklemeleri gerekir. Ayrıca, liderlik becerilerini sürekli geliştirmek, okulun vizyonunu belirlemek ve değişim süreçlerini etkili bir şekilde yönetmek de kritik öneme sahiptir. Bu şekilde, yöneticiler sadece okulda değil, toplumda da olumlu etkiler yaratabilirler (Drucker, 2014).

Araştırmacılar okul yöneticilerinin çağın gereklerine uygun yeterliliklere sahip olmaları gerektiği konusunda önemli çalışmalar yapmışlardır. Katz'ın 1950'li yıllarda geliştirdiği üç boyutlu yaklaşımı (yönetici becerileri, liderlik ve insan ilişkileri) uzun yıllar eğitim yönetiminde temel bir model olarak kabul edilmiştir. Ancak zamanla eğitimdeki değişimlere paralel olarak, bu modelin daha da geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Son yıllarda, özellikle eleştirel pedagoji çerçevesinde okul yöneticilerinin sadece teknik beceriler değil, aynı zamanda toplumsal sorumlulukları ve insan hakları bilincine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin farklı kültürlerle saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği, çeşitliliğe duyarlılık gibi yeni becerileri edinmeleri önem kazanmıştır. Eğitimdeki çeşitlilik ve eşitlik ilkeleri, okul yöneticilerinin toplumsal yapıyı dönüştürme potansiyeline sahip bireyler olarak kabul edilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin bu yeterliliklere sahip olmaları, onların sadece birer eğitimci olmanın ötesinde, toplumsal değişimin öncüsü olma sorumluluğunu da taşıdıkları anlamına gelir. Yöneticilerin bu becerileri edinmeleri, sadece bireysel başarıyı değil, aynı zamanda okul topluluklarında pozitif değişim yaratmayı da hedefler. Bu da okulun, toplumu daha adil, eşit ve kapsayıcı bir hale getirme yönünde önemli bir rol oynamasına katkıda bulunur (Annulis ve Gaudet, 2007; Bateman ve Snell, 2004).

21. yüzyılda etkili liderler olabilmek için okul müdürlerinin çeşitli unsurları göz önünde bulundurması önemlidir. Bu unsurlar arasında okulun öğrenme ihtiyaçları, öğretmenlerin yetenekleri, öğrencilerin temel ihtiyaçları, sınıfın hedeflediği başarı sonuçları ve öğretim araçlarının kullanılabilirliği yer almaktadır. Bu faktörler, etkili bir okul yönetimi için kritik öneme sahiptir çünkü müdürlerin bu unsurları dikkate alarak stratejiler geliştirmesi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimine katkıda bulunur. 21. yüzyılda etkili okul liderleri olmak için müdürler, okulun öğrenme ihtiyaçlarını, öğretmenlerin yeteneklerini, öğrencilerin ihtiyaçlarını, sınıfın hedeflediği başarıyı ve öğretim araçlarının kullanılabilirliğini dikkate almalıdır. (Levin ve Nolan, 2020).

Alan yazın incelendiğinde, “21. yüzyıl becerileri” ve “örgüt iklimi” kavramlarının çoğunlukla farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek ele alındığı görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri; eleştirel düşünme, iş birliği, yaratıcılık, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi boyutlarıyla okul yöneticilerinden beklenen çağdaş yeterlilikleri ifade etmektedir (Çevik ve Demirtaş, 2021; Çoban, Bozkurt ve Kan, 2019). Literatürde bu becerilerin öğretim programı tasarımlarına (Dilekçi, 2021), liderlik stillerine (Akyel, 2023), yönetici etkililiğine (Yılmaz, 2020) ve öğretmen algılarına etkileri incelenmiştir (Kızılgül, 2021; Aslan, 2021; Helvacı, 2022). Benzer şekilde, örgüt iklimi de liderlik (Çelik, 1993; Hoy ve Miskel, 2008), örgütsel bağlılık (Bilgi, 2020), öğretmen özerkliği (Çolak, 2024) ve mesleki doyum (Memduhoğlu, 2011) gibi yapılarla ilişkilendirilmiş; öğretmenlerin ve yöneticilerin kurumsal atmosferi algılayış biçimleri bağlamında önemli bir değişken olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu iki kavramın aynı başlık altında birlikte ele alındığı çalışmalara, özellikle Türkiye bağlamında sınırlı düzeyde rastlanmaktadır.

Çiner (2021), mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasında bir ilişki olduğunu vurgulasa da, çalışma kapsamı oldukça sınırlı kalmıştır. Sucuoğlu ve Sarıkaya (2022) ise örgüt kültürüyle ilişkilendirme yaparak bazı bağlantılar ortaya koymuştur. Fakat örgüt iklimini bütüncül biçimde ele alan kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerinin örgütsel iklim üzerindeki etkilerini ortaya koyan araştırmalara olan ihtiyacı açıkça göstermektedir. 21. yüzyıl becerilerine sahip eğitim yöneticileri ile eğitimin temel örgütü olan okulda etkili ve olumlu bir iklim oluşturmak, sadece yönetsel

başarıyı değil, aynı zamanda eğitim sisteminin 2023 Vizyon Belgesi gibi stratejik hedeflerine ulaşmasını da destekleyecek önemli bir unsurdur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Tokat il merkezinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları temelinde, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerinin örgüt iklimine olan etkisini incelemektir. Söz konusu amaç doğrultusunda alt araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

1.Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?

2. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları arasında, çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?

4. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgüt iklimine ilişkin algıları arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları ile örgüt iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları, örgüt iklimine ilişkin algılarını yordamakta mıdır?

Önem

21.yüzyıl eğitiminde okul yöneticilerinin rolleri, yalnızca günlük idari süreçlerin yürütülmesiyle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda öğretmenlere, öğrencilere ve diğer paydaşlara ilham veren, okulun vizyon ve misyonunu ileriye taşıyan etkili liderlik niteliklerini de içermelidir. Günümüz eğitim ortamları, dijitalleşme, küresel dönüşümler ve toplumsal değişimlerin etkisiyle sürekli yenilenmeyi ve adaptasyonu zorunlu

kılmaktadır. Bu dinamik yapı içerisinde, okul yöneticilerinin yalnızca yönetsel beceri değil; aynı zamanda yenilikçi, stratejik ve dönüştürücü bir perspektifle okul kültürünü yapılandırmaları, değişimi yönetme becerilerini etkin biçimde kullanmaları beklenmektedir. Bu tür liderler, öğrencilere yalnızca akademik başarı kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onları çağın gerektirdiği becerilerle donatmada da önemli bir rol üstlenirler. Yenilikçi liderlik anlayışı, okulun eğitim paradigmasını dönüştürme ve tüm paydaşları bu dönüşüm sürecine dâhil etme potansiyeline sahiptir (Özdemir, 2018).

Okul yöneticilerinin etkili liderlik sergilemeleri, okulun genel başarısını doğrudan etkileyen belirleyici faktörlerden biridir. Yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları, yalnızca mevcut eğitim standartlarını yükseltmekle kalmaz; aynı zamanda gelecekteki eğitim gereksinimlerini öngörmelerine de imkân tanır. Bu beceriler, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel yetkinlikleri kapsar. Okul yöneticileri, paydaşlarla kurdukları etkili iletişim aracılığıyla öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların okul kültürüne yönelik tutumlarını olumlu yönde şekillendirebilir. Yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların desteklenmesi, okul topluluğunun tüm bireylerinin gelişimini teşvik ederek daha üretken ve etkileşimli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlar. Bunun yanı sıra, ekip çalışmasının teşviki ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, kurumsal başarıyı artıran önemli unsurlardır. Yöneticilerin çağın gereklerine uygun liderlik anlayışıyla tüm paydaşları sürece dâhil etmeleri, okulun işleyişini daha uyumlu ve etkili hâle getirerek öğrenci gelişimine doğrudan katkı sağlar (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileriyle donatılması, etkili bir değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine olanak tanımanın yanı sıra, yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik programların geliştirilmesine katkı sağlayabilir ve bu alana yenilikçi bir perspektif sunabilir. Bu bağlamda, eğitimde dönüşümü destekleyen liderlik anlayışının güçlendirilmesi, çağdaş ve etkili bir eğitim sistemi inşa edilmesi sürecine önemli katkılar sunacaktır.

Toplumların ve bireylerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla pek çok örgüt kurulmaktadır. Bu örgütler, toplumsal düzenin sağlanması, bireylerin yaşam kalitesinin artırılması ve ortak hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında kritik roller üstlenmektedir. Bir örgütün başarılı bir şekilde işleyebilmesi, büyük ölçüde yönetimin etkinliğine bağlıdır. Etkili bir yönetim anlayışı, çalışanların motivasyonunu, verimliliğini ve

kuruma olan bağılıklarını artırarak, örgütsel işleyişin bütüncül olarak iyileşmesine katkı sağlar. Yönetim tarzı, çalışanlar üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğundan, örgüt içerisindeki yapısal değişimler ve araştırma odaklı gelişmeler çoğunlukla yöneticilerin kararlarına ve benimsedikleri yönetim anlayışına göre şekillenmektedir. Dolayısıyla, bir örgütün başarısı yalnızca yapısal altyapısının sağlamlığına değil; aynı zamanda yöneticilerin etkili, motive edici ve ilham verici bir yönetim tarzına sahip olmalarına da doğrudan bağlıdır. Uche ve Timinepere'nin (2012) çalışmasında da vurgulandığı üzere, yöneticilerin çalışanlarla kurdukları ilişkiler ve örgütsel hedeflere ulaşma sürecinde yetkiyi nasıl kullandıkları, yönetim tarzlarının temel belirleyicileri olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin iletişim, karar alma, denetim ve motivasyon sağlama gibi temel işlevleri yerine getirme biçimleri, yönetim tarzını şekillendiren başlıca unsurlar arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, yöneticilerin benimsediği yönetim tarzı, yalnızca örgütsel verimliliği değil; aynı zamanda çalışanların iş doyumunu, motivasyonunu ve kuruma olan bağılılık düzeylerini de doğrudan etkilemektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmanın eğitim bilimleri alanına kuramsal ve uygulamalı düzeyde anlamlı katkılar sunması beklenmektedir. Öncelikle, araştırma; okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini örgütsel yönetim süreçlerine ne ölçüde yansıttıklarını ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde, “21. yüzyıl becerileri” ve “örgüt iklimi” kavramlarının bireysel olarak çeşitli bağlamlarda ele alındığı görülmektedir. Ancak, bu iki kavram arasındaki ilişkiye odaklanan ve karşılıklı etkileşimlerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Bu yönüyle çalışma, söz konusu kavramsal boşluğu doldurmayı hedeflemekte ve eğitim bilimleri alanına özgün bir bakış açısı kazandırma potansiyeli taşımaktadır. Bu nedenle, araştırma bulgularının hem kuramsal bilgi birikimini geliştirmesi hem de okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarını şekillendirmede politika yapıcılara, uygulayıcılara ve eğitim yöneticilerine rehberlik etmesi beklenmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin uygulanan veri toplama araçlarına içten, samimi, doğru ve hiçbir baskı altında kalmadan cevap vererek gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle; araştırmanın yürütüldüğü zaman dilimi, seçilen evren ve örneklem ile kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

21. Yüzyıl Becerileri: Yirmi birinci yüzyıl becerileri, hem üst düzey bilişsel becerileri hem de sosyal ve dijital becerileri ifade etmekte ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, analitik akıl yürütme, iletişim, işbirliği ve verileri analiz etme, yönetme ve iletme gibi becerileri içermektedir (Dede, 2010).

Örgüt İklimi:Örgütsel iklim, çalışanların davranışları üzerinde etkili olabilecek ortak değerler, inançlar ve çalışma atmosferinden oluşan bir yapıdır (Schneider, 1990).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitimde Dönüşüm: 21. Yüzyıl Becerileri

Yirmi birinci yüzyıl becerileri, öğretmenler, okul reformcuları, üniversite eğitimcileri ve işverenler gibi çeşitli paydaşlar tarafından, bireylerin çağdaş eğitim ortamlarında ve iş dünyasında başarılı olabilmeleri için kritik önemde değerlendirilmektedir (Bialik ve Fadel, 2015). Bu beceriler; bilgi, yetenek, çalışma alışkanlıkları ve karakter özelliklerini kapsayan geniş bir yetkinlik yelpazesi sunar. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD] (2018a), becerileri bir hedefe ulaşmak için bilgiyi sorumlu ve etkili biçimde kullanabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Yirmi birinci yüzyılın sürekli değişen yapısı, eğitim sistemlerinin de bu değişimden etkilenmesini zorunlu kılmakta; bu durum ise okul yöneticilerinin dönüşüme yön verme konusundaki rolünü daha da önemli hâle getirmektedir (Gürkan ve Toprakçı, 2018).

Tarihsel olarak eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi okuryazarlığı gibi beceriler, insanlığın ilerlemesinde belirleyici olmuş; Platon'dan bu yana zekânın farklı boyutlarına ilişkin sürekli tartışmalar yapılmıştır. Bu yetkinlikler tarihsel olarak yeni olmasa da, günümüzde ekonomik ve küresel dönüşümler, bu becerilere duyulan ihtiyacı çok daha kritik hâle getirmiştir (Rotherham ve Willingham, 2010). Öz-yönetim, esneklik ve karar verme gibi yetkinlikler artık günlük yaşamda ve iş ortamlarında herkes için gerekli hâle gelmiştir (National Research Council, 2012; Young ve Chapman, 2010; Kay, 2010; Kirschner ve Stoyanov, 2020). Geçmişten bu yana bireyler, toplumsal beklentilere uygun beceriler geliştirerek hayatta kalma mücadelesi vermişlerdir (Öğretim Özçelik, 2020). On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda çalışkanlık, adalet ve sosyal uyum gibi değerler ön plandayken; günümüzde bunlara yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi üst düzey beceriler de eklenmiştir (Hamarat, 2019; MEB, 2018).

UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD] ve diğer uluslararası kuruluşlar, 21. yüzyıl becerilerini bilgi toplumunun sürekliliği için gerekli olan yeterlilikler olarak tanımlamaktadır (González-Salamanca ve diğerleri, 2020). Bu beceriler, sürekli gelişim ve uyum kabiliyeti gerektiren çağda, eğitim reformlarını da beraberinde getirmiştir. Pa-

alisbo'ya (2017) göre, bu beceriler okullardaki öğrenme ortamlarını ve eğitimcilerin rollerini yeniden tanımlamaktadır. Harari'ye (2018) göre ise, güncel eğitimin önceliği bilgi aktarımından çok, bilgiyi anlamlandırma ve etkin kullanma becerilerinin kazandırılmasıdır. 21. yüzyıl becerileri, sadece bilgi edinimini değil, bu bilginin hayata aktarılmasını da içeren bütüncül bir yapı sunar (Dede, 2010). Bu doğrultuda okullar, bireylerin toplumsal yaşamda başarılı olabilmeleri için gerekli olan nitelikleri analiz etmeli ve bu becerileri kazandıracak öğrenme ortamlarını oluşturmaktadır (Yılmaz, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde bu gereklilikler, "21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modeli" ile çift boyutlu bir bakış açısıyla ele alınmış; bireylerin hem bilişsel hem de etik, ahlaki ve toplumsal değerlerle donatılmasını hedefleyen bir model sunulmuştur (MEB, 2018).

Gardner'a (2007) göre, bilim ve teknoloji odaklı değişimler öngörülemez bir gelecek oluşturmaktadır. Bu öngörülemezlik, eğitimde ezberin yerini anlamlandırmaya dayalı öğrenmeye bırakmaktadır. Kuuskorpi (2012), geleceğin eğitim ortamlarında yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve bilgi teknolojileri kullanımının öne çıkacağını vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitimin tüm paydaşlarının 21. yüzyıl becerilerini içselleştirmesi ve ortak bir kavramsal çerçeve etrafında birleşmesi büyük önem taşımaktadır (Dede, 2009).

21. Yüzyıl Becerilerinin Sınıflandırılması- Uluslararası ve Ulusal Çerçeve

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı [P21] ve 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi [ATC21S] gibi kuruluşlar tarafından önerilen çeşitli kavramsal çerçeveler, 21. yüzyıl becerilerini bireysel öğrenmenin merkezine yerleştirmeyi önermektedir. Bu çerçeveler; kimi zaman ekonomik sürdürülebilirliği esas alan iş gücü odaklı yaklaşımlar (P21, 2019; Willard ve diğerleri, 2010), kimi zaman da çevresel sorumluluk ve sürdürülebilir kalkınma gibi değer temelli perspektifleri (Lozano ve diğerleri, 2017; Gisbert-Cervera ve Lázaro-Cantabrana, 2015; ATC21S, 2012) temel alarak çeşitlilik göstermektedir. Ortaklaşa vurgulanan nokta ise, bu becerilerin bireyin eğitim ve yaşam başarısı için hayati öneme sahip olduğudur.

“21. yüzyıl becerileri” kavramı, 1990’lı yıllardan itibaren literatürde yer almaya başlamış; bu süreçte “bilgi ekonomisi” kavramı da önem kazanmıştır. Bilgi ekonomisi, fiziksel emekten ziyade bilişsel ve sistem temelli işlerde başarıyı gerektiren bir dönüşüme işaret etmektedir (González-Salamanca ve diğerleri, 2020). Uluslararası ATC21S araştırma projesi, farklı ülkelerin katkılarıyla şekillenen küresel bir iş birliği kapsamında, bu becerilere yönelik kapsamlı tanımlar sunmuştur. Avrupa Birliği tarafından geliştirilen 2009 Avrupa Temel Yeterlilikler Referans Çerçevesi (Gordon ve diğerleri, 2009), 21. yüzyıl becerilerinin Avrupa’da yaşam boyu öğrenme ekseninde nasıl konumlandığını ortaya koymaktadır.

Avustralya, Kanada, Finlandiya, Belçika, İrlanda, İtalya, Norveç ve Yeni Zelanda gibi ülkeler müfredatlarına bu becerileri entegre ederken; Türkiye’de, 2004 yılında yenilenen ilköğretim programıyla eleştirel düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme ve bilgi teknolojileri gibi beceriler tüm ders içeriklerine entegre edilmiştir (Ananiadou ve Claro, 2009). Türkiye’de ayrıca TÜBİTAK ve Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu [BTYK] gibi kurumlar tarafından geliştirilen "Vizyon 2023" projesi kapsamında, 21. yüzyıl yeterlilikleri temel alınarak, teknolojiyle bütünleşmiş ve bireysel farklılıkları gözetilen bir eğitim süreci hedeflenmiştir.

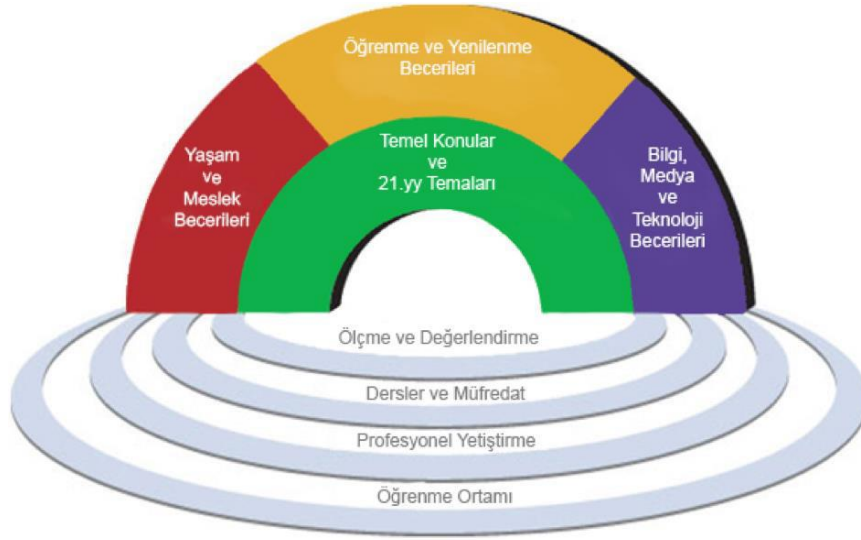
21. yüzyıl becerilerini sınıflandırma çabası, birçok kurum tarafından sistematik biçimde ele alınmıştır. National Research Council (2010), bu becerileri bilişsel, kişisel ve kişiler arası beceriler olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır. Yaratıcı düşünme, sistematik düşünme, iletişim, duyarlılık, takım çalışması, öz-yönetim ve zaman yönetimi gibi alt başlıklar, bu beceri kümelerine örnek olarak gösterilmektedir (Aydın, 2019). Benzer şekilde, Dünya Ekonomik Forumu da bu becerileri üç temel başlık altında sınıflandırmaktadır: temel okuryazarlıklar (bilimsel, finansal, vatandaşlık vb.), yetkinlikler (problem çözme, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme) ve karakter özellikleri (merak, girişimcilik, liderlik, uyum, kültürel farkındalık) (Bloom ve diğerleri, 2014). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD]’nin 2017 raporunda ise bilgi ve teknoloji kullanımı, iletişim ve iş birliği, bağımsız hareket etme ve yönetim becerileri gibi alanlara dikkat çekilmiştir.

Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], Yükseköğretim Kurulu [YÖK] ve Mesleki Yeterlilik Kurumu iş birliğiyle yürütülen “Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planları”, “Ulusal Gençlik İstihdam Eylem Planları” ve “Hayat Boyu Öğrenme Strateji

Belgesi” kapsamında, 21. yüzyıl yeterlilikleri ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Bu çalışmaların temel amacı; değişen dünyaya uyum sağlayabilen, eleştirel düşünen, problem çözebilen, yenilikçi, iletişim becerileri gelişmiş ve çevre ile ekonomi gibi küresel sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmektir (Yeniay Üsküplü, 2019).

Partnership for 21st Century Learning [P21] tarafından oluşturulan çerçeve, uluslararası alanda yaygın olarak benimsenmiştir (P21, 2009). Bu çerçeveye göre, 21. yüzyıl becerileri üç başlık altında toplanmaktadır: (1) öğrenme ve yenilik becerileri, (2) yaşam ve kariyer becerileri ve (3) bilgi, medya ve teknoloji becerileri. Alt beceriler arasında eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim, bilgi ve medya okuryazarlığı, üretkenlik, esneklik, liderlik ve öz-yönetim yer almaktadır (Cansoy, 2018).

Sonuç olarak, ulusal ve uluslararası kuruluşlar, 21. yüzyıl becerilerini bireyin eğitimi ve toplumun gelişimi açısından vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirmektedir. Bu beceriler, bireyleri yalnızca akademik başarıya değil; aynı zamanda toplumsal katkı, etik sorumluluk ve dijital yetkinlikler gibi daha geniş bir perspektifte donatmayı hedeflemektedir. Şekil 1’de, 21. yüzyıl öğrenme becerilerine yer verilmektedir.



Şekil 1.21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (P21) Çerçevesi

Şekil 1’e göre modelin merkezinde, öğrencilerin kazanması gereken temel konular ve 21. yüzyıl temaları yer almaktadır. Bu merkez, üç ana beceri alanı ile

çevrelenmiştir: yaşam ve meslek becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri. Söz konusu beceriler, bireylerin çağın gerekliliklerine uyum sağlamaları ve etkili bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Modelin alt kısmında yer alan öğrenme ortamı, profesyonel yetiştirme, dersler ve müfredat ile ölçme ve değerlendirme bileşenleri ise bu becerilerin kazandırılmasını destekleyen temel eğitimsel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu çerçevede, 21. yüzyıl bireylerinin yetiştirilebilmesi için eğitim sisteminin bütüncül ve uyumlu bir şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Tablo 1’de, 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin sınıflandırılması gösterilmektedir.

Tablo 1. 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Bilgi, Medya ve Okuryazarlık Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri
Yaratıcılık ve yenilik becerileri	Bilgi okuryazarlığı	Esneklik ve uyum sağlama
Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri	Medya okuryazarlığı	Girişim ve özyönetim
İletişim ve iş birliği becerileri	BİT (bilgi ve iletişim teknolojisi) okuryazarlığı	Sosyal ve kültürlerarası beceriler
		Üretkenlik ve hesap verebilirlik
		Liderlik ve sorumluluk

Kaynak: Partnershipfor 21st Century Skills, 2019.

Tablo 1, 21. yüzyıl öğrenme becerilerini üç ana başlık altında sınıflandırmaktadır: öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bilgi, medya ve okuryazarlık becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri. Her bir başlık altında, bireylerin hem akademik hem de profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarını destekleyecek temel beceriler yer almaktadır. Bu beceriler; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, bilgi okuryazarlığı, esneklik, öz-yönetim ve liderlik gibi çok yönlü yetkinlikleri kapsamaktadır. Tablo, bireylerin 21. yüzyılın değişen toplumsal, teknolojik ve ekonomik koşullarına uyum sağlayabilmeleri adına ihtiyaç duydukları becerileri sistematik bir biçimde ortaya koymaktadır.

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

“4C Becerileri” olarak adlandırılan Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme, İletişim ve İş birliği becerileri; İngilizcede bu kavramların “C” harfiyle başlamasından ötürü bu şekilde anılmakta ve bireylerin günümüzün karmaşık yapısına uyum sağlayabilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Bilginin doğru, etik ve aydınlatıcı yönleri temelinde sentezlenmesi, ancak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle mümkün hâle gelmektedir. Yaratıcılık becerilerinin güçlendirilmesi ise bu sentezden elde edilen bilgilerin yorumlanarak yeni ürünlere dönüştürülmesini sağlamaktadır. İletişim ve iş birliği becerileri ise bireylerin belirli bir durum veya sorun karşısında iş birliği yapabilme, kendini ifade edebilme ve uyum sağlayabilme yetilerini kapsamaktadır (P21, 2019; Trilling ve Fadel, 2009).

Yaratıcılık ve Yenilik Becerileri

P21 yaklaşımı, öğrenme becerilerini zaman, boyut ve mesafe gibi kavramsal eksenler çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu bağlamda yaratıcılık; yeni ve özgün fikirler üretme, mevcut sorunlara yenilikçi çözümler geliştirme ve var olan araçları farklı şekillerde kullanma becerisi olarak tanımlanmakta ve 21. yüzyıl becerileri arasında ön plana çıkmaktadır. Artan veri hacmi ve teknolojik ilerlemeler yaratıcılığın gelişimini desteklerken, inovasyon da otomatikleşen işlerin yerini alabilecek yeni meslek alanlarının doğmasına katkı sağlamaktadır (Friedman, 2007; Karoly ve diğerleri, 2004). Her ne kadar literatürde belirli bir becerinin diğerlerinden üstün olduğu yönünde genel bir uzlaşa bulunmasa da, bazı araştırmalar yaratıcılığı çağın en kritik yetkinliği olarak değerlendirmektedir. P21 çerçevesinde yaratıcılık yalnızca bireysel fikir üretimini değil; aynı zamanda beyin fırtınası, yenilikçilik ve yaratıcı iletişim süreçlerini de kapsamaktadır.

P21 yaklaşımı yalnızca “4C” modeliyle sınırlı kalmamakta; bunun yanı sıra temel konular ve temalar, yaşam ve kariyer becerileri ile dijital okuryazarlık gibi çağdaş yetkinlikleri de içermektedir (P21, 2019; Soulé ve Warrick, 2015). Özellikle sınıf ortamlarında öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını, yaratıcı düşüncelerini ve fikirlerini özgürce ifade etmelerini destekleyen öğrenme süreçleri, bu becerilerin gelişimine katkı sunmaktadır. Eğitim kurumlarının, geleceğin iş gücünde kritik rol oynayacak yaratıcılık yetkinliğine yönelik stratejik yatırımlar yapmaları; öğrencilerin

yalnızca akademik değil, aynı zamanda üretken ve esnek bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlayacaktır. Eğitim, bireylerin topluma etkin katılımını desteklemenin yanı sıra; yaratıcılık, ısrar, esneklik ve iş birliği gibi becerilerin gelişimini de teşvik etmektedir. Problem çözme gibi uzun süredir önemsenen beceriler ise günümüzde daha etkin biçimde eğitim programlarına entegre edilmelidir (Valli ve diğerleri, 2014).

Yaratıcılık, aynı zamanda iklim değişikliği, yeşil enerji teknolojileri ve yeni endüstrilerin geliştirilmesi gibi küresel sorunların çözümünde de belirleyici bir faktördür (Friedman ve Mandelbaum, 2011; Trilling ve Fadel, 2009). Bu doğrultuda, eğitim sisteminin öğrencileri yalnızca mevcut koşullara değil, geleceğin belirsizliklerine karşı da donanımlı bireyler olarak hazırlaması gerekmektedir. Küresel rekabet gücünün korunmasında stratejik öneme sahip olan yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerinin geliştirilmesi yalnızca öğrenciler için değil; aynı zamanda okul yöneticileri açısından da büyük önem taşımaktadır. Yöneticilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi, eğitim ortamlarında yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini ve sürdürülebilir bir dönüşüm kültürünün inşa edilmesini mümkün kılacaktır (Soulé ve Warrick, 2015; Wagner, 2012).

Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri

21. yüzyıl öğrenme becerileri arasında öne çıkan bir diğer temel yetkinlik, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisidir. Üst düzey bilişsel süreçleri gerektiren bu yetkinlik; fikirlerin analiz edilmesi, değerlendirilmesi, sentezlenmesi ve yapılandırılmış düşünceyle yorumlanmasını içermektedir. Bu süreç, bireylerin daha etkili çözümler geliştirmelerine imkân tanıyan derinlemesine bakış açıları kazanmalarını sağlar. Günümüz dünyasında bireylerin en basit kararları dahi çok boyutlu veri ve bilgi akışı çerçevesinde vermek zorunda kalmaları, eleştirel düşünmenin önemini her geçen gün artırmaktadır (Friedman, 2007; Karoly ve diğerleri, 2004). Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi; etkili analiz yapabilme, iddiaları ve varsayımları sorgulama, farklı görüşleri değerlendirme ve karmaşık ya da alışılmadık durumlara yaratıcı çözümler üretme yetkinliklerini kapsamaktadır (Adamson ve Darling-Hammond, 2010). Bu beceri, bireyin bilişsel kapasitelerini hem mevcut bilgiye hem de yeni durumsal bağlamlara uygulama yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Basit mantıksal çıkarımların ötesine geçerek değerlendirme, analiz, yorumlama, sentez ve akıl yürütme gibi düşünsel

işlevleri içerir ve bu işlevler, karar verme ile yargı geliştirme süreçlerinde kritik rol oynamaktadır (Robinson ve Aronica, 2015; Trilling ve Fadel, 2009). Özellikle dijital ortamda artan bilgi akışı ve dezenformasyon riski göz önüne alındığında, bireylerin doğru ile yanlış ayırt edebilme ve bu bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirme becerileri, dijital çağın temel gereklilikleri arasında yer almaktadır (Robinson ve Aronica, 2015).

İletişim ve İş Birliği Becerileri

P21 çerçevesinde tanımlanan üçüncü temel öğrenme becerisi, iletişim ve iş birliğidir. İletişim; sözlü, yazılı, sözsüz ve alıcı modlar dâhil olmak üzere çeşitli biçim ve bağlamlarda bilgi alışverişini kapsamakta olup, küresel düzeyde etkili etkileşim için temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Anlamlı bilgi aktarımının sağlanabilmesi için mesajın hem ileten hem de algılayan tarafından doğru şekilde anlaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda iletişim, yalnızca teknik bir aktarım süreci değil; aynı zamanda bağlamsal anlayış, hitabet niteliği ve medya çeşitliliği ile de ilişkilidir (P21, 2019; Robinson, 2015; Trilling ve Fadel, 2009).

İş birliği ise, bireylerin farklı ekiplerde ortak hedeflere ulaşmak amacıyla güven temelli bir etkileşim içinde çalışmasını ifade etmektedir. Bu beceri; ortak sorumluluk üstlenme, uzlaşma sağlama ve fikirleri birlikte geliştirme süreçlerini içerir. 21. yüzyıl teknolojisi ve dijitalleşmenin etkisiyle, büyük veri kümelerinin hızla paylaşılabilmesi, coğrafi sınırlamaları aşan iş birliği ortamlarını mümkün kılmıştır (Friedman, 2007). Bu dönüşüm, zaman ve mekân kavramlarının yeniden tanımlanmasına yol açarak öğrenme süreçlerini daha dinamik ve bağlantılı hâle getirmiştir.

Özellikle eğitim ortamlarında, iş birliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin hem birbirlerinden hem de öğretmenlerinden destek alarak gelişimlerini sürdürmelerine imkân tanımakta ve aynı zamanda sosyal öğrenmeyi de desteklemektedir (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo ve Lonka, 2005). P21'in iletişim becerileri üzerine hazırladığı araştırma raporunda da belirtildiği üzere, çağdaş iletişim tanımı yalnızca sözlü ve yazılı yollarla sınırlı kalmayıp, bilgisayar aracılı senkron ve asenkron iletişim biçimlerini de kapsamaktadır (P21, 2019). Bu çerçevede, iletişim ve iş birliği becerileri; çağın öğrenme dinamiklerini yansıtan ve bireylerin gelecekteki mesleki başarılarında belirleyici rol oynayan temel yetkinlikler arasında yer almaktadır (Trilling ve Fadel, 2009).

Bilgi, Medya ve Okuryazarlık Becerileri

21. yüzyıl becerilerinin etkili bir biçimde geliştirilmesi ve sürdürülebilir kılınması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegre edilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin teknolojik gelişmeleri takip etmeleri, okul genelinde dijitalleşmeye yönelik hedefler belirlemeleri ve bu doğrultuda stratejik planlamalar yapmaları büyük önem taşımaktadır (Wong ve Daud, 2017). Akıllı cihazlar, entegre sistemler ve dijital iletişim araçlarının kolay erişilebilir hâle gelmesi, okulların iş akışlarını, yönetim süreçlerini ve iletişim ağlarını daha etkili biçimde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu durum, aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler ve diğer tüm paydaşlar için teknolojik farkındalığın artmasına katkı sağlamaktadır.

Bireylerin teknolojiye olan aşinalığı, özellikle eğitimcilerin okul programlarını daha etkili ve verimli şekilde yürütmelerine katkı sağlamakta, bu da kurumsal etkililiği artırmaktadır. Diğer yandan, hızla dönüşen endüstriyel dünya insan faaliyetlerini destekleyen sofistike dijital çözümler sunmakta; bu durum, eğitim sisteminin mevcut teknolojik gelişmelerle uyum içinde olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarının bu değişime ayak uyduramaması hâlinde, öğrencilerin edindikleri beceriler ile iş gücü piyasasının talepleri ya da yükseköğretime geçişte karşılaşılan yeterlilikler arasında ciddi uyumsuzluklar oluşabilir (Sung, 2018).

Bu nedenle, okul yöneticilerinin bilgi toplama, analiz etme ve paylaşma süreçlerinde teknolojik okuryazarlığa sahip olmaları; aynı zamanda 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerini takip etmeleri büyük önem taşımaktadır. Zira teknoloji, eğitim kurumlarının yenilikçi uygulamalar geliştirmelerini, dönüşüm süreçlerini yönetmelerini ve bütüncül bir gelişim modeli oluşturmalarını destekleyen temel bir araçtır. İnovasyonun sistematik olarak benimsenmediği eğitim ortamlarında ise kurumsal başarıyı izlemek ve değerlendirmek oldukça güçleşmektedir (Lewis-Spector ve Jay, 2011).

Bilgi okuryazarlığı. İnsan kaynakları okuryazarlığı yüksek düzeyde gelişmiş bir liderin, yönettiği eğitim kurumuna yönelik açık ve güçlü bir vizyona sahip olması beklenmektedir. Zira vizyon, liderlik uygulamalarının yönünü belirleyen temel bir yapı taşı olup, liderin etkili ve stratejik kararlar almasını mümkün kılar. Bu bağlamda geliştirilen vizyonun, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda güncellenmiş olması; özellikle teknolojinin eğitim ve yönetim süreçlerine artan entegrasyonu göz önünde bulundurulduğunda, hayati önem taşımaktadır. Kurum vizyonunun tüm paydaşlara etkin bir şekilde aktarılması ise, okul müdürünün bu vizyonu yalnızca soyut bir hedef olarak değil, somut eylem planlarına ve çalışma programlarına dönüştürmesiyle mümkün hâle gelmektedir. Böylece, okulun tüm üyeleri ortak bir hedef doğrultusunda iş birliği içinde sorumluluk üstlenebilir. Öte yandan, okul müdürlerinin vizyon ve misyon oluşturma, geliştirme ve uygulama süreçlerinde etkili olabilmeleri için veri okuryazarlığı konusunda yeterlilik kazanmaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarında alınan kararların veriye dayalı bir biçimde şekillendirilmesi, liderlerin yalnızca mevcut durumu analiz etmesini değil; aynı zamanda geleceğe yönelik stratejiler geliştirmesini de kolaylaştırmaktadır (Rini ve diğerleri, 2023).

Medya okuryazarlığı. Günümüzde bireylerin medya ve teknolojiyle yoğun biçimde çevrelendiği bir bilgi toplumunda yaşadıkları açıktır. Teknolojik gelişmelerin hızla değişen doğası ve buna bağlı olarak bilgiye erişim yollarının çeşitlenmesi, bireylerin medya, teknoloji ve bilgi kaynaklarını etkin, bilinçli ve stratejik biçimde kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. 21. yüzyılın aktif bireyleri olarak, medya içeriklerini doğru biçimde analiz edebilme, teknolojiyi amaca uygun şekilde kullanabilme ve elde edilen bilgileri değerlendirme, sentezleme ve eleştirel süzgeçten geçirme becerileri giderek daha önemli hâle gelmektedir. Bu bağlamda medya ve bilgi okuryazarlığı, yalnızca bireysel başarıyı değil; aynı zamanda demokratik katılımı, toplumsal farkındalığı ve dijital çağın gerektirdiği etik sorumlulukları da destekleyen temel 21. yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır (P21, 2019).

BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojisi) okuryazarlığı.Günümüz dijital çağında, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında yetkin bireylere duyulan ihtiyaç hızla artmaktadır. BİT, artık yalnızca bir araç değil; bilgi işleme süreçlerinde vazgeçilmez bir kaynak olarak görülmektedir (Jacobs, 2017). Anderson (2008), bilgi çalışanlarının çoklu kaynaklardan gelen verileri etkili biçimde arama, organize etme ve değerlendirme becerilerinin, BİT okuryazarlığıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Teknolojinin her alana nüfuz ettiği ve bilgi üretiminin katlanarak arttığı günümüzde, bireylerin bu yoğun veri akışını anlamlandırabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları kritik hâle gelmiştir (Dede, 2010). Bu noktada Ross (2016), veriyi bilgi çağının yeni “hammaddesi” olarak tanımlayarak teknolojinin dönüştürücü gücüne dikkat çekmektedir.

Bilgi ve medya okuryazarlığı bağlamında yetkinlik; bilgiye erişim, onu yönetme ve ardından bu bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirme becerilerini kapsamaktadır (Dede, 2010). Literatürde yaygın olarak kabul edilen görüşe göre, teknolojinin eğitime entegrasyonu yalnızca öğrencilere içerik sunmakla kalmaz; aynı zamanda onların öğrenme deneyimlerini çeşitlendirme ve daha önce mümkün olmayan yollarla kendilerini ifade etme imkânı sunarak öğrenmeyi dönüştürebilir (Soulé ve Warrick, 2015). Ancak, teknolojinin tek başına öğrenmeyi geliştirmeyeceği yönünde bir uzlaşma da mevcuttur (Sheninger ve Murray, 2017). Bu nedenle, teknolojinin potansiyelinden etkin biçimde yararlanmak büyük ölçüde öğretmenlerin pedagojik becerilerine ve teknolojiyi öğrenci ilgisini artırmak, öğrenmeyi kişiselleştirmek ve etkileşimli ortamlar sunmak amacıyla kullanabilme yetkinliğine bağlıdır (Office of Educational Technology, 2017).

Yaşam ve Kariyer Becerileri

Yaşam ve kariyer becerileri, bireylerin barışçıl bir toplumda birlikte yaşayabilmeleri, kültürel farklılıkları zenginlik olarak görebilmeleri, küresel rekabet koşullarına uyum sağlayabilmeleri ve çeşitli yaşam biçimlerine, dillere ve kültürel yapılara adapte olabilmeleri açısından temel yetkinlikler arasında yer almaktadır. Bu beceriler bireylerin hem kendilerini tanımlarına hem de yaşam ve çalışma koşullarını iyileştirmelerine olanak tanır. Kendi potansiyelini geliştiren birey, yaşadığı topluma da aktif katkı sunarak toplumsal kalkınmayı destekler. Yaşam ve kariyer becerileri; bireylerin yeni ortamlara hızla uyum sağlama, zorluklarla başa çıkma, etkili projeler

retme ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirme gibi önemli işlevler üstlenmektedir. Bu yetkinlikler, aynı zamanda bireylerin mesleki disiplin, hesap verebilirlik ve sorumluluk anlayışını işselleştirmiş toplumların oluşumuna katkıda bulunmaktadır. “Bireyler için toplum” anlayışı, bu becerilerin temel felsefesini yansıtmaktadır (P21, 2019). Küreselleşme ve dijitalleşmenin etkisiyle iş dünyası, bireylerden yalnızca temel akademik bilgi değil; aynı zamanda yaşam ve kariyer becerileri olarak tanımlanan sosyal ve kişisel yeterlilikleri de talep etmektedir. Bu bağlamda “yumuşak beceriler” olarak adlandırılan esneklik ve uyum, girişimcilik ve özyönetim, kültürler arası etkileşim, üretkenlik, hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk gibi özellikler, literatürde işverenlerin gelecekteki iş gücünden beklediği kritik yetkinlikler arasında gösterilmektedir (Kay, 2010; Trilling ve Fadel, 2009). Esnek bireyler, farklı bakış aıllarını dikkate alarak alternatif çözüm yolları geliştirebilir, yeni bilgiler doğrultusunda fikirlerini yeniden yapılandırabilir ve değişen koşullara hızla uyum sağlayabilir. Benzer şekilde, dirençli ve kararlı bireyler, karşılaştıkları zorluklara rağmen hedeflerinden sapmadan etkili stratejiler geliştirerek süreçleri başarıyla yönetebilirler (Trilling ve Fadel, 2009).

21. Yüzyılda Okul Yöneticiliği ve Liderlik Yaklaşımları

21. yüzyıl, bilim, teknoloji ve küreselleşmenin hızla ilerlediği, bilgiye erişimin kolaylaştığı ancak aynı zamanda bilginin hızla değiştiği bir dönemdir. Bu dönüşüm, eğitim sistemlerini, ğretim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemiş; geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak bireylerin yalnızca bilgiyle değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi becerilerle donatılmasını zorunlu kılmıştır.

Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik becerileri, etkili bir okulun temel taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Sergiovanni ve Green’e (2015) göre, bir müdür hem kendisini hem de çevresindekileri anlayabilmeli, kurumsal yaşamın karmaşıklıklarını zmleyebilmeli ve güçlü liderlik pratikleri geliştirebilmelidir. Leithwood ve diğerleri (2004), liderliği, öğretimden sonra okul başarısını en fazla etkileyen unsur olarak tanımlamaktadır. Davila (2009), günümüz müdürlerinin, ğrenci profillerindeki değişimle beraber farklılaşan beklentilere cevap verebilmesi için liderlik yaklaşımlarını gözden geçirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Eyalet Okul Görevlileri Konseyi [Council of Chief State School Officers], 2016 tarafından geliştirilen “Eğitim Liderleri için Mesleki Standartlar”, okul yöneticilerine rehberlik etmek amacıyla oluşturulmuş kapsamlı bir çerçevedir. Bu standartlar; öğretim kalitesini artırma, insan kaynaklarını yönetme, dağıtılmış liderlik, dijital dönüşüm, eğitimde eşitlik ve sürekli okul gelişimi gibi çok boyutlu alanları kapsamaktadır. Ayrıca, müdürlerden etik değerlere bağlı, analitik düşünen, yenilikçi, eşitlikçi ve iş birliğine açık bireyler olmaları beklenmektedir.

Liderliğin ikna yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiği, etkili liderlerin davranışlarının doğrudan talimattan ziyade örnek oluşturarak şekillendiği vurgulanmaktadır (Fresco, 2020). Müdürün tüm birimlerde aktif rol alması ve personelin duygusal dinamiklerini dikkate alması, okul içi uyumun ve program başarısının temelini oluşturmaktadır (Bartoletti ve Connelly, 2013; Rini ve diğerleri, 2023).

Eaker, DuFour ve DuFour (2002), okul kültürünün başarı için belirleyici olduğunu; iş birliğine dayalı yapının, okulun misyon ve vizyonunu hayata geçirmede temel unsur olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrenciler dâhil olmak üzere tüm paydaşların beklenti ve değerlerini göz önünde bulundurarak kapsayıcı bir vizyon geliştirmelidir (Sergiovanni ve Green, 2015). Reeves (2011), 21. yüzyıl liderliğini yalnızca bir tercih değil, çağdaş öğretim ve öğrenimin bir gerekliliği olarak değerlendirmektedir.

Okul yöneticilerinin; akademik içerik, öğretim teknikleri ve değerlendirme süreçlerine hâkim olmaları, karar verme süreçlerinde veriye dayalı hareket etmeleri ve paydaşlarla etkili iletişim kurmaları beklenmektedir. Katz’a (2009) göre etkili yöneticiler teknik, kavramsal ve insani becerileri bir arada kullanabilmelidir. Aynı zamanda liderler, öğretmenleri desteklemeli, onların güçlü yönlerini pekiştirerek gelişimlerini teşvik etmelidir.

Liderlik, örgütsel iklimi doğrudan etkileyen bir unsur olup, personelin hedeflere ulaşmasında yönlendirici bir güçtür. Martínez-Arroyo ve Valenzo-Jiménez’e (2020) göre liderin temel işlevi, üyeleri örgütsel hedeflere yönlendirmektir. Bu kapsamda liderlik, yalnızca sonuçlara değil; aynı zamanda çalışanların refahı ve sağlığına olan katkısıyla da değerlendirilmektedir (Pérez-Vallejo ve Fernández-Muñoz, 2019).

Moslehpour ve diğerkleri (2018), liderin çatışmaları çözmeye, iş paylaşımını düzenleme, iletişim kurma ve ekip refahını gözetme sorumluluğuna dikkat çekmektedir. Davila'ya (2009) göre, okul yöneticiliği günümüzde en zorlayıcı ve çeşitli görevleri içeren mesleklerden biridir. Artan çeşitlilik, hesap verebilirlik talepleri ve bu taleplerin karşılanmaması durumunda ortaya çıkan sonuçlar, müdürleri çok yönlü yetkinliklerle donanmış bireyler olmaya zorlamaktadır. Deal ve Peterson (1999) ile Lee ve Li (2015), müdürün kişilik özelliklerinin okul kültürü ve öğretmen atmosferi üzerindeki belirleyici etkisine işaret etmektedir.

Bhujel (2021), okul yöneticisinin ekip lideri olarak personeli hedeflere yönlendirme işlevine vurgu yaparken; Mestry (2017), 21. yüzyıl müdürlerinin örgütsel gelişimi sürdürme, vizyon belirleme ve güvene dayalı ilişkiler kurma gibi çok yönlü rollere sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Sowell (2018), bu tür liderliğin okulun gelişim sürecine doğrudan katkı sağladığını belirtmektedir. De Castro ve Jimenez (2022), yöneticilerin her koşulda adil, tutarlı ve etkili bir dinleyici olmalarının önemine dikkat çekmektedir. Teknolojik gelişmelerin etkisiyle eğitimde dijital dönüşüm kaçınılmaz hâle gelmiştir. Bu bağlamda dijital liderlik yalnızca teknolojiyi kullanmayı değil; aynı zamanda okul kültüründe değişimi yönetmeyi, stratejik planlama yapmayı ve eşitlik ilkesini gözetmeyi de kapsamaktadır (Edwards, 2016; akt. Batu ve Taşdan, 2025). Eğitim liderlerinin dijital dönüşüm süreçlerinde yenilikçi, katılımcı ve vizyoner bir yaklaşımı benimsemeleri, 21. yüzyıl eğitim sisteminin gereklilikleri arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak, 21. yüzyılda liderlik anlayışı yalnızca yönetsel bir fonksiyon olmaktan çıkmış; pedagojik liderlik, dijital dönüşüm, etik sorumluluk ve paydaşlarla iş birliği gibi çok boyutlu yetkinlikleri içeren bir yapıya dönüşmüştür. Trilling ve Fadel'e (2009) göre, bu bağlamda liderlerin; öğrenme ve yenilik, yaşam ve kariyer ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri ekseninde donanımlı olmaları gerekmektedir. Türk Dil Kurumu [TDK]'nın (2025) tanımına göre, beceri; bireyin doğal yatkınlığı ve öğrenme süreci doğrultusunda bir işi başarıyla gerçekleştirme yeterliğidir. Bu tanım, 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca teorik bilgi değil; aynı zamanda uygulama, liderlik ve etikle bütünleşmiş bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Örgüt İklimi

Örgütsel iklim kavramına ilişkin farklı tanımlamalar incelendiğinde, kavramın hem örgütün yapısal özellikleriyle hem de çalışanların algılarıyla ilişkili çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmektedir. Campbell, Dunnette, Lawler ve Weick'in yaklaşımına göre, örgütsel iklim; örgütün çalışanlarına ve çevresine karşı sergilediği davranış biçimini belirleyen karakteristik özellikler kümesi olarak tanımlanmaktadır (Hershberger, Clariana ve Eskow, 1994; akt. Sokol ve diğerleri, 2015). Bratnicki, Krys ve Stachowicz ise örgütsel iklimi, çalışanlar tarafından öznel biçimde algılanan örgütsel niteliklerin sosyal sistemin işleyişi üzerinde kalıcı etkiler yarattığını ve bu bağlamda örgütsel davranış kalıplarını şekillendirdiğini ileri sürmektedir (Bratnicki, Krys ve Stachowicz, 1988; akt. Sokol ve diğerleri, 2015). Benzer şekilde, Potocki örgütsel iklimi, örgüt bünyesindeki çalışanların davranışlarını yönlendiren normlar bütünü olarak tanımlamakta ve bu yapının hem nesnel örgütsel süreçlerden hem de çalışanların öznel deneyimlerinden beslendiğini vurgulamaktadır. Bu iki boyutun etkileşimi, çalışan davranışlarını biçimlendiren genel bir çerçevenin oluşmasına zemin hazırlar (Potocki, 1992; akt. Sokol ve diğerleri, 2015). Öte yandan, Magill ve diğerleri (2020), örgütsel iklimi çalışma ortamlarının pek çok yönünü etkileyen, dinamik ve durumsal koşullara bağlı olarak değişkenlik gösterebilen bir olgu olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımlar, örgütsel iklimin hem yapı hem süreç açısından çok katmanlı ve çalışan algılarıyla iç içe geçmiş bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Örgütsel iklim, çalışanların tutumlarını, davranışlarını ve örgüte olan bağlılık düzeylerini doğrudan etkileyen önemli bir yapıdır (Phua, 2018). Akademik literatürde örgüt iklimi genellikle stratejik hedeflere yönelik bir odakla kavramsallaştırılmakta; bu kapsamda örgütteki iletişim, süreç yönetimi ve hedeflere ulaşma biçimleri gibi unsurlar temel alınmaktadır. Schneider ve Reichers (1983), örgütsel iklimi “örgütün ödüllendirdiği, desteklediği ve beklediği politikalar, uygulamalar ve süreçlerle ilgili çalışanlar arasında paylaşılan algılar bütünü” olarak tanımlamaktadır. Örgütsel iklim, endüstriyel ve örgütsel psikoloji ile örgütsel davranış literatüründe köklü bir geçmişe sahiptir. Kavramın temelleri, 1930'ların sonlarında Kurt Lewin'in psikolojik iklim üzerine yaptığı öncü çalışmalara ve bu çerçevenin daha sonra Litwin ve Stringer (1968) tarafından örgütsel bağlamda genişletilmesine dayanmaktadır. Organ ve diğerleri (2006), örgütsel iklimin sistematik insan yapılarına ilişkin belirleyici bir özellik

olduğunu ve bu iklimin ölçülmesinin, örgütlerdeki farklı dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, örgütsel iklim teorisi; örgüt içindeki süreçleri, çalışan davranışlarını ve örgütsel performansa etkileri anlamak açısından güçlü bir kavramsal temel sunmaktadır (Parke ve Seo, 2014).

Örgüt iklimi tanımı ilk olarak 1939 yılında Lewin, White ve Lippett tarafından literatüre girmiş olmasına karşın, araştırmacıların dikkatini çeken bir kavram olarak kullanılmaya başlanması 1960'lı yılları bulmuştur (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Paknadel Çetinkanat (1988), örgüt iklimini dokunulamayan ve görülemeyen; ancak bireyleri hem psikolojik hem de fizyolojik olarak etkileyen bir odadaki havaya benzetmiş ve bu nedenle örgüt ikliminin, örgüt içindeki her şeyi etkileyen ve aynı zamanda her şeyden etkilenen bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Örgüt iklimi; örgütlerin kendi kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olan, çalışan davranışlarını şekillendiren, örgüt üyeleri tarafından algılanan ve genel olarak örgüte egemen olan özellikleri içermektedir (Karaköse, Yirci, Başyigit ve Küçükçakır, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel sorumluluk alanlarından biri, eğitim sistemini etkin bir şekilde yapılandırmak ve bu sistem içerisinde yer alan insan kaynağını stratejik hedefler doğrultusunda geliştirmektir. Rekabet gücünü artıran nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi, sürdürülebilir kalkınmanın ve toplumsal gelişimin temel göstergeleri arasında yer almaktadır. Günümüzde birçok ülke, eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaya yönelik reform arayışlarını hızlandırırken; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], bireylerin 21. yüzyıl toplumlarında etkili olabilmeleri için üç temel beceri alanında yetkinlik geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır: (1) temel yaşam becerileri, (2) iş yaşamına yönelik beceriler ve (3) mesleğe özgü teknik beceriler (OECD, 2018; UNESCO, 2015). Bu bağlamda, öğretim programlarında içerik aktarımından çok, öğrencilerin uygulamalı bilgi, beceri ve uzmanlık geliştirmelerine olanak tanıyan pedagojik yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır.

21. yüzyılda öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktarıcısı olmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin kavramsal yanlış anlamalarını gidermeye ve toplumsal değişime uyum sağlamalarına rehberlik etmeyi de içermektedir. Artık öğrenciler bilgiye yalnızca okul aracılığıyla değil, çeşitli dijital ve sosyal kaynaklar üzerinden ulaşmakta; bu da okulu ikincil bir bilgi kaynağı hâline getirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sadece sınıf içi süreçlerde değil, aynı zamanda eğitim yönetiminin şekillendirilmesinde

de aktif roller üstlenmeleri önem arz etmektedir. Öğrencilerin düşünsel gelişimleri, çağın değişen ihtiyaçları, beklentileri ve fırsatlarıyla paralel olarak yeniden biçimlenmektedir.

Simmons (2013), 21. yüzyılda öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerin, elektronik medyaya kolay erişim çağında daha karmaşık hale geldiğini ve yalnızca temel eğitim teorilerini anlamanın yeterli olmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler yeni teknolojileri sınıfa entegre etmeli ve öğrencileri küresel dünyaya hazırlamak amacıyla diğer paydaşlarla iş birliği içinde çalışmalıdır (วิชญ์เป็นประดัม, & กฤษฎีกิตติฐานัส, 2024).

Örgütler, bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda bir araya gelerek oluşturduğu sistematik yapılar olarak tanımlanabilir. Bu yapılar; insan kaynağının bir araya gelmesini, görevlerin eşgüdüm içinde yürütülmesini, liderliğin sağlanmasını ve elde edilen çıktının değerlendirilmesini kapsayan çok boyutlu süreçleri içerir (Balcı, 2005; Bursalıoğlu, 2000). Bu çerçevede örgüt, sadece yapısal bir oluşum değil, aynı zamanda işlevsel ve dinamik bir sistem olarak da değerlendirilmektedir. Örgütsel iklim, çalışanların iş yerinde deneyimledikleri genel atmosferi; değerler, normlar, ilişkiler ve beklentiler temelinde algılamalarını yansıtan bir kavramdır. Olumlu bir örgüt iklimi, çalışan motivasyonunun artmasına, iş birliğinin gelişmesine ve genel anlamda kurumsal bağlılığın güçlenmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, örgüt yöneticilerinin mevcut iklimi analiz ederek olumlu yönde geliştirme stratejileri belirlemesi önemli bir liderlik sorumluluğu olarak görülmektedir (Balcı, 2001). Schein'e (1990) göre örgüt iklimi, grup üyeleri arasında paylaşılan temel varsayımlar bütünüdür ve bu varsayımlar, özellikle yeni üyelerin örgütsel yapıyı ve kültürü daha iyi anlamalarına, dolayısıyla daha hızlı uyum sağlamalarına imkân tanır. İletişim, iş birliği ve kişiler arası ilişkiler gibi faktörleri doğrudan etkileyen örgüt iklimi, bu yönüyle örgütün genel başarısı üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Kurumsal verimliliğin ve çalışan bağlılığının artırılmasında örgüt ikliminin dönüştürücü etkisi göz ardı edilemez.

Modern çağın çalışma ortamı, artan rekabet, teknolojik yeniliklerin hızlı gelişimi, örgüt yapılarındaki dönüşümler, esnek çalışma modellerinin yaygınlaşması ve iş-yaşam dengesi gibi çeşitli faktörler nedeniyle geçmiş dönemlerden önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Kangis ve Williams, 2000). Bu dönüşüm, çalışanların

karşılaştıkları zorlukları daha karmaşık hale getirmiştir. Söz konusu değişimlerin yönetilebileceği önemli yapılardan biri ise örgütsel iklimdir (BorhanddenMusah et al., 2016). Eğitim örgütlerinde verimlilik ve etkililik gibi performans ölçütlerini etkileyen birçok unsur arasında örgüt iklimi, çalışanların görevlerini yüksek düzeyde yerine getirebilmeleri ve kurumsal hedeflere ulaşmak için iş birliği yapabilmeleri açısından kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Eğitim kurumlarında örgütsel iklim, çalışanlar tarafından algılanan fiziksel ve duygusal çalışma ortamının bütünüdür ve bu ortam, zaman içinde değişkenlik gösterebildiği gibi, kurumlar arasında da farklılık arz edebilir. Dolayısıyla, eğitim kurumlarının iklimini belirleyen faktörler, her kurumun kendine özgü koşulları çerçevesinde farklı önem derecelerine sahip olabilir. Örgüt iklimi, eğitimde kalite ve verimlilik açısından stratejik bir rol üstlenmekle birlikte, bu iklimin öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından nasıl algılandığı da kurumun genel işleyişine doğrudan etki etmektedir. Bu nedenle, örgütsel atmosfer yalnızca yapısal değil, aynı zamanda öznel algılara dayalı olarak şekillenen dinamik bir yapıdır (Martínez-Arroyo ve Valenzo-Jiménez, 2020).

Örgüt iklimi, çalışanların iş yerindeki deneyimlerini ve etkileşimlerini biçimlendiren sosyal ve psikolojik çevreyi ifade etmektedir. 1950'li yıllardan itibaren işgörenlerin insani yönlerine verilen önemin artmasıyla birlikte, örgüt iklimi kavramı yönetsel ve örgütsel araştırmalarda ele alınmaya başlanmıştır. Başlangıçta daha çok iş dünyası bağlamında değerlendirilen bu kavram, zamanla eğitim yönetimi literatüründe de önemli bir yer edinmiştir. Eğitim kurumlarında, çalışanların motivasyonu, etkileşimi ve genel atmosferi üzerinde belirleyici bir unsur olarak görülmeye başlanmıştır. Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) çalışmaları, örgüt ikliminin eğitim kurumlarındaki yansımalarını ortaya koyarak bu alandaki kuramsal çerçevenin gelişimine katkı sağlamıştır. Örgütsel iklimin olumlu olması; çalışan verimliliğini, iş doyumunu ve kurumsal bağlılığı artırırken, olumsuz bir iklim bu unsurlar üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Örgütsel iklim, bir örgütün karakteristik özelliklerini ve bu özelliklerin üyeler üzerindeki etkilerini tanımlayan çok boyutlu bir yapıdır. Friedlander'ın (1971) tanımına göre örgüt iklimi; bireysel, örgütsel ve çevresel faktörlerin bir araya gelerek bireylerin davranışlarını şekillendirdiği ve örgütün kimliğini belirleyen bir ortamdır. Ancak her örgütün kendine özgü dinamikleri bulunduğundan, örgütsel iklimin tanımı bağlamsal farklılıklar gösterebilmektedir. Bu nedenle literatürde, örgüt iklimine ilişkin çeşitli kuramsal yaklaşımlar ve tanımlamalar

geliştirilmiştir. Bu çeşitlilik, örgütlerin dinamik yapıları ve farklı işleyiş biçimleriyle doğrudan ilişkilidir. Örgütsel iklimin incelenmesi; liderlik tarzları, iletişim biçimleri ve çalışan motivasyonu gibi yönetsel değişkenlerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Schneider ve diğerleri, 2011).

Örgütsel iklim, çalışanların iş yerinde deneyimledikleri politika, uygulama ve prosedürlerin yanı sıra; ödüllendirilen, desteklenen ve beklenen davranışlara ilişkin paylaşılan algı ve anlamları kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Ostroff, Kinicki ve Tamkins, 2003; Schneider ve Reichers, 1983). Bu yapı, çalışanlar tarafından algılanan örgütsel değerler, normlar ve davranış kalıplarıyla şekillenmekte; dolayısıyla örgütün genel işleyişi ve kültürel yapısıyla doğrudan ilişkili olmaktadır. Örgütsel iklim, çalışan memnuniyeti, motivasyonu ve performansı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Srinath, 1993). Özellikle huzur ve güven ortamı sağlayan, yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik eden bir iklim, hem bireysel hem de kurumsal başarıyı artırma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, örgüt iklimi yalnızca çalışanların iş yaşam kalitesini değil; aynı zamanda örgütün hedeflerine ulaşma kapasitesini ve gelişim düzeyini de etkileyen kritik bir unsurdur. Eğitim örgütleri başta olmak üzere birçok kurum, örgütsel iklimi olumlu yönde şekillendirerek verimlilik düzeyini ve çalışan tatminini artırmayı hedeflemektedir (Baloğlu, Çalışkan, Karadağ ve Korkmaz, 2008).

Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin tutumları, değerleri, davranış normları ve beklentileri doğrultusunda oluşan; bireylerin iş yapma biçimlerini ve örgütün genel atmosferini etkileyen sosyal ve psikolojik bir yapıdır. Bu iklim, çalışanların örgütsel süreçleri nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini yansıttığı için, örgütteki birey davranışlarını anlamak açısından kritik bir kavramdır. Örgüt iklimi, hem çalışan motivasyonunu hem de örgütsel verimliliği doğrudan etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Sacher, 2010). Bu nedenle, örgüt ikliminin anlaşılması, liderlerin daha etkili ve destekleyici çalışma ortamları oluşturmaya katkı sağlar. Aynı zamanda, örgütsel iklim; örgütün sahip olduğu değerler, ilkeler ve varsayımların toplamını ifade eder ve bu unsurlar, örgütü diğerlerinden ayıran kültürel öğeleri temsil eder. Bu yapı, çalışanların iş doyumu, motivasyonu ve genel performansı üzerinde önemli etkiler yaratabilir (Büte, 2011). Örgüt iklimi yalnızca bireysel deneyimlerin değil, örgütün müdahale kapasitesinin de bir parçası olarak değerlendirilmekte; bu bağlamda “genel örgütsel kapasite”nin bir bileşeni olarak tanımlanmaktadır (Flaspohler ve diğerleri, 2008). Yüksek düzeyde örgütsel kapasiteye sahip kurumlar, farklı müdahale türlerini

hayata geçirme konusunda daha donanımlı olup; bu durum, örgütsel değişime hazır olma seviyesini de artırmaktadır (Wandersman ve diğerleri, 2008; Weiner, 2009).

Örgüt iklimi, örgüt çatısı altında çalışan bireyler tarafından algılanan ve örgütün kişiliğini yansıtan karakteristik bir yapı olarak tanımlanabilir (Srinath, 1993). Bu yapı, rgt diğer kurumlardan ayıran; çalışanlar tarafından algılanan değerler, normlar ve uygulamalarla şekillenene, sreklielik gösteren özellikleri kapsar. Örgüt iklimi, yalnızca bir algı düzeyi değil, aynı zamanda örgütün üretkenlik, iş tatmini, moral düzeyi gibi temel ıktıları üzerinde etkili olan bir faktördür. Bu bağlamda, örgütsel iklim; örgütün performansını, çalışan memnuniyetini ve genel başarı düzeyini etkileyen stratejik bir unsur olarak görülmektedir.

Olumlu bir örgüt iklimi, huzur ve güven ortamı oluşturarak yaratıcılığı, yenilikçiliği ve iş birliğini teşvik eder. Böyle bir iklim, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde karşılıklı fayda sağlar ve örgüt gelişiminde itici bir g olarak rol üstlenir (Baloğlu, alışkan, Karadağ ve Korkmaz, 2008). Örgütlerin varoluş amacı, ortak hedeflere ulaşmaktır. Bu hedeflerin içerdiği değerler ve örgütün temsil ettiği misyon, örgütsel atmosferin şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Toplumun, örgütün hedeflerine ve değerlerine atfettiği önem, örgüt iklimini doğrudan etkileyebilir. Eğer toplum örgütün amaçlarına değer veriyor ve bunları destekliyorsa, bu durum örgüt içerisinde olumlu bir atmosferin oluşmasına katkı sağlar. Aksi durumda ise toplumsal desteğin eksikliği, örgüt içerisinde olumsuz bir iklimin oluşmasına neden olabilir (Bilgen, 1990).

Örgüt iklimi kavramı, sosyal bilimler literatürüne ilk olarak Kurt Lewin'in (1938), insan davranışları ile çevresel etmenler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaları aracılığıyla girmiştir. Lewin'in öncülüğünde gelişen bu yaklaşım, bireylerin davranışlarının içinde bulundukları çevresel koşullardan etkilendiğini savunmuştur. Lewin'in ardından Brunswik (1939) de örgüt iklimi üzerine katkılarda bulunmuş ve çevresel kalitenin bireysel davranışlar üzerindeki etkisini vurgulamıştır. II. Dünya Savaşı'nın ardından, literatürde "Hawthorne alışmaları" olarak bilinen uzun soluklu araştırmalar, örgüt iklimine yönelik ilginin artmasında belirleyici olmuştur. Bu alışmalar, çalışanların sosyal çevrelerinin ve iş yerindeki ilişkilerinin üretkenlik ve iş süreçlerine olan etkisini kapsamlı biçimde ortaya koymuştur (Schneider ve diğerleri, 2012). Örgüt iklimi üzerine yapılan araştırmalar özellikle 1960 ve 1970'li yıllarda ivme

kazanmıştır. Bu dönemde kavram, bireylerin örgütsel ortamı nasıl algıladıklarına odaklanan çalışmalarda ele alınmış ve örgüt iklimi araştırmalarında niceliksel yöntemlerin kullanımına başlanmıştır. Ancak bu erken dönem çalışmalar, dönemin endüstriyel psikolojisinin bireysel farklılıklara odaklanan geleneksel yaklaşımını benimsemiştir. Örgüt ikliminin tanımı konusunda fikir birliği olmaması, kavramsal temelden yoksun ölçme araçlarının kullanılması ve "örgütsel" olguların büyük ölçüde göz ardı edilmesi bu dönemin temel eleştirileri arasında yer almıştır (Schneider, 2013). Bu bağlamda, örgüt iklimi kavramının metodolojik ve kavramsal gelişimi zaman içinde daha bütüncül ve çok boyutlu yaklaşımlarla zenginleşmiştir.

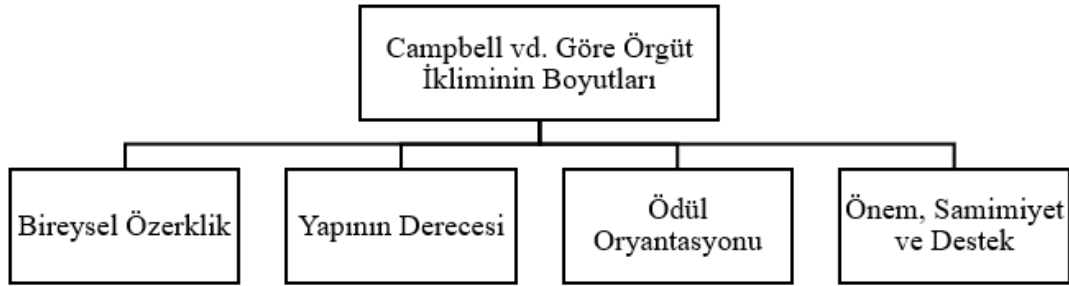
İklim ve iklime benzer kavramlara ilişkin ilk örgütsel ve yönetsel çalışmalar, bireysel deneyimlerden çok grup düzeyine odaklanmıştır (örneğin bkz. Argyris, 1957; Lewin ve diğerleri, 1939). Ancak 1960'ların sonları ile 1970'lerin başlarında hızla artan örgütsel iklim araştırmaları, bireysel farklılıklar yaklaşımını benimseyen endüstriyel psikologların (örneğin Schneider ve Bartlett, 1968) etkisiyle bireysel analiz düzeyine yönelmiştir. Bu durum, örgütsel iklimin bireysel bir algı mı yoksa örgütsel bir nitelik mi olduğu konusundaki metodolojik tartışmaları beraberinde getirmiştir. 1970'ler boyunca bu konu araştırmaların odak noktası hâline gelmiş ve 1980'li yıllarda konuya ilişkin daha sistematik çözümler geliştirilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda temel mesele, iklimin birey temelli öznel bir deneyim mi yoksa örgütsel düzeyde paylaşılan bir özellik mi olduğudur (Schneider, 2013).

Örgüt iklimi, aynı zamanda "genel örgütsel kapasite"nin bir bileşeni olarak değerlendirilmekte olup; örgütün genel işleyişini etkileyen, ancak belirli bir müdahaleye doğrudan bağlı olmayan çeşitli yapısal ve kültürel faktörleri kapsamaktadır (Flaspohler ve diğerleri, 2008). Bu çerçevede, yüksek düzeyde örgütsel kapasiteye sahip kurumların çeşitli müdahale türlerini uygulamak konusunda daha hazırlıklı oldukları ve bu durumun kurumsal değişim süreçlerini kolaylaştırdığı ileri sürülmektedir (Wandersman ve diğerleri, 2008; Weiner, 2009). Eğitim bağlamında örgüt iklimi, Moos'un (1974) sosyal çevrelerin kavramsallaştırılmasına ilişkin yaklaşımıyla da anlaşılabilir. Moos'un farklı çevrelerde insan davranışına ilişkin araştırmalara dayalı kuramı, sosyal ortamların tıpkı insanlar gibi ayırt edici "kişiliklere" sahip olduğunu ve bu yapıların ölçülebilir belirli faktörler doğrultusunda sınıflandırılabilirliğini ileri sürmektedir. Moos (1994), sosyal çevreleri üç temel kategoriye ayırarak, eğitim ortamlarındaki iklimin değerlendirilmesine yönelik kuramsal bir temel sunmuştur.

Örgüt İkliminin Boyutları

Örgüt iklimine ilişkin yapılan araştırmalar, bu kavramın çok boyutlu doğasına işaret etmektedir. Farklı araştırmacılar, örgüt iklimini farklı boyutlar üzerinden ele almışlardır.

Campbell ve diğerlerine göre Örgüt İkliminin Boyutları



Şekil 2.Campbell'e göre Örgüt İkliminin Boyutları

Campbell ve diğerleri (1970), örgüt iklimini tanımlarken dört temel boyut belirlemiş ve bu boyutların, örgüt içerisindeki birey ve grupların davranışları, tutumları ve genel atmosferi üzerinde belirleyici etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Bu boyutlardan ilki, bireysel özerklik (individual autonomy) olup, çalışanların ne ölçüde bağımsız kararlar alabildiği ve görevlerini ne kadar serbestçe yürütebildiği ile ilgilidir. Özerklik düzeyi yüksek örgütlerde, bireyler kendilerini daha özgür hisseder ve bu durum genellikle daha yüksek motivasyonla ilişkilendirilir. İkinci boyut olan yapının derecesi (degree of structure imposed on the situation), örgütteki kural, prosedür ve yönergelerin netliği ile ilgilidir. Bu boyut, çalışanların örgüt içerisindeki işleyişi ne kadar yapılandırılmış ve düzenli bir şekilde deneyimlediklerini yansıtır.

Üçüncü boyut olan ödül oryantasyonu (reward orientation), çalışanların performanslarının ne ölçüde ödüllendirildiğini, bu ödüllerin adillliğini ve motive edici gücünü kapsamaktadır. Ödül sisteminin etkinliği, çalışanların iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerini doğrudan etkileyebilir. Son olarak, önem, samimiyet ve destek (consideration, warmth, and support) boyutu, yöneticilerin çalışanlara karşı gösterdiği ilgi, saygı ve duygusal desteği içermektedir. Bu bağlamda, liderlerin destekleyici bir

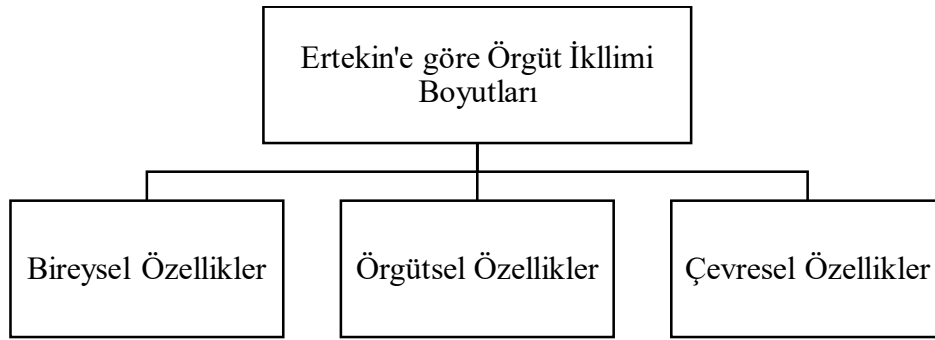
tutum sergilemesi, örgüt içinde güven duygusunu artırmakta ve ekip dayanışmasını güçlendirmektedir. Bu dört boyut, örgüt ikliminin çalışanlar üzerindeki psikolojik etkilerini anlamada ve olumlu bir iş ortamı yaratmada temel bir referans çerçevesi olarak değerlendirilmektedir.

Çalışanların işlerini anlamlı bulmaları, büyük ölçüde sahip oldukları özerklik derecesiyle ilişkilidir. Hackman ve Oldham'ın (1980) geliştirdiği İş Özellikleri Modeli'ne göre, çalışanlara görevlerini yerine getirirken daha fazla özerklik ve inisiyatif tanındığında, bireyler yaptıkları işin anlamlılığını daha yoğun biçimde hissederler. Bu durum, iş tatmini ve içsel motivasyon düzeylerinde artışa neden olabilir. Bu bağlamda, örgütlerin yapısal düzenlemeleri, çalışan deneyimlerini doğrudan etkileyen bir unsur hâline gelir. Mintzberg (2009), kurumsal yapının yalnızca bireylerin örgüt içindeki rollerini ve etkileşimlerini değil, aynı zamanda örgütün içsel işleyişini ve dışa dönük performansını da şekillendirdiğini vurgulamaktadır.Ödül oryantasyonu da örgütsel iklimin önemli bir boyutu olarak öne çıkmaktadır. Pekdemir ve diğerlerinin (2014) çalışması, çalışan motivasyonunun sürdürülebilirliği açısından ödüllerin sıklığı, türü ve adalet algısının kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ödüller, bireysel başarıların tanınmasını sağlarken, aynı zamanda performansı artırıcı bir pekiştirme işlevi de görmektedir. Etkin bir ödül sistemi, çalışan bağlılığını destekler ve örgütsel amaçlara yönelik çabaları güçlendirir. Bununla birlikte, örgüt ikliminin “önem, samimiyet ve destek” gibi insani yönleri de büyük önem taşımaktadır. Bu boyutlar, çalışanlara değer verilmesini ve psikolojik güvenliğin tesis edilmesini sağlayarak, örgütte olumlu bir atmosferin gelişmesine katkı sunar. İnsan odaklı uygulamaların benimsenmesi, çalışanlar arasındaki güveni ve iş birliğini güçlendirirken; aynı zamanda örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu da artırabilir. Bu yönleriyle örgüt iklimi, hem üretkenliği hem de insan ilişkilerini besleyen bütüncül bir yapı sunmaktadır.

Ertekin'e göre Örgüt İkliminin Boyutları

Ertekin (1978), örgüt iklimini çok boyutlu bir yapı olarak ele almış ve bu kavramı bireysel, örgütsel ve çevresel olmak üzere üç temel boyutta incelemiştir. Bu yaklaşım, örgüt ikliminin yalnızca içsel süreçlerle değil, bireysel ve dışsal dinamiklerle de şekillendiğini öne sürmektedir. İlk boyut olan bireysel özellikler, örgüt üyelerinin kişisel değerleri, tutumları, motivasyon düzeyleri, yetkinlikleri ve bireysel hedefleri gibi bireysel nitelikleri kapsamaktadır. Bu çerçevede, çalışanların psikolojik yapıları ve

kişisel eğilimleri, örgüt ikliminin algılanmasında ve deneyimlenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. İkinci boyut olan örgütsel özellikler, örgütün yapısal ve yönetsel düzenlemelerini ifade etmektedir. Örgüt kültürü, yönetim tarzı, liderlik anlayışı, iç iletişim biçimleri ve hiyerarşik yapı gibi unsurlar bu kategoride yer almakta; dolayısıyla örgüt içerisindeki işleyişin ve atmosferin şekillenmesine doğrudan katkı sunmaktadır. Üçüncü boyut ise çevresel özelliklerdir. Bu boyut, örgütün faaliyet gösterdiği dış çevreyi ve bu çevreden kaynaklanan etkileri içermektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel, yasal ve teknolojik faktörler gibi dışsal değişkenler, örgüt içindeki iklimin oluşumuna dolaylı ancak güçlü etkilerde bulunabilmektedir. Ertekin'in bu çok boyutlu yaklaşımı, örgüt ikliminin yalnızca tek bir faktörle açıklanamayacağını; söz konusu üç boyutun birbirleriyle etkileşim içinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda örgüt iklimi, bireysel eğilimlerin, örgütsel yapının ve çevresel koşulların etkileşimiyle oluşan dinamik ve bütüncül bir olgu olarak anlaşılmalıdır.



Şekil 3. Ertekin'e göre Örgüt İklimi Boyutları

Her bir örgüt iklimi boyutu, çalışanın iş deneyimini biçimlendiren özgün bileşenler içerir ve bu bileşenlerin tümü, bireyin iş yerindeki memnuniyetini, motivasyonunu ve performansını doğrudan etkileyebilir. Ertekin'in (1978) yaklaşımına göre örgüt iklimi, bireysel, örgütsel ve çevresel olmak üzere üç temel boyutta ele alınmakta ve bu boyutlar toplamda yirmi dört bileşenle açıklanmaktadır. Bireysel özellikler boyutu, çalışanın kişisel deneyim ve algılarına dayanmaktadır. Bu kapsamda; iş doyumu, yükselme ve ilerleme olanakları, çalışana verilen önem ve saygınlık, işte karşılaşılan engeller (engellenme), güven duygusu, örgüt üyelerine karşı duyarlılık, zorluklara karşı meydan okuma eğilimi ve arkadaşlık ilişkileri gibi unsurlar yer

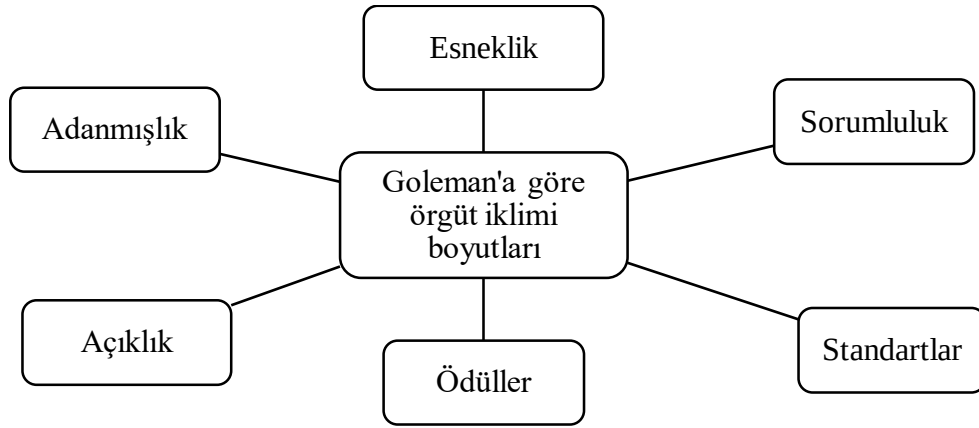
almaktadır. Bu bileşenler, bireyin örgütteki psikolojik ve sosyal deneyimini derinden etkiler.Örgütsel özellikler boyutu, yapısal ve yönetsel unsurları içermektedir. Örgütsel yapı, politikalar, misyon ve hedefler, örgütün büyüklüğü, ödül ve ücret sistemi, örgütsel çatışmalar, çalışan-örgüt uyumsuzluğu, gözetim ve denetim düzeyi, bildirim mekanizmaları, liderlik tarzı, karar alma süreçlerine katılım, örgütsel gelişme potansiyeli ile açıklık ve hesap verebilirlik gibi bileşenler bu kategoriye dâhildir. Bu yapıların etkili yönetimi, örgüt ikliminin kalitesini doğrudan belirler.Çevresel özellikler ise örgütün dış çevresinden kaynaklanan faktörleri kapsamaktadır. Bu boyutta sınırlayıcı veya güdüleyici dış çevre koşulları, fiziksel çalışma ortamı, yönetsel destek düzeyi, işin yarattığı baskı ve çalışanların yönetimle uyum sağlama ya da yönetimi eleştirme biçimleri gibi unsurlar öne çıkar.Bu bileşenlerin hem bireysel hem de bütüncül düzeyde ele alınması, örgütsel iklimin daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlar. Aynı zamanda bu faktörlerin etkili şekilde yönetilmesi, örgütlerin sürdürülebilir başarısını destekleyen kritik bir unsur olarak görülmektedir.

Goleman’a göre Örgüt İkliminin Boyutları

Goleman (2000) tarafından geliştirilen örgüt iklimi modeli, bir organizasyonun kültürel yapısını anlamak ve çalışanların tutumlarını analiz etmek için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu modelde tanımlanan altı temel boyut, yalnızca örgütsel atmosferi biçimlendirmekle kalmaz; aynı zamanda çalışanların işyeri davranışlarını, motivasyonlarını ve örgütsel bağlılıklarını da doğrudan etkiler.İlk boyut olan esneklik (flexibility), örgütün değişen koşullara ve yenilikçi yaklaşımlara ne derece açık olduğunu ifade eder. Esnek örgüt yapıları, çalışanlara yaratıcı düşünme alanı sunar ve alternatif çözüm yolları geliştirmelerini teşvik eder. İkinci boyut olan sorumluluk (responsibility), bireylerin kendi görev alanlarıyla ilgili sorumluluk üstlenmeleri ve bu sorumlulukları yerine getirirken hesap verebilir olmalarıyla ilgilidir. Bu durum, çalışanların içsel motivasyonlarını ve örgütsel bağlılıklarını güçlendiren önemli bir etkidir.

Standartlar (standards) boyutu, örgütün performans beklentilerini ve başarıya ilişkin kriterlerini yansıtır. Net ve yüksek standartlar, çalışanların hedefe yönelik daha kararlı bir biçimde ilerlemelerine olanak tanır. Ödüller (rewards) ise bireysel başarıların tanınması ve ödüllendirilmesi sürecini kapsar. Adil ve motive edici bir ödül sistemi, çalışanların performansını artırmada temel unsurlardan biridir.Açıklık (clarity), örgüt

içindeki iletişim kanallarının, görev tanımlarının ve beklentilerin netliğini ifade eder. Açık ve net iletişim, belirsizliklerin ortadan kalkmasını sağlar ve çalışanların görevlerini daha sağlıklı şekilde yerine getirmesine katkıda bulunur. Son boyut olan adanmışlık (commitment), çalışanların işlerine ve örgüte duydukları bağlılık düzeyini ifade eder. Bu boyut, uzun vadeli başarı için kritik olup, bireylerin iş doyumu ve motivasyonlarıyla doğrudan ilişkilidir. Goleman'a göre bu altı boyut, örgüt içindeki sosyal atmosferin ve verimlilik düzeyinin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Bu unsurlar arasındaki denge ve bütünlük, örgütün performansı kadar çalışan refahı üzerinde de belirleyici bir etki yaratmaktadır.



Şekil 4. Goleman'a göre örgüt iklimi boyutları

Goleman'ın (2000) tanımladığı örgüt iklimi boyutları, yalnızca kavramsal bir çerçeve sunmakla kalmayıp; örgütlerdeki işleyişi, çalışan davranışlarını ve kurum kültürünü doğrudan etkileyen belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu boyutların her biri, örgütsel iklimin kalitesini biçimlendiren ve çalışanların iş doyumu, verimliliği ile örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen temel faktörlerdir. Esneklik, çalışanlara belirli bir özerklik tanınmasını ifade eder. Bu bağlamda, çalışanların kendi kararlarını alma ve görevlerini bağımsız bir şekilde yürütme fırsatına sahip olmaları, hem bireysel performansı hem de örgütsel uyumu artırmakta; dolayısıyla örgüt iklimini olumlu yönde etkilemektedir.

Sorumluluk ise yalnızca çalışanlara değil, yöneticilere ve hizmet alan paydaşlara da ait bir sorumluluk paylaşımını kapsar. Bu sorumluluk duygusu, bireyler arasında karşılıklı güven ortamı oluştururken, aynı zamanda örgütün düzenli ve verimli şekilde

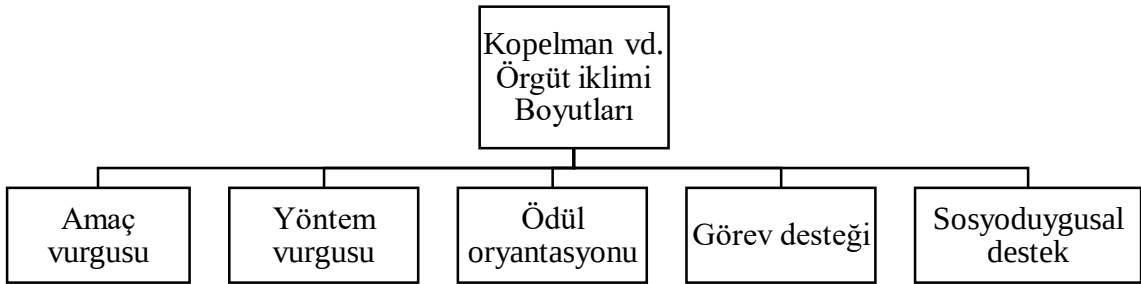
işlemesini destekler. Sorumlulukların adil ve açık bir biçimde dağıtılması, örgüte olan bağlılığı pekiştirir. Standartlar, örgüt içerisinde beklenen başarı kriterleri ve kalite düzeylerini ifade eder. Belirlenmiş standartların olmaması durumunda çalışanlar amaçsızlık duygusuna kapılabilir, bu da motivasyon kaybına ve örgütsel iklimin zayıflamasına yol açabilir. Net ve ulaşılabilir standartlar, yön duygusunu güçlendirerek çalışanları hedefe odaklar. Ödüller, çalışanların sergilediği performansın karşılık bulmasını sağlar. Gerek maddi gerekse manevi anlamda verilen ödüller, başarıyı teşvik ederken örgütsel bağlılığı da artırmaktadır. Adil ve şeffaf bir ödül sistemi, hem bireysel motivasyonu hem de ekip ruhunu destekleyici bir işlev görür. Açıklık, örgüt içi iletişimin şeffaflığını ve bilginin açık bir şekilde paylaşılmasını ifade eder. Açıklığın sağlandığı kurumlarda belirsizlik azalmakta, güven duygusu pekişmekte ve örgütsel etkileşim daha sağlıklı bir biçimde gerçekleşmektedir. Tersine, iletişimde açıklığın olmadığı ortamlarda güvensizlik ve bilgi kirliliği yaygınlaşabilir. Adanmışlık, çalışanların örgüte ve kurumsal hedeflere yönelik içsel bağlılık düzeyini ifade eder. Yüksek adanmışlık, çalışanların motivasyonunu güçlendirirken; örgüt kültürünün sürdürülebilirliğine ve iklimin iyileştirilmesine katkı sağlar. Jyoti'nin (2013) vurguladığı gibi, örgütsel adanmışlık, çalışanların özverili ve uzun vadeli katkılar sunmalarını sağlayan temel bir motivasyon kaynağıdır. Tüm bu unsurlar birlikte değerlendirildiğinde, örgüt ikliminin yalnızca fiziksel bir ortamdan ibaret olmadığı; psikolojik, kültürel ve yönetsel faktörlerin kesişiminde oluşan dinamik bir yapı olduğu görülmektedir.

Kopelman ve diğerlerine göre Örgüt İkliminin Boyutları

Kopelman, Brief ve Guzzo (1990) tarafından geliştirilen örgüt iklimi modeli, bir organizasyonun genel atmosferini ve çalışanlar arasındaki etkileşimleri anlamlandırmada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu model, örgüt iklimini; çalışanların motivasyonunu, iş tatminini ve genel performansını etkileyen bir dizi etkenin bileşimi olarak değerlendirmekte ve bu yapıyı beş temel boyutla açıklamaktadır. İlk boyut olan amaç vurgusu (goal emphasis), örgüt ve çalışanların hedeflere ulaşmaya yönelik gösterdiği odaklanmayı ifade etmektedir. Bu boyutun yüksek olduğu ortamlarda, kurumsal amaçlara yönelik güçlü bir bağlılık söz konusudur ve çalışanlar hedeflere ulaşmak için daha yoğun çaba göstermektedir. İkinci boyut olan yöntem vurgusu (means emphasis), hedeflere ulaşma sürecinde kullanılan stratejiler, yöntemler ve iş süreçlerine

verilen önemi yansıtır. Bu bağlamda, yöntemlere duyulan dikkat; örgüt içindeki operasyonel kalitenin ve stratejik düşünmenin düzeyini belirlemektedir.

Ödül oryantasyonu (reward orientation) boyutu, çalışanların performanslarının nasıl tanındığı, ödüllendirildiği ve teşvik edildiği ile ilgilidir. Bu boyutun ön planda olduğu örgütlerde, başarılar takdir edilmekte ve çalışanlar bu tür teşviklerle daha yüksek performans göstermeye yönlendirilmektedir. Görev desteği (task support), çalışanların görevlerini yerine getirirken ihtiyaç duydukları kaynak, bilgi ve yönetsel desteğin örgüt tarafından ne ölçüde sağlandığını göstermektedir. Yüksek görev desteği, çalışanların verimli ve etkili bir şekilde çalışmalarını mümkün kılmakta; iş doyumunu ve üretkenliği artırmaktadır. Son olarak, sosyoduygusal destek (socioemotional support) boyutu, çalışanlar arasında kurulan duygusal bağları, empati düzeyini ve karşılıklı desteği temsil eder. Bu destek biçimi, ekip ruhunun gelişmesini, psikolojik güvenliğin sağlanmasını ve örgüt içi sosyal ilişkilerin güçlenmesini teşvik eder. Bu beş boyut, örgüt ikliminin yalnızca yapısal bir olgu olmadığını; aynı zamanda çalışan tutumları, davranış biçimleri ve örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan etkili olan psikososyal bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, Kopelman ve diğerlerinin modeli, örgütlerin içsel dinamiklerini anlamada ve geliştirmede değerli bir teorik zemin sunmaktadır.



Şekil 5.Kopelman vd. Örgüt İklimi Boyutları

Koys ve Decotiis'e göre Örgüt İkliminin Boyutları

Koys ve DeCotiis (1991), örgüt iklimini çok katmanlı ve dinamik bir kavram olarak tanımlamışlardır. Onlara göre örgüt iklimi, organizasyon üyelerinin ortak

biçimde hissettikleri, deneyimledikleri ve paylaştıkları duygular ve düşüncelerle şekillenen, örgütün genel atmosferini belirleyen önemli bir yapıdır. Bu bağlamda, örgütsel iklimin analizine yönelik olarak sekiz temel boyut geliştirmişlerdir. Bu boyutlar, hem örgüt yapısını hem de çalışan davranışlarını anlamlandırmak açısından kritik bir çerçeve sunmaktadır. İlk boyut olan özerklik (autonomy), çalışanların görevlerini ne ölçüde bağımsız şekilde yerine getirebildiklerini ve karar alma süreçlerinde ne kadar inisiyatif kullanabildiklerini ifade eder. Yüksek özerklik, bireylerin işlerine olan bağlılığını ve yaratıcılık düzeyini olumlu yönde etkiler.

İş birliği (cohesion), örgüt üyeleri arasında kurulan sosyal bağları ve ekip çalışması kapasitesini temsil eder. İş birliğinin güçlü olduğu örgütlerde, çalışanlar arasında dayanışma duygusu gelişir ve bu durum, kolektif başarıyı destekleyen bir faktöre dönüşür. Güven (trust) boyutu, bireylerin hem birbirlerine hem de yöneticilere duyduğu güven düzeyini ifade eder. Güven ortamı, hem iletişimi güçlendirir hem de iş birliğini teşvik eder. Baskı (pressure) ise çalışanların hissettikleri iş yükü, stres ve zaman baskısını ifade eder. Yüksek baskı düzeyi, tükenmişlik riskini artırabilirken, düşük düzeyde baskı, üretkenlikte azalmaya neden olabilir. Destek (support) boyutu, çalışanların yöneticilerinden ve meslektaşlarından ne ölçüde yardım ve rehberlik gördüklerini kapsar. Bu destek, hem psikolojik güvenliğin hem de iş doyumunun artmasında önemli rol oynar.

Fark edilme (recognition), bireysel başarıların tanınması ve ödüllendirilmesi ile ilgilidir. Takdir edilen çalışanlar, örgüte daha fazla katkı sağlama eğilimindedir. Adalet (fairness), örgütte alınan kararların, kaynakların dağıtımının ve performans değerlendirmelerinin ne kadar adil olduğu ile ilgilidir. Algılanan adalet, örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerinde belirleyici bir etkidir. Son boyut olan yenilikçilik (innovation) ise örgütün yeni fikirlere, uygulamalara ve değişime ne kadar açık olduğunu ifade eder. Yenilikçi iklimi sahip örgütler, hem çalışanların yaratıcılığını teşvik eder hem de kurumsal gelişimi destekler. Bu sekiz boyut, örgütsel iklimin çok boyutlu yapısını anlamak ve geliştirmek isteyen araştırmacılar ile uygulayıcılar için güçlü bir değerlendirme zemini sunmaktadır. Her bir boyutun örgütsel bağlılık, motivasyon ve performans üzerinde doğrudan etkileri bulunmaktadır.

Litwin ve Stringer’e göre Örgüt İkliminin Boyutları

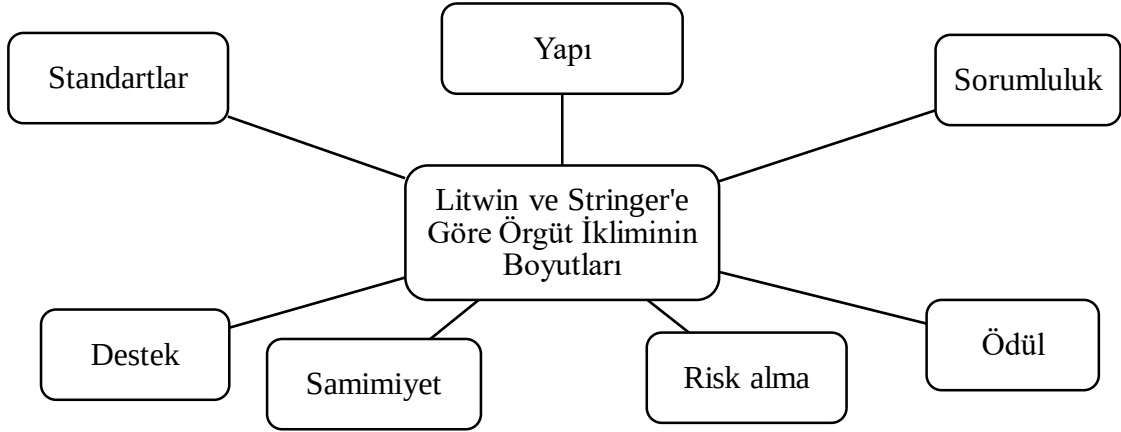
Litwin ve Stringer (1968), örgüt iklimini çok boyutlu bir yapı olarak ele almış ve bu kavramı örgütlerin içsel işleyişini anlamada temel bir analiz aracı olarak kullanmışlardır. Bu doğrultuda geliştirdikleri modelde örgüt iklimi, dokuz temel boyut üzerinden değerlendirilmiş ve her bir boyutun, çalışan davranışları, liderlik tarzı ve iş ortamı üzerindeki etkileri açıklanmıştır. İlk boyut olan yapı (structure), örgütün organizasyonel düzenini, hiyerarşik yapısını ve iş tanımlarının netliğini ifade eder. Net bir yapı, çalışanların rollerini ve sorumluluklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda örgütsel koordinasyonu da kolaylaştırır.

Sorumluluk (responsibility) boyutu, çalışanların işlerine ilişkin ne ölçüde karar alma yetkisine sahip olduklarını ve görevlerini ne kadar bağımsız yürütebildiklerini yansıtır. Bu bağlamda yüksek sorumluluk, çalışanların sahiplik duygularını artırarak motivasyonlarını güçlendirebilir. Ödül (reward) boyutu, çalışanların gösterdikleri performansın ne derece takdir edildiğini ve hangi ödül mekanizmalarının kullanıldığını içerir. Adil ve etkili bir ödül sistemi, çalışan bağlılığını artıran stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Risk alma (risk), örgütün değişime ve yeniliğe açıklığını, çalışanların hata yapma korkusu yaşamadan yeni fikirler geliştirme cesaretine sahip olup olmadıklarını ifade eder. Bu boyut, örgütlerin girişimci ruhunu ve yenilikçilik kapasitesini ortaya koyar.

Samimiyet (warmth), çalışanlar arasındaki ilişkilerin duygusal yönünü yansıtır; iş yerinde güven, yakınlık ve empati temelli ilişkiler kurmak, psikolojik güvenliğin artmasına katkı sağlar. Destek (support), yöneticilerin ve meslektaşların çalışanlara sunduğu yardım, rehberlik ve kaynaklara erişim olanaklarını ifade eder; yüksek destek algısı, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını güçlendirebilir. Standartlar (standards) boyutu ise örgüt içinde performans beklentilerinin ne derece açık ve ulaşılabilir olduğunu gösterir. Yüksek standartlara sahip örgütler, çalışanlardan kaliteli iş üretmelerini bekleyerek verimliliği artırabilir.

Çatışmalar (conflict), örgüt içerisindeki anlaşmazlıkların doğası ve bu çatışmaların nasıl yönetildiğiyle ilgilidir; etkin çatışma yönetimi, örgütsel sağlığı koruyan önemli bir etkidir. Son boyut olan kimlik (identity), çalışanların örgüte karşı hissettikleri aidiyet duygusunu ve örgütün kendi kurumsal kimliğini ne ölçüde

tanımlayıp ilettiğini ifade eder. Güçlü bir örgütsel kimlik, çalışanların örgütle bütünleşmesini destekler. Bu dokuz boyut, örgüt ikliminin yapısal, psikolojik ve kültürel yönlerini kapsamlı bir şekilde analiz etmeye olanak tanımakta; örgütsel etkileşimleri anlamada değerli bir teorik çerçeve sunmaktadır.



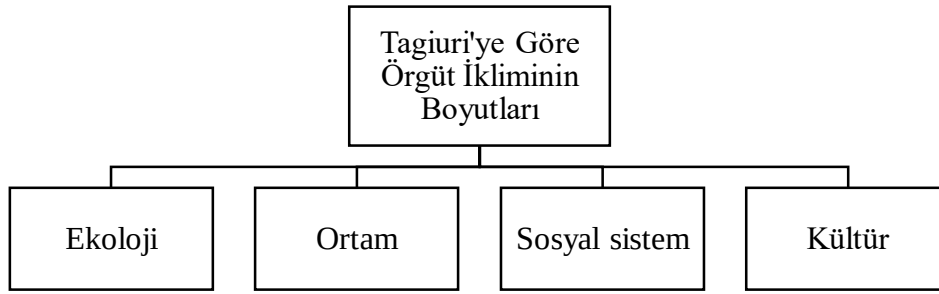
Şekil 6.Litwin ve Stringer’e göre örgüt ikliminin boyutları

Tagiuri’ye göre Örgüt İkliminin Boyutları

Tagiuri (1968), örgüt iklimini çok boyutlu bir yapı olarak ele almış ve bu kavramı dört temel boyut üzerinden açıklamıştır. Bu model, örgütlerin fiziksel, sosyal ve kültürel yönlerini kapsayan kapsamlı bir çerçeve sunarak, örgütsel yaşantının farklı düzeylerini anlamayı mümkün kılmaktadır. İlk boyut olan ekoloji, örgütün fiziksel çevresini, mekânsal yapısını, donanım özelliklerini ve kaynak kullanımını ifade etmektedir. Bu bağlamda ekolojik koşullar; ofis tasarımı, fiziksel konfor, mekânın ulaşılabilirliği gibi faktörler yoluyla çalışanların psikolojik ve davranışsal tepkilerini doğrudan etkileyebilmektedir. İkinci boyut olan ortam, örgütün içinde bulunduğu toplumsal, ekonomik ve kültürel dış çevreyi kapsamaktadır. Bu boyut, örgütün dış etkilere ne ölçüde maruz kaldığını ve bu etkenlere nasıl yanıt verdiğini anlamaya yönelik bir perspektif sunar. Örgütün çevresel değişkenlere karşı geliştirdiği adaptasyon stratejileri, iç işleyiş üzerinde belirleyici olabilir.

Üçüncü boyut olan sosyal sistem, örgüt içerisindeki insan ilişkilerini, liderlik tarzlarını, güç dağılımını ve sosyal etkileşim biçimlerini içermektedir. Bu boyut, çalışanlar arasındaki iletişim düzeyini, iş birliği dinamiklerini ve kurumsal sosyal dokuyu anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Son boyut olan kültür, örgüt içerisinde

paylaşılan değerler, normlar, inanç sistemleri ve davranış kalıplarını kapsar. Bu boyut, örgütün kolektif kimliğini belirleyen en önemli yapı taşlarından biridir ve çalışanların davranışlarını yönlendiren normatif sistemi oluşturur. Tagiuri'nin bu dört boyutlu modeli, örgüt ikliminin yalnızca bireysel deneyimlerden ibaret olmadığını; fiziksel çevreden kültürel değerlere kadar birçok katmanın etkileşimiyle oluşan karmaşık ve çok yönlü bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu model, örgüt ikliminin analizi için bütünsel bir bakış açısı sağlamaktadır.



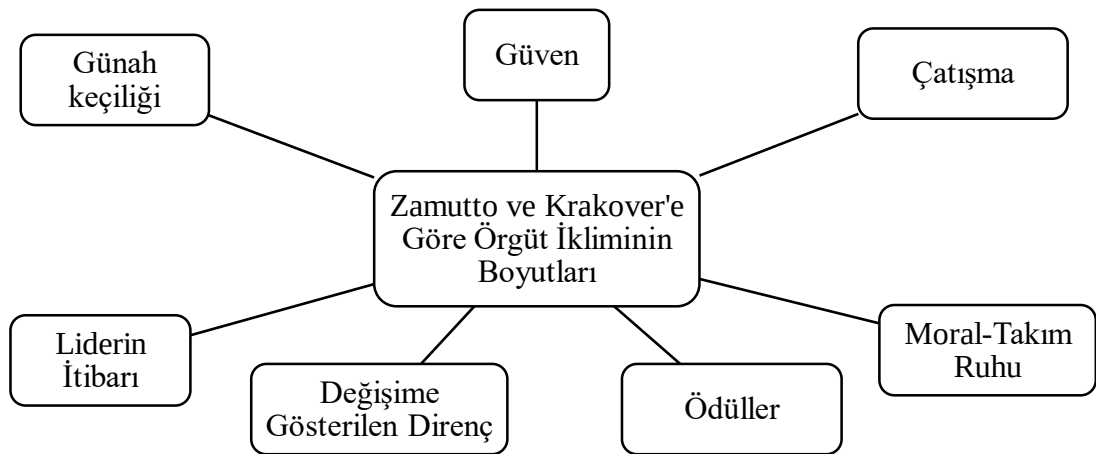
Şekil 7.Tagiuri'ye göre örgüt ikliminin boyutları

Zammuto ve Krackover'e göre Örgüt İkliminin Boyutları

Zammuto ve Krackover (1991), örgüt iklimini bireylerin örgüt içi deneyimlerini ve etkileşimlerini şekillendiren psikososyal bir yapı olarak ele almış ve bu yapıyı analiz edebilmek amacıyla yedi temel boyut tanımlamışlardır. Bu boyutlar, örgüt içindeki ilişkileri, yönetim süreçlerini ve değişim dinamiklerini anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. İlk boyut olan güven (trust), örgüt üyeleri arasında karşılıklı güven duygusunun varlığını ifade etmektedir. Yüksek düzeyde güven, açık iletişimi, bilgi paylaşımını ve iş birliğini kolaylaştırmakta; bu da örgütsel bağlılık ve takım çalışması açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır. İkinci boyut olan çatışma (conflict), örgüt içerisindeki fikir ayrılıkları ve anlaşmazlıkları kapsamaktadır. Yönetilemeyen çatışmalar, çalışanlar arasında gerilimi artırarak moral bozukluğuna ve verimlilik kaybına yol açabilir. Etkin çatışma yönetimi, sağlıklı bir örgüt ikliminin inşasında kritik rol oynar.

Moral ve takım ruhu (morale–esprit de corps), çalışanların örgüt içindeki genel ruh hâlini ve birlikte çalışma istekliliklerini ifade eder. Pozitif bir takım ruhu, aidiyet duygusunu pekiştirerek örgütsel performansı artırıcı bir unsur olarak öne çıkar. Ödüller (rewards) boyutu, çalışanların gösterdiği çabanın maddi ya da manevi yollarla takdir edilip edilmediğini değerlendirmeye yöneliktir; motive edici bir ödüllendirme sistemi yalnızca bireysel performansı değil, örgütsel bağlılığı da olumlu yönde etkiler. Beşinci boyut olan değişime gösterilen direnç (resistance to change), örgüt üyelerinin yeniliklere karşı geliştirdikleri tepkileri ve adaptasyon güçlüğüne ifade eder. Değişime yönelik direnç, genellikle belirsizlik ve güven eksikliğinden kaynaklanmakta olup, değişim süreçlerinin başarısını doğrudan etkileyebilmektedir.

Liderin itibarı (leader credibility), yöneticilerin güvenilirlik düzeylerini, etik değerlere bağlılıklarını ve karar alma süreçlerindeki tutarlılıklarını kapsar. Güçlü bir liderlik anlayışı, çalışanların örgüte olan güvenini ve katılım isteğini artırır. Son boyut olan günah keçiliği (scapegoating) ise başarısızlıkların ya da örgütsel sorunların sorumluluğunun sistematik olarak belirli kişi ya da gruplara yüklenmesini ifade eder. Bu durum, örgüt içinde güvensizlik duygusunun yayılmasına, sosyal ilişkilerin zedelenmesine ve toksik bir kültürün oluşmasına neden olabilir. Zammuto ve Krackover’ın bu modeli, örgüt iklimini yalnızca bireysel algılara dayalı değil; aynı zamanda yapısal ve ilişkisel düzlemde de değerlendirme imkânı sunarak, yöneticiler ve araştırmacılar için güçlü bir analiz aracına dönüşmektedir. Her bir boyut, örgütlerin iç işleyişinde denge ve güven ortamının sağlanması açısından kritik öneme sahiptir.



Şekil 8. Zammuto ve Krackover’a Göre Örgüt İkliminin Boyutları

Örgüt İkliminin Tipleri

Örgüt iklimi, yalnızca örgütün dışsal hedeflerine ulaşma sürecini etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda çalışanların içsel motivasyonları, psikolojik iyi oluşları ve örgüte bağlılık düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olan temel bir unsurdur. Çalışanların işlerine olan ilgisi, özgüvenleri ve üretkenlikleri; içinde bulundukları iklimin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda örgüt iklimi, liderlik tarzları, örgütsel normlar, paylaşılan değerler ve iletişim biçimleri gibi çok sayıda yapısal ve kültürel unsurun etkileşimiyle oluşan dinamik bir yapıdır. Bu unsurların birbiriyle uyum içinde işlediği örgütlerde, çalışanlar kendilerini daha güvende hisseder, değer gördüklerini algılar ve fikirlerini özgürce ifade edebilirler. Böyle bir ortam, ekip çalışmasını desteklerken, aynı zamanda stres düzeylerinin azalmasına ve bireylerin işlerine daha yüksek bir dikkatle odaklanmalarına olanak tanır. Nitekim, örgüt iklimi yaratıcılık ve verimlilik gibi kavramlarla da doğrudan ilişkilidir. Açık, destekleyici ve yeniliğe açık bir iklimde, çalışanlar daha fazla yenilikçi fikir üretmekte ve karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmektedirler. Bu durum, örgütün sürdürülebilir başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla, yalnızca stratejik hedeflerin belirlenmesi yeterli değildir; bu hedeflerin gerçekleşmesini mümkün kılacak uygun bir örgütsel atmosferin yaratılması da büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir örgüt, hem insan kaynağını etkin şekilde yöneten hem de çalışanlar için psikolojik açıdan sağlıklı ve destekleyici bir çalışma ortamı sunabilen örgüttür. Örgüt iklimi, farklı boyutlar altında sınıflandırılabilen ve özellikle davranış bilimciler, "açık" ya da "katılımcı" iklim türleri üzerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda açık iklim, örgüt üyeleri arasında güçlü bir aidiyet duygusunun geliştiği, bireyler arası ilişkilerin sağlıklı olduğu ve yöneticilerin demokratik bir liderlik anlayışı benimsediği iklim türü olarak tanımlanmaktadır. Açık iklimde sahip örgütlerde güven ortamı güçlenmekte, iletişim kanalları etkin kullanılmakta ve çalışanlar örgütsel süreçlere daha aktif biçimde katılım göstermektedir (Atay, 1998).

Halpin ve Croft'a Göre Örgüt İklimi Tipleri

Halpin ve Croft (1963), örgüt iklimi kavramını eğitim bağlamında ele alarak okul ortamlarına özgü bir iklim tipolojisi geliştirmişlerdir. Yaptıkları öncü çalışmada, okul ikliminin yalnızca fiziksel koşullarla sınırlı olmadığını; öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasındaki sosyal etkileşimlerin, iletişim biçimlerinin ve liderlik tarzlarının

da iklimi şekillendirdiğini ileri sürmüşlerdir. Bu kapsamda, okul iklimi altı farklı tipe ayrılmıştır:

Açık iklim (open climate), hem yöneticiler hem de öğretmenler açısından yüksek düzeyde samimiyet, destek ve profesyonellik içeren bir ortamı ifade eder. Bu iklim türünde iletişim kanalları açık, katılım demokratik ve karar alma süreçleri çoğulcudur. Öğretmenler fikirlerini özgürce ifade edebilir; öğrenciler ise yenilikçi ve teşvik edici bir atmosferde öğrenim görür. Kapalı iklim (closed climate) ise katı kuralların, bürokratik uygulamaların ve hiyerarşik kontrolün ön planda olduğu bir ortamdır. Bu tür iklimlerde öğretmenler arasındaki etkileşim zayıftır, yönetsel baskılar yoğundur ve değişime yönelik direnç yüksektir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve öğretmenlerin mesleki doyumu bu tür ortamlarda genellikle düşük düzeydedir.

Bağımsız iklim (autonomous climate), öğretmenlerin kendi sorumluluk alanlarında serbestçe hareket edebildiği, bireysel karar alma özgürlüğünün yüksek olduğu bir yapıyı temsil eder. Bu iklimde yönetsel müdahaleler minimum seviyededir ve öğretmenler görevlerini özerk bir biçimde yürütürler. Kontrollü iklim (controlled climate), okul yönetiminin süreçler üzerinde belirgin bir denetim sağladığı ve kurallara sıkı sıkıya bağlı kalınan ortamları tanımlar. Bu iklimde düzen, disiplin ve yapı ön plandadır; ancak aşırı kontrol, öğretmenlerin inisiyatif alma alanlarını daraltabilir.

Samimi iklim (familiar climate), öğretmenler ve yöneticiler arasında yakın, sıcak ve destekleyici ilişkilerin hâkim olduğu bir ortamdır. Sosyal etkileşimler yoğundur; karşılıklı anlayış ve empati ön plandadır. Bu bağlamda, okul topluluğu içerisinde aidiyet ve güven duygusu gelişir. Babacan iklim (paternal climate) ise yöneticilerin koruyucu, yönlendirici ve rehberlik edici bir tavır sergilediği; öğretmen ve öğrencilere karşı sevgi temelli ancak otoriter bir yaklaşım benimsediği ortamlardır. Öğretmenler destek görmekle birlikte, yönetsel kararlar genellikle yukarıdan aşağıya doğru iletilir. Halpin ve Croft'un bu tipolojisi, okul ikliminin çok boyutlu doğasını kavramsallaştırmak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmakta; eğitim kurumlarında öğrenme süreçlerinin, öğretmen motivasyonunun ve örgütsel kültürün nasıl şekillendiğine ilişkin değerli ipuçları sağlamaktadır.

Litwin ve Stringer’e göre Örgüt İklimi Tipleri

Litwin ve Stringer (1968), örgütsel iklimi yalnızca bir yapılar bütünü olarak değil, aynı zamanda çalışan davranışlarını, liderlik tarzlarını ve örgütsel performansı etkileyen kültürel bir sistem olarak ele almışlardır. Bu bağlamda, örgütsel iklimi üç temel başlık altında sınıflandırmışlardır: otoriter iklim, demokratik iklim ve başarı odaklı iklim. Bu sınıflandırma, örgütlerin sosyal ve psikolojik yapılarının, çalışanların motivasyon ve etkileşim düzeyleri üzerindeki etkilerini anlamak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Otoriter iklim (autocratic climate), örgütteki liderin karar alma süreçlerini tek taraflı yürüttüğü, çalışanların ise pasif roller üstlendiği bir yönetim tarzını temsil eder. Bu tür yapılarda iletişim genellikle tek yönlüdür (yukarıdan aşağıya) ve astların görüşlerine sınırlı düzeyde yer verilir. Çalışanlar, çoğunlukla verilen görevleri yerine getirmekle yükümlü görülür; inisiyatif kullanımı, yaratıcılık ve katılımcılık bu tür iklimlerde baskılanır. Bu nedenle otoriter iklim, kısa vadeli kontrol sağlasa da uzun vadede çalışan bağlılığı, iş tatmini ve yenilikçilik üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir.

Demokratik iklim (democratic climate), katılımcı yönetim anlayışının benimsendiği, çalışanların karar alma süreçlerine aktif olarak dâhil edildiği bir örgütsel atmosferi ifade eder. Bu iklimde liderlik tarzı, diyalog ve geri bildirimle dayalıdır; iletişim çift yönlüdür. Çalışanlar fikirlerini özgürce ifade edebilir, örgütsel süreçlerde söz sahibi olabilirler. Bu tür bir yapı, örgütsel aidiyetin ve motivasyonun artırılmasında önemli bir rol oynar. Ayrıca, demokratik iklimler genellikle yüksek düzeyde iş birliği, güven ve öğrenme kültürünü de destekler. Başarı odaklı iklim (success-oriented climate) ise örgütün temel önceliğinin yüksek performans, verimlilik ve hedeflere ulaşmak olduğu yapıları tanımlar. Bu tür bir iklimde hem bireysel hem de kurumsal düzeyde başarıya güçlü bir vurgu yapılır. Çalışanlardan yüksek beklentiler vardır ve performans sıkı şekilde izlenir. Başarılar, maddi ya da manevi ödüllerle tanınır ve teşvik edilir. Bu yapı, rekabeti ve bireysel motivasyonu artırmakla birlikte, aşırı performans baskısı altında tükenmişlik ve stres riskini de beraberinde getirebilir. Litwin ve Stringer’ın bu üçlü sınıflandırması, örgütsel iklimin yalnızca bir atmosfer ya da hissedilen bir durumdan ibaret olmadığını; aynı zamanda liderlik anlayışı, motivasyon stratejileri ve çalışan-yönetici ilişkileriyle yakından ilişkili çok katmanlı bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçeve, örgütsel gelişim çalışmalarında, liderlik

modellerinin etkililiğini değerlendirmede ve çalışan bağlılığını artırmaya yönelik stratejik planlamalarda yaygın biçimde kullanılmaktadır.

Zammuto ve Krackover’e göre örgüt klimi Tipleri

Zammuto ve Krakover (1991), rgtsel iklimi açıklamak amacıyla geliştirdikleri modelde, örgütlerin kültürel yapısı, liderlik tarzları ve işleyiş biçimlerini dört temel iklim türü altında sınıflandırmışlardır. Bu tipoloji, örgütsel dinamiklerin analizinde ve çalışan davranışlarının anlaşılmasında önemli bir kuramsal ereve sunmaktadır.

Grup klimi (GroupClimate)

Grup iklimi; çalışanlar arasındaki güven, etkileşim ve iş birliğini ön plana çıkarır. Bu iklim türünde bireyler, ortak hedefler doğrultusunda kolektif biçimde çalışırlar. Liderler, açık iletişimi ve dayanışmayı teşvik eder. Bu da çalışanlar arasında yüksek düzeyde aidiyet ve motivasyon yaratır.

Gelişimci klim (DevelopmentalClimate)

Gelişimci iklim, bireysel ve mesleki gelişimi destekleyen bir ortamı temsil eder. Yenilikçilik, yaratıcılık ve sürekli öğrenme teşvik edilir. Çalışanlara zerklik tanınır ve problem çözme becerileri gelişir. Liderlik anlayışı ise rehberlik ve mentorluk temellidir. Bu iklimde çalışanlar, yeteneklerini geliştirme fırsatına sahiptir.

Rasyonel klim (RationalClimate)

Rasyonel iklim; planlama, mantıksal düşünme ve verimlilik ilkeleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Performans ltleri ve hedefler net olarak tanımlanır, süreç yönetimi ön plandadır. Liderler stratejik karar alma ve kaynak yönetimi konularına odaklanır. Bu iklim türü, örgütsel ıktıları artırmayı amaçlar.

İ Süreç klimi (InternalProcessClimate)

İ süreç iklimi; örgüt içi düzen, prosedrlar ve denetim mekanizmaları üzerine kuruludur. Bürokratik yapı ve kurumsal normlara bağlılık yüksektir. Çalışanlar, belirlenen standartlara uyarak iş süreçlerini yrtrlar. Liderler genellikle kontrol ve düzenin sürdürülmesine odaklanır.

Zammuto ve Krakover'in bu dört iklim tipi, örgütlerin içsel işleyiş biçimlerini ve kültürel yapılarını açıklamada güçlü bir model sunmaktadır. Grup iklimi sosyal etkileşimi ve takım ruhunu öne çıkarırken, gelişimci iklim bireysel potansiyelin açığa çıkarılmasını desteklemektedir. Rasyonel ve iç süreç iklimleri ise daha çok düzen, standartlaşma ve verimlilik ilkelerine dayalıdır. Her bir iklim türü, örgütsel performans, çalışan bağlılığı ve liderlik uygulamaları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır.

Ertekin' e Göre Örgüt İklimi Tipleri

Ertekin (1978), örgütlerdeki atmosferin çalışanların motivasyon, performans ve iş tatmini üzerindeki etkilerini inceleyerek iki temel örgüt iklimi tipi tanımlamıştır: özendirici ve özendirmeyen iklim. Bu iki yapı, örgütlerdeki yönetsel tutumların çalışan davranışlarına nasıl yansıdığını göstermesi açısından dikkate değerdir. Özendirici iklim tipi, çalışanların özgürlük alanlarının geniş olduğu, yaratıcılığın desteklendiği ve duygusal güven ortamının sağlandığı bir yapıyı ifade eder. Bu tür ortamlarda bireyler fikirlerini rahatça ifade edebilmekte, yöneticilerden destek görmekte ve kendilerini değerli hissetmektedir. Aidiyet duygusunun yüksek olduğu bu yapıda çalışanlar daha motive, üretken ve yaratıcıdır. Huzurlu bir atmosfer, iş tatminini artırmakta ve performansa doğrudan katkı sağlamaktadır.

Buna karşın, özendirmeyen (erke dayalı) iklim, baskı, korku ve kısıtlayıcı uygulamalarla şekillenir. Bu tür ortamlarda çalışanlar sürekli stres altındadır ve başarısızlık korkusu yaygındır. İletişim genellikle tek yönlüdür, geri bildirim sınırlıdır ve katılımcılık desteklenmez. Bu durum, düşük motivasyon, huzursuzluk, işten ayrılma eğilimi ve düşük performans gibi olumsuz sonuçlar doğurur. Çalışanlar kendilerini güvende hissetmediklerinde, örgütsel bağlılık da zayıflar. Sonuç olarak, özendirici bir örgüt iklimi, çalışanların potansiyellerini ortaya koymalarını kolaylaştırırken; özendirmeyen iklim, verimlilik ve iş doyumu açısından ciddi riskler taşımaktadır. Bu nedenle, örgütlerin sürdürülebilir başarı elde edebilmeleri için olumlu bir iklim oluşturma çabası içinde olmaları büyük önem taşır.

Shankar, Ansari ve Saxsena'ya Göre Örgüt İklimi Tipleri

Shankar, Ansari ve Saxsena (1994) tarafından geliştirilen örgüt iklimi modeli, liderlik tarzlarının örgütsel atmosfer üzerindeki etkisini temel alır. Bu bağlamda tanımlanan üç temel iklim tipi; liderin tutumu, çalışan katılım düzeyi ve yönetim anlayışına göre şekillenen farklı örgüt yapılarının özelliklerini ortaya koyar. Katılımcı

iklim, çalışanların karar alma süreçlerine dâhil edildiği, iş birliğinin teşvik edildiği bir yapıyı ifade eder. Bu tür ortamlarda liderler demokratik bir anlayış benimser; çalışanların sorumluluk üstlenmesini ve fikirlerini özgürce ifade etmesini destekler. Takım çalışması, karşılıklı destek ve motivasyon ön plandadır. Bu sayede çalışanlar yalnızca görevlerini yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda örgütün gelişimine aktif katkı sağlar. Yenilikçi ve yaratıcı bir atmosferin gelişmesi için uygun bir zemin sunar. Otoriter iklim ise hiyerarşik yapıların baskın olduğu, liderin kontrolü elinde tuttuğu bir ortamdır. Bu tür örgütlerde kararlar genellikle üst yönetim tarafından alınır ve astların bu kararlara itiraz etmesi ya da sürece katılması beklenmez. İletişim çoğunlukla tek yönlüdür; çalışanlardan itaat ve sadakat beklenir. Bu yapı, disiplinin ön planda olduğu fakat bireysel yaratıcılığın sınırlı kaldığı ortamlarda görülür.

Besleyici iş iklimi ise hem hedef odaklılığı hem de çalışan refahını aynı anda önemseyen dengeli bir yapıyı temsil eder. Bu tür iklimlerde liderler, çalışanların gelişimini desteklerken aynı zamanda yüksek performans beklentisi de taşır. Başarı ödüllendirilir, bireysel çabalar takdir edilir ve örgütsel hedeflere ulaşma sürecinde rehberlik sağlanır. Böylece, çalışan bağlılığı ve iş doyumu artırılırken, örgütsel verimlilik de korunmuş olur. Bu üç iklim türü, farklı örgütsel koşullar ve hedeflere göre avantajlar ve sınırlılıklar sunar. Katılımcı iklim iş birliği ve yeniliği teşvik ederken; otoriter iklim, düzenin ve hızlı karar almanın ön planda olduğu yapılarda etkili olabilir. Besleyici iklim ise, hem çalışan memnuniyetini hem de performansı dengeli biçimde geliştirmeyi amaçlayan bir model sunar.

Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler

Örgüt iklimi, çalışanların örgüt içindeki deneyimlerinin; yönetim tarzı, örgüt kültürü, iş yapma biçimleri ve genel atmosfer gibi faktörlerden nasıl etkilendiğini ifade eder. Bu yapı, çalışanların motivasyonu, performansı, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkları üzerinde belirleyici bir rol oynar. Olumlu örgüt iklimi, güvene dayalı ilişkilerin, açık iletişimin, iş birliğinin ve bireysel katkıların takdir edildiği bir ortamı tanımlarken; çalışanlar bu tür bir atmosferde daha motive, üretken ve kuruma bağlı hâle gelirler. Buna karşılık, olumsuz örgüt iklimi; kapalı iletişim, güvensizlik, bireysel çıkarların ön plana çıkması, düşük moral ve yüksek stres gibi olumsuz durumlarla ilişkilidir ve çalışanlar arasında çatışma ya da rekabet ortamını doğurabilir. İdeal örgüt iklimi ise; şeffaf, adil, güvenli ve destekleyici bir yapıyı temel alır. Bu tür bir ortam, hem bireysel

hem örgütsel gelişimi destekler. Örgüt ikliminin niteliği yalnızca liderlik anlayışına değil, aynı zamanda örgütün benimsediği değer ve kültürel yapıya da bağlıdır. Dolayısıyla iklim, sürekli olarak izlenmesi ve geliştirilmesi gereken dinamik bir unsurdur (Aronoff ve Baskin, 1983; akt. Süslü Kalafat, 2017).

Gündüz (2008) tarafından tanımlanan faktörler, örgütsel iklimin nasıl şekillendiğine ilişkin kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu faktörler, örgütün işleyişini ve çalışan deneyimini doğrudan etkileyerek hem bireysel memnuniyet hem de kurumsal verimlilik açısından kritik rol oynar. Örgütsel amaçların açık ve ulaşılabilir olması, çalışanların motivasyonunu ve kuruma bağlılığını artırırken; yapı netliği, rollerin ve sorumlulukların anlaşılmasını kolaylaştırarak iş akışını düzenler. Adil ve çeşitli bir ödüllendirme sistemi, başarıyı teşvik ederken, örgütsel değerler ve normlar çalışanlar arası uyumu ve ortak hedeflere yönelimi destekler. Etkili iletişim kanalları güven oluşturur, bilgi akışını güçlendirir ve iş birliğini artırır. Liderlik tarzı da iklim üzerinde belirleyicidir; katılımcı liderlik çalışanları sürece dahil ederek özerklik duygusunu beslerken, otoriter yaklaşımlar motivasyonu zayıflatır. Ayrıca, çalışanların bireysel özellikleri—yaş, deneyim, değerler ve beceriler—örgütsel kültür ve sosyal ilişkiler üzerinde etkili olur. Tüm bu unsurların uyum içinde yönetilmesi, kurumların sürdürülebilir başarı ve yenilik kapasitesini artırmada temel bir rol oynar.

Örgütsel Amaçlar

Örgütlerin hedefleri, genel olarak uzun vadeli ve kısa vadeli olmak üzere iki temel gruba ayrılır. Uzun vadeli amaçlar, örgütün varlık nedeni ve ulaşmak istediği nihai hedefleri tanımlarken; kısa vadeli amaçlar, bu hedeflere giden yolda izlenen somut adımları ifade eder. Örgütün başarısı, büyük ölçüde çalışanların bu amaçlarla ne derece uyum içinde hareket ettiğine bağlıdır. Çalışanların bireysel hedeflerinin, örgütün kısa vadeli amaçlarıyla örtüşmesi durumunda, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde başarı sağlanabilir. Bu durum, bireysel çabanın örgütsel hedeflere katkı sunarak genel performansı artırdığını göstermektedir. Dolayısıyla, örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi, çalışanların kişisel hedefleriyle örgütsel hedefler arasında uyum kurulmasına ve bu doğrultuda iş birliği içinde çalışmasına bağlıdır (Koçel, 2021).

Örgütsel Yapı

Örgütsel yapı, bir örgütün iç işleyişini düzenleyen temel çerçeveyi oluşturur ve çalışanlar arasındaki ilişkiler ile iş süreçlerini doğrudan etkiler. Bu yapı; bölümlerin tanımlanması, yönetim ve denetim mekanizmaları, karar alma yetkisinin dağılımı ve

Çalışanların görev tanımları gibi unsurları içerir. Yapının netliği, örgütsel iklimin niteliğini de belirleyici bir faktördür. Açık ve sistemli bir yapı, görev ve sorumlulukların anlaşılmasını kolaylaştırarak çalışanlar arasında güven, iş tatmini ve olumlu bir atmosferin gelişmesine katkı sağlar. Buna karşılık, karmaşık veya belirsiz bir yapı, örgüt içinde stres, iletişim sorunları ve güvensizlik gibi olumsuzluklara yol açarak örgütsel iklimi zayıflatabilir. Ayrıca, karar alma süreçlerinin merkezileşme derecesi, hiyerarşik yapı ve yetki devri gibi unsurlar da çalışanların örgüte ve işlerine yönelik algılarını önemli ölçüde şekillendirir. Bu bağlamda, örgütsel yapı ile örgütsel iklim arasında çift yönlü ve güçlü bir ilişki bulunmakta olup, etkili şekilde tasarlanmış bir yapı, olumlu ve verimli bir iklimin oluşmasında temel rol oynamaktadır (Özdede, 2010).

Ödüllendirme

Örgütlerin, yüksek performans gösteren çalışanlarını tanınması ve etkili biçimde ödüllendirmesi, hem bireysel motivasyonu artırmak hem de örgütsel başarayı sürdürülebilir kılmak açısından kritik öneme sahiptir. Ödüllendirme sadece bireysel başarayı teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda çalışanların zorlu görevleri üstlenme istekliliğini artırır ve örgütün uzun vadeli hedeflerine ulaşmasını destekler. Yetenekli ve yüksek performanslı çalışanlar, örgütler için önemli bir rekabet avantajı sunar. Bu nedenle, örgütlerin yalnızca nitelikli personeli istihdam etmeleri değil, aynı zamanda bu çalışanları geliştirmeleri ve elde tutmaları da gereklidir. Aksi hlde, motivasyonu düşük kalan bireylerin başka kurumlara yönelme riski artar. Dolayısıyla, stratejik ve kapsayıcı bir ödüllendirme sistemi, olumlu bir örgütsel iklimin oluşturulmasında temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmelidir (Dengiz, 2000).

Örgütsel Değerler ve Normlar

Örgütsel değerler, çalışanların iş yapış biçimlerini yönlendiren temel ilkeleri oluşturur ve kabul edilebilir davranışların sınırlarını belirler. Bu değerler, örgüt kültürünün temelini teşkil ederek, çalışanların tutumlarını ve karar alma süreçlerini biçimlendirir. Değerlerin uygulamadaki karşılığı olan normlar ise, örgüt içinde hangi davranışların uygun ya da uygun olmadığını belirleyen yazılı ya da yazılı olmayan kurallardır. Normlar, sadece örgütsel beklentileri değil, aynı zamanda toplumsal değerleri de yansıtarak, bireylerin doğru ve yanlış algısını şekillendirir. Bu bağlamda, değerler çalışanların davranışlarını yönlendiren genel ilkeleri temsil ederken; normlar, bu ilkelerin örgütsel yaşamda somut davranışlara dönüşmesini sağlayan pratik

kurallardır. Değer ve normlar birlikte, örgüt kültürünü oluşturarak çalışanların iş yerindeki tutumlarını, etkileşimlerini ve genel davranış kalıplarını doğrudan etkiler (Genç, 2005).

Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişimin temel amacı, çalışanlar arasında etkili etkileşim kurarak örgütün hedeflerine ulaşmasını desteklemektir. Sağlıklı bir iletişim yapısı, çalışanlar arasında uyumu ve iş birliğini güçlendirerek, örgütün tüm birimlerinin koordineli ve verimli şekilde çalışmasına olanak tanır. Bu süreçte iletişim, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda çalışanların örgüt amaçlarını benimsemelerini ve bu doğrultuda motive olmalarını sağlayan bir araç işlevi görür. Çalışanlar, örgüt hedefleriyle özdeşleştğinde işe olan bağlılıkları artar ve bu durum örgütsel performansa doğrudan yansır. Ayrıca samimi ve açık iletişim ortamları, bireylerin kendilerini değerli hissetmelerine, örgütsel değerlere daha güçlü bir şekilde bağlanmalarına ve kurumsal kültürün içselleştirilmesine katkı sağlar. Bu bağlamda, etkili örgütsel iletişim, motivasyonu artıran ve örgütsel bağlılığı pekiştiren temel bir unsur olarak değerlendirilmelidir (Gündüz, 2008).

Liderlik Tarzları

Liderlik, yalnızca yönetsel bir faaliyet değil, aynı zamanda bireyleri ortak hedefler doğrultusunda bir araya getirerek motivasyonlarını artıran ve verimli bir çalışma ortamı oluşturan dinamik bir süreçtir. Güven veren ve çalışanları karar alma süreçlerine dâhil eden liderler, hem olumlu bir örgütsel iklim yaratır hem de çalışan bağlılığını ve iş tatminini güçlendirir. Etkili liderler, örgütsel hedeflerle bireysel amaçlar arasında denge kurarak çalışanların hem kişisel hem de kolektif düzeyde tatmin olmalarına katkı sağlar. Bu doğrultuda liderlik, yalnızca yönetsel bir pozisyonla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda rehberlik ve ilham verme işlevini de üstlenir. Katılımcı ve güven temelli liderlik anlayışı, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını artırarak işten ayrılma oranlarını azaltır ve uzun vadede sağlıklı bir örgüt kültürünün oluşmasına zemin hazırlar. Bu bağlamda, otoriter ve kontrol odaklı yönetim tarzlarının aksine, demokratik ve iş birliğine dayalı liderlik yaklaşımlarının daha sürdürülebilir ve etkili olduğu görülmektedir (Genç, 2005).

Çalışan Özellikleri

Örgütlerde bireylerin yaş, eğitim düzeyi, deneyim ve kişilik özellikleri, örgütsel iklimin şekillenmesinde belirleyici rol oynar. Örgütsel iklim; iş yerindeki genel

atmosferi, değerleri, normları ve duygusal yapıyı yansıtan bir kavramdır ve bu iklim, örgüt üyelerinin bireysel nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Yaşlı ve deneyimli çalışanların ağırlıklı olduğu örgütlerde, genellikle daha geleneksel ve istikrarlı bir iş yapma biçimi benimsenirken; yeniliklere karşı daha temkinli bir yaklaşım gözlenebilir. Buna karşın, eğitim düzeyi yüksek bireyler daha esnek, açık fikirli ve problem çözmeye yatkın olduklarından, bu tür örgütlerde yenilikçi bir iklimin oluşması olasıdır. Genç ve eğitilmiş çalışanların bulunduğu ortamlarda ise teknolojiye yatkınlık, yaratıcılık ve risk alma eğilimleri ön plana çıkabilir. Ancak bu durum, kuşaklar arası farklılıkların örgüt içinde çatışmalara neden olabileceğini de göstermektedir. Sonuç olarak, çalışanların demografik ve bireysel farklılıkları, örgütsel iklimin dinamiklerini belirlemekte; bu çeşitliliğin etkili biçimde yönetilmesi ise hem çalışan memnuniyetini hem de örgütsel verimliliği artırmaktadır (Aydın, 2013).

İlgili Araştırmalar

21. yy Becerileri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bal (2018), Türkçe dersinin öğretim programı kazanımlarını ve kazanımların uygulanabilirliğini 21. yüzyıl becerileri açısından incelediği araştırmasında, veri aracı olarak Türkçe öğretim programı ve 5. sınıf ders kitabını kullanmıştır. Araştırma sonucunda, kitapta yer alan metinlerin 21. yüzyıl becerilerini en iyi şekilde yansıttığını belirlenmiştir. Programda, okumayla, yazmayla ve dinlemeye ilgili becerilerin yer aldığı ve bu becerilerin ders içeriğiyle uyumlu olduğu saptanmıştır. Ancak, kazanımlar, metinler ve etkinliklerdeki 21. yüzyıl becerilerinin dağılımında tutarsızlık olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, en fazla öğrenme ve yenilenme becerilerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, Türkçe dersinde 21. yüzyıl becerilerinin nasıl ve ne ölçüde yer aldığına ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır.

Kalemkuş (2021) tarafından yapılan çalışmada, 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programının 3. ve 4. sınıf kademelerinde yer alan kazanımların 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretim programında özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin ön plana çıktığını, ancak iş birliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi becerilerin yeterince yer almadığını tespit edilmiştir. Ayrıca, bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığının tamamen programda eksik olduğu vurgulanmıştır. Çalışma,

kazanımların farklı beceri gruplarına daha dengeli bir şekilde dağıtılmasının önemine dikkat çekmiş ve bu dengenin sağlanması gerektiği önerilmiştir.

Erdamar ve Barası (2021) tarafından yapılan bu çalışmada, 2018 yılında yayımlanan Türkçe dersinin öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma, programın genel amaçlarından içeriğine ve öğrenme öğretme süreçlerine kadar çeşitli boyutlarda 21. yüzyıl becerilerinin ne kadar yer aldığını değerlendirmiştir. Çalışmanın bulgularına göre: Genel Amaçlar: En sık olarak iletişim ve eleştirel düşünme-karar verme becerileri yer alırken, daha nadir olarak yenilikçilik, iş birliği ve medya okuryazarlığı becerilerine yer verilmiştir. İçerik: En fazla yer verilen beceriler iletişim, iş birliği ve problem çözme iken, eleştirel düşünme ve karar verme ile medya okuryazarlığı en az yer verilen beceriler arasında olmuştur. Öğrenme-Öğretme Süreçleri: En fazla eleştirel düşünme, üretkenlik ve medya okuryazarlığı becerileri öne çıkarken, hesap verebilirlik, ölçme ve değerlendirme en az vurgulanan beceriler olmuştur. Ölçme ve Değerlendirme: Burada, en fazla öğrenmeyi öğrenme becerisi yer alırken, iletişim en az yer verilen beceri olarak dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar, Türkçe dersinin öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymuş ve gelecekteki müfredat geliştirmeleri için önemli ipuçları sunmuştur.

Yorulmaz, Çekirdekçi ve Önal (2021) tarafından yapılan araştırma, ilkokul matematik dersinin öğretim programının 21. yüzyıl becerileri bağlamında nasıl şekillendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, matematik öğretim programında en fazla yer verilen becerilerin öğrenme ve yenilikçilik becerileri olduğu tespit edilmiştir. Ancak, bilgi-medya ve teknoloji becerilerini içeren kazanımlara rastlanmamıştır. Ayrıca, araştırma, tüm sınıf kademelerinde öğrenme ve yenilikçilik becerilerini içeren kazanımların ön planda olduğunu ve özellikle ölçme alanında 21. yüzyıl becerilerinin daha fazla yer bulduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programındaki kazanımlara daha homojen bir şekilde dağıtılması gerektiği vurgulanmıştır.

Şengül, Erçoban ve Öztürk Zora (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ortaokul matematik dersinin 2013, 2017 ve 2018 yıllarında yayımlanan öğretim programlarını 21. yüzyıl becerileri açısından karşılaştırmaktır. Çalışmada, öğretim programlarındaki kazanımlarda genellikle becerilere doğrudan yer verilmeyen

anlatımlar kullanıldığı ve bir kazanımda fazla sayıda becerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin daha etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretim programlarının gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Demir ve Aydın (2023) tarafından yapılan çalışmada, 2018 yılında yayımlanan 9. sınıf kimya dersinin öğretim programındaki kazanımlar, 21. yüzyıl beceri çerçevesi bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim programının özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, ve bilgi okuryazarlığı gibi becerilere sıkça yer verdiği; bunun yanı sıra yaratıcılık ve yenilenme, iş birliği, esneklik ve uyum, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk gibi becerilere ise daha az yer verildiği vurgulanmıştır. Bu becerilerin öğretim programında dengesiz bir şekilde dağılmış olduğu belirtilmiş ve bu konuda bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler, daha dengeli bir beceri dağılımı sağlamaya yönelik olabilir.

Şengül, Mancoğlu, Kaplan, Atabay, Tutkun ve Yıldız (2021) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'deki çeşitli ortaöğretim matematik öğretim programları 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmiştir. Çalışmada, 2010, 2011, 2013 ve 2017 yıllarına ait ortaöğretim matematik ve 2011 yılına ait geometri öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerini ne derece kapsadığı değerlendirilmiştir. Sonuçlar, bu öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerinin tümünü kapsamadığını ve özellikle değerlendirme unsurlarının 21. yüzyıl becerileri bakımından yeterli olmadığı yönünde olmuştur. Bu bulgular, programların 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine daha fazla odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Atik ve Yetkiner (2021) çalışmalarında biyoloji dersinin öğretim programını 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, biyoloji öğretim programında bazı kazanım ve açıklamalarda 21. yüzyıl becerilerine yer verilmiştir. Ancak, bu becerilerin programda yeterli düzeyde olmadığı ve sayılarının artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerine yönelik kazanımların sınıf kademelerine homojen bir şekilde dağılmadığı da belirtilmiştir. Bu durum, öğretim programının günümüz ihtiyaçlarına tam olarak yanıt veremediğini ve becerilerin tüm sınıf seviyelerinde eşit bir biçimde dağıtılmasının önemli olduğunu göstermektedir.

İlkkkan (2023) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TÜBİTAK) her ay yayımladığı Bilim Çocuk dergilerinin,

Türkiye Yeterlilikleri Çerçevesi'ne göre belirlenen 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye uygunluğu incelenmiştir. Araştırma, 2022 yılına ait 12 dergiyi analiz etmiştir. İncelemeler sonucunda, dergilerde özellikle anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel yetkinlik, bilim ve teknoloji'deki temel yetkinlikler ile yabancı dillerde iletişim becerilerinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, dergilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme amacına uygun bir içerik sunduğunu göstermektedir.

Albayrak (2023) tarafından yapılan araştırma, 2022-2023 dönemi biyoloji dersi kitaplarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İncelenen beceriler arasında düşünme yolları, çalışma araçları ve dünyaya entegrasyon becerisi öne çıkmaktadır. Sonuçlara göre, düşünme yolları diğer beceri alanlarına göre daha fazla vurgulanmıştır. Ayrıca, dünyaya entegrasyon becerisinin en düşük olduğu ve bazı ünitelerde bu alana ait alt boyutların hiç bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışma ayrıca, bazı etkinliklerin birden fazla beceri alanını içerdiği için başarılı bulunsa da, bu tür etkinliklerin sayısının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Belet Boyacı ve Güner Özer (2019) tarafından yapılan araştırma, Türkçe dersi öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından analizini içermektedir. Bu çalışmada, dört farklı yılda yayımlanan Türkçe dersinin öğretim programları incelenmiş ve 21. yüzyıl becerileri bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın yöntemi, analitik araştırma yöntemidir. Sonuçlar, 2017 ve 2018 öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin daha fazla vurgulandığını göstermektedir. Ayrıca, 2005 öğretim programının, belirli kazanımları itibarıyla en fazla 21. yüzyıl becerisi içerdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin zamanla nasıl daha fazla ön plana çıkarıldığını ortaya koymaktadır.

Kalemkuş ve Özek (2021) tarafından yapılan çalışmada, 21. yüzyıl becerileri konusunda 2000 ile 2020 yılları arasında yapılan tezler, bildiriler ve makaleler incelenmiştir. Araştırmada, "21. yüzyıl becerileri", "21st centuryskills" gibi terimler içeren ve öğretmen, öğrenci ya da ders programları ile ilgili çalışmalar hedeflenmiştir. Çalışmalar, doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmış ve 115 farklı çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmaların çoğunun 2019 yılında yayımlandığı, nicel araştırma yöntemleri ve tarama modelleri kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çoğunlukla, öğrenenlerin ve öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki

durumlarının incelendiği ve makalelerin ön planda olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonunda, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyecek yöntem ve tekniklerin öğrenme-öğretme süreçlerinde daha fazla araştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Altınpulluk ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan çalışmada, 21. yüzyıl becerileri alanındaki araştırmalar incelenmiş ve 2010-2019 yılları arasında Web of Science Sosyal Bilimler Atıf Dizini'nde (SSCI) yayımlanan makalelerin betimsel bir analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda 52 makale incelenmiş ve bu makalelerin büyük bir çoğunluğunun Amerika'da yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmalarda genellikle betimsel bir yaklaşım benimsendiği, teorik ve nicel yöntemlerin kullanıldığı ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini tanımlamaya yönelik çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunda veri toplama aracı olarak ölçek, görüşme formu ve anketlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda, 21. yüzyıl becerilerinin okullarda ve üniversitelerde etkin ve verimli bir şekilde kullanımını inceleyen daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği, öğretme ve öğrenme süreçlerinde doğrudan sorumluluk taşıyan öğretmenler ve öğrencilerle daha fazla araştırma gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, bu alandaki çalışmaların çoğunun nicel yöntemlerle yapıldığına dikkat çekilerek, nitel ve karma yöntemlerle yapılacak araştırmaların artması ve veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi önerilmiştir.

Düzgüner, Karabulut ve Kariper (2022) tarafından yapılan çalışmada, 2010-2020 yılları arasında 21. yüzyıl becerileri konusundaki 62 çalışmanın içerik açısından incelendiği belirtilmektedir. Bu inceleme, TR Dizin veri tabanı ve YÖK tez merkezinden alınan çalışmalara dayanmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, 21. yüzyıl becerileri üzerine yapılan çalışmaların ilk kez 2013 yılında başladığı ve en yaygın kullanılan yayın türünün yüksek lisans tezleri olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bu çalışmalarda en fazla kullanılan araştırma deseni ise ilişkisel tarama modelidir. Araştırmacılar, 21. yüzyıl becerilerini öğretmede öğretim programlarının veya öğretmenlerin ne düzeyde olduğuna ilişkin daha farklı yöntemler kullanan araştırmalar yapılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Bu bulgular, diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Eskici ve Özsevgeç (2019) tarafından 1997-2017 yılları arasında yaşam becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar incelenmiş ve Yılmaz (2018) tarafından Türkiye'de düşünme becerileri konulu lisansüstü tezleri analiz edilmiştir. Her iki araştırmanın sonuçları, Düzgüner, Karabulut ve Kariper'in (2022) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durum, 21. yüzyıl

becerilerinin eğitimdeki önemine ilişkin yapılan araştırmaların birbirini destekleyen bir yapıda ilerlediğini göstermektedir.

Saçmalıoğlu (2019) tarafından yapılan "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi" başlıklı yüksek lisans çalışması, beden eğitimi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini mesleki öğrenme topluluğu bağlamında nasıl geliştirdiklerini incelemektedir. Çalışmanın amacı, P21 (Partnership for 21st Century Learning) tarafından vurgulanan ve eğitimde önemli bir yer tutan iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerin öğretmen adayları tarafından nasıl ortaya konduğunu keşfetmektir. Araştırma, altı beden eğitimi öğretmeni adayının 12 hafta süresince, akranlarıyla birlikte yeni ders planları oluşturmaya çalıştıkları bir mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) bağlamında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmen adayları, grup çalışması ve tartışmalarla 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli deneyimler edinmişlerdir. Sonuçlar, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerini deneyimlemeleri için öğrenme toplulukları aracılığıyla uygun ortamlar yaratmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Bu tür ortamlarda, öğretmen adaylarının becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebileceği ve mesleki gelişim süreçlerinde daha başarılı olabilecekleri vurgulanmıştır.

Yeni (2018) tarafından yapılan The Effect of 21st Century Skills Training on Foreign Language Teachers' Perceptions Regarding Their Educational Technology and Materials Development Competencies başlıklı yüksek lisans çalışması, yabancı dil öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ve materyal geliştirme yeterliklerine ilişkin algılarını geliştirmeyi amaçlayan 21. yüzyıl becerileri materyal tasarımı öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim programının etkisini incelemektedir. Çalışma, geliştirilen bir ölçek aracılığıyla elde edilen verilerle, bu tür stratejik eğitimlerin öğretmenlerin eğitim teknolojisi ve materyal geliştirme konusundaki yeterliliklerine ilişkin algılarını iyileştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen eğitimine entegre edilmesinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Yavaş (2021) tarafından yapılan “21. Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisinin Ortaokul Öğrencilerinin Bazı Becerileri Üzerine Etkisi”

başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ortaokul öğrencilerine yönelik bir model geliştirilmiştir. Bu model, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ kuramı özelliklerinin bir sentezini içeriyor. Çalışma, altı hafta süren bir uygulama sürecini kapsamakta olup, modelin öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, bilimsel yaratıcılık, eleştirel düşünme, girişimcilik becerileri ve fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çalışma kapsamında nicel ve nitel veriler toplanmış ve yapılan analizler sonucunda, geliştirilen modelin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme konusunda olumlu etkiler yarattığı bulunmuştur. Bu, modelin öğretim ve öğrenme süreçlerinde öğrencilere sağladığı katkıları ortaya koyan önemli bir bulgudur.

Murat (2018) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, ortaokul öğrencileriyle ters yüz (flipped) modelini uygulayarak 21. yüzyıl becerilerine ve epistemolojik inançlara olan etkileri incelenmiştir. Çalışma, kontrol ve deney grupları arasındaki karşılaştırmalara dayanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ters yüz modeli uygulamalarının en fazla işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirdiği, ancak bazı boyutlarda (örneğin, diğer 21. yüzyıl becerileri veya epistemolojik inançlar) anlamlı farklılıkların bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, ters yüz modelinin bazı becerileri geliştirme konusunda daha etkili olduğunu, ancak diğer beceri ve inançlarla ilgili daha karmaşık veya uzun vadeli etkilerinin daha sınırlı olabileceğini göstermektedir.

Yeniay Üsküplü'nün (2019) doktora çalışması, Eğitim Sosyolojisi Açısından 21. Yüzyıl Becerileri – Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Modeli başlığıyla, Türkiye'deki çocuk üniversitelerinin eğitimsel ve sosyolojik yönlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, çocuk üniversitelerinin güncel eğitim anlayışına uygun bir model olup olmadığını ve bu modelin Türkiye'nin ilerlemesine katkı sağlama potansiyelini belirlemeye yöneliktir. Çalışmada, çocuk üniversitelerinin 21. yüzyıl becerilerine nasıl katkı sağladığı ve bu becerilerin sosyolojik temelleri araştırılmıştır. 21. yüzyıl becerileri; kritik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği gibi becerilerle ilişkilendirilen modern eğitim anlayışına dayanmaktadır. Çocuk üniversitelerinin, bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynayabileceği vurgulanmıştır. Türkiye'deki 10 çocuk üniversitesinin temsilcileriyle yapılan derinlemesine görüşmelerle elde edilen bulgular, çocuk üniversitelerinin yalnızca örgün eğitimdeki mevcut sorunların çözülmesine katkı sunmakla kalmayıp; aynı zamanda toplumu çağın gerektirdiği üretim koşullarına uygun biçimde dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu

göstermektedir. Çocuk üniversiteleri, yenilikçi eğitim yöntemleri ve uygulamalarıyla öğrencilere hem bireysel gelişim hem de toplumsal kalkınma açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu modelin, Türkiye'nin eğitim sistemine ve toplumsal yapısına katkı sağlayabileceği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, çocuk üniversiteleri; eğitimdeki yenilikçi yaklaşımlar ve sosyolojik temeller doğrultusunda, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına katkıda bulunan önemli bir model olarak öne çıkmaktadır.

Orak (2019) tarafından yapılan "Teachers' Awareness and Actual Practices of 21st Century Learning and Innovation Skills" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Türk İngilizce öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçi becerileri (grup çalışması, yaratıcılık, iletişim kurma ve kritik düşünme becerileri) ile ilgili bilgileri, motivasyonları, sınıf içindeki uygulamaları ve kurumlarının bu becerilere yönelik destekleyici politikaları incelenmiştir. Araştırma, Türk İngilizce öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri konusunda hem teorik hem de kavramsal anlamda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir. Bu, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini etkili bir şekilde sınıflarında uygulamakta zorluklar yaşadıklarını ve ilgili beceriler konusunda eğitim veya destek eksiklikleri yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin ve okulların 21. yüzyıl becerileri alanında daha fazla eğitim ve kaynak desteğine ihtiyaç duyduğunu işaret etmektedir.

Güler (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algıları, 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği kullanılarak incelenmiştir. Çalışma, bu algıların düzeyini belirlemeye ve öğrencilerin öz-yeterlik algılarının bazı demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığını araştırmaya yöneliktir. Sonuçlara göre, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları yüksek bulunmuş; cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve mezun olunan lise türü gibi değişkenler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak yaş ve yüksek lisans yapma isteği gibi değişkenlerde, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri algılarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin bu becerilerle daha etkili biçimde donatılabilmesi için lisansüstü düzeyde programların açılmasını, üniversitelerin eğitim programlarında bu becerilere daha fazla yer verilmesini ve öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri konusunda uygulamalı olarak desteklenmesini önermektedir.

Çolak (2019) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları, 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algı ölçeği aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çalışmada, bu öz-yeterlik algılarının belirlenmesinin yanı sıra, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel verilerle nicel bulgular desteklenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının kendi algılarına göre 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuş olsa da, nitel veriler her zaman bu algıyı doğrulamamıştır. Bu durum, öz-yeterlik algılarının kişisel değerlendirmelere dayalı olduğunu ve gerçek beceri düzeyleriyle her zaman uyumlu olmayabileceğini göstermektedir.

Çınar (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ve bu becerilere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri konusunda yüksek bir algıya sahip olduklarını göstermiş, ancak bu becerileri pratikte yeterince kullanamadıkları ve geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin, 21. yüzyıl becerilerinde daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin gelişimini destekleyecek kurslar ve eğitim programlarının düzenlenmesi ile müfredatların güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Murat (2018) tarafından yapılan bir yüksek lisans çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ve STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar 21. yüzyıl becerileri ölçeğindeki önermelere çoğunlukla "sıklıkla" cevabını vermiş ve STEM'e yönelik tutumları olumlu yöndedir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutum alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının STEM alanındaki tutumları ile 21. yüzyıl becerileri algılarının birbirini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Önür'ün (2018) yüksek lisans çalışmasında yapılan analizlere göre, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ile eğitim teknolojisi yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin eğitim teknolojilerini ne kadar etkin kullandıkları ile 21. yüzyılda gerekli olan becerilere sahip olma durumları arasında bir bağ bulunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin eğitim teknolojilerine ilişkin yeterlilikleri arttıkça, 21. yüzyıl becerilerine sahip olma

seviyelerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Bu tür bir ilişki, eğitim süreçlerinde teknolojinin etkili kullanımı ile modern becerilerin kazandırılmasının birbirini pekiştiren unsurlar olduğuna işaret eder.

Gülen (2013) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip olma düzeyleri ile bu becerilerini bilişim teknolojileri (BT) ile destekleme düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin modern eğitimde başarılı olabilmesi için sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme becerisinin de önemli olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, bilişim teknolojilerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebileceğini ve öğrenme becerilerini geliştirme konusunda önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Şengüleç (2021) tarafından yapılan doktora çalışmasında, "21. Yüzyıl Becerilerinin Önemine İlişkin Görüşleri Belirleme Anketi" kullanılarak X kuşağı sosyal bilgiler öğretmenleri, Y kuşağı sosyal bilgiler öğretmen adayları ve Z kuşağı 8. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik bakış açıları araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, iletişim becerisi, tüm kuşaklar tarafından 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken en önemli beceri olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte, ekonomi ve finans okuryazarlığı, her üç kuşak açısından da en az öneme sahip beceri olarak sıralanmıştır. Bu sonuç, iletişim becerisinin yaygın olarak değer verilen bir beceri olduğunu, ancak ekonomi ve finans okuryazarlığının daha düşük öncelikli görüldüğünü göstermektedir.

Akçay (2019) tarafından yapılan "An Analysis of EltCoursebooks in Terms of 21st Century Skills: Communication, Collaboration, Critical Thinking, Creativity" başlıklı yüksek lisans çalışması, İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının 21. yüzyıl becerilerini nasıl entegre ettiğini incelemektedir. Bu çalışma, uluslararası yayınevleri tarafından geliştirilen dört ilkökul ders kitabı serisini (PowerUp, Oxford Discover, Give Me Five, ve Big English Plus) iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerileri açısından analiz etmeyi hedeflemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, her bir ders kitabı serisinin 21. yüzyıl becerilerini belirli ölçüde entegre ettiği görülmüştür. Ancak, bu becerilerin en çok proje tabanlı çalışmalar, konuşma ve yazma etkinliklerinde yer aldığı belirlenmiştir. Yani, kitaplar genellikle öğrencilerin bu becerileri uygulamalarına yönelik fırsatlar sunmakta, ancak her kitap

serisi farklı düzeylerde bu becerileri vurgulamaktadır. Çalışmanın sonucuna göre ders kitaplarının sadece dil öğretiminde değil, aynı zamanda öğrencilerin kritik düşünme, iletişim kurma, iş birliği yapma ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirecek şekilde nasıl şekillendirilebileceğine ilişkin önemli veriler sunmaktadır.

Çolak (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, ortaokul fen bilimleri dersinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki etkililiği, öğretmen görüşlerine dayanarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin fen bilimleri öğretim programının 21. yüzyıl becerilerine uyumu konusunda kararsız kaldıkları ve fen bilimleri dersinin bu becerileri kazandırmadaki etkililiğine kısmen katıldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, fen bilimleri dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından tam anlamıyla yeterli bulunmadığını, ancak belirli bir ölçüde etkili olduğunu göstermektedir.

Göksun (2017) tarafından yapılan doktora çalışmasında, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerilerinin kullanım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin kendi öğrenmeleriyle paralel bir şekilde öğrettikleri fikri desteklenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, 21. yüzyıl öğrenen becerileri (bilişsel beceriler, otonom beceriler, iş birliği ve esneklik becerileri, yenilikçilik becerileri gibi alt boyutlarla) ve 21. yüzyıl öğretene becerileri (yönetmel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri, üretimsel beceriler gibi alt boyutlarla) dikkate alınarak geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve bu becerilere yönelik iki ayrı ölçek geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu becerileri kullanım düzeyleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hangi becerilerin gerekli olduğunu ve bu becerilerin öğretmen adayları arasında nasıl dağıldığını ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu bağlamda geliştirilen ölçekler, öğretmen adaylarının beceri düzeylerinin analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

Kıyasoglu (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, 21. yüzyıl öğretme ve öğrenme becerileri ölçekleri kullanılarak sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme özellikleri incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin öğretme becerileri ile öğrenme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, sınıf öğretmenlerinin hem öğretme hem de öğrenme becerilerini geliştirebilmek için çeşitli etkinlikler ve uygulamalar yapılmasının önerildiği sonucuna varılmıştır.

Korkmaz (2019) tarafından yapılan bu yüksek lisans çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam becerilerine sahip olma düzeyleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı, bu üç değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemektir. Çalışma sonucunda, yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu eğilimlerin artması, olumsuz eğilimlerin azalması ve yaşam becerilerinin gelişmesi ile öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerini daha etkin kullanma düzeyinin arttığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecine aktif katılımlarını desteklemek amacıyla, onlara yaşam boyu öğrenen ve öğreten bireyler olmalarına olanak tanıyan etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini daha verimli kullanmalarını sağlayacak ve öğretim süreçlerinde daha etkili olmalarına katkı sunacaktır.

Özyurt'un (2021) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretim programı incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre, programdaki kazanım, etkinlik ve soruların yalnızca sınırlı sayıda 21. yüzyıl becerisini geliştirmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi ön planda tutulmuştur. Ancak, programda esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik herhangi bir kazanım, etkinlik veya soru bulunmamaktadır. Bu nedenle, araştırma, sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programının, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmeye yönelik olarak zenginleştirilmesi ve bu beceriler açısından kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini önermektedir.

21. yy ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Valtonen ve diğerleri (2021), Finlandiya'daki üç üniversitede öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarını uzunlamasına incelemişlerdir. Çalışmada öğrenme becerileri, iş birliği eğilimleri ve bilgi-iletişim teknolojileri kullanımı olmak üzere üç temel boyut değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrenme becerileri ve iş birliği eğilimlerinin zamanla değişmediğini, ancak ICT becerilerinin önemli ölçüde geliştiğini göstermiştir. Bu durum, öğretmen eğitiminde dijital yeterliklerin daha yoğun ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Mishra ve Mehta (2017), 21. yüzyıl öğrenmesine dair yanlış anlaşılan kavramları ele aldıkları araştırmalarında, öğretmenlerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi becerilere aşırı vurgu yaparken, temel akademik bilgi ve kültürel yeterlilikleri ihmal etme eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, sadece dijital okuryazarlık ya da “4C” becerilerine değil, aynı zamanda insanî değerlere ve alan bilgisine de eşit derecede önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Meneses ve diğerlerinin (2023) çalışması, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmasını hedefleyen uygulamalı bir öğretmen eğitimi sürecini incelemiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının temel öğretim uygulamaları ve pedagojik akıl yürütme becerileri geliştirmelerine olanak tanıyan öğrenme dizileri tasarlanmıştır. Sonuçlar, bu sürecin adayların uygulama becerilerini ve pedagojik muhakeme kapasitelerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Urbani ve diğerleri (2017), öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerilerin hem bireysel hem de sınıf uygulamaları düzeyinde geliştirilmesini ele almıştır. Araştırma, bu becerilerin aday öğretmenler tarafından içselleştirilip sınıf ortamında nasıl uygulanabileceğini incelemiştir. Çalışma, 21. yüzyıl becerilerinin doğrudan öğretim programları içerisine entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Örgüt İklimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çekmecelioğlu (2006), tarafından yapılan çalışmada örgüt ikliminin, çalışanların duygusal bağlılıkları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, çeşitli işletmelerde görev yapan ofis çalışanlarından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, örgüt ikliminin, çalışanların duygusal bağlılıklarını ve yaratıcılıklarını olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur.

Bucak (2000), tarafından yaptığı araştırmasında örgütlerde ast-üst ilişkilerinin, cinsiyet farklarından bağımsız olarak, çalışanların örgüt iklimini algılama biçiminde önemli bir faktör olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Pehlivan (2009) , örgütsel bağlılık ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla sosyal hizmetler müdürlüğü çalışanları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bu iki kavram arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu

saptamıştır. Pozitif yönlü bir ilişki, örgüt ikliminin daha olumlu bir hale gelmesiyle çalışanların örgüte olan bağlılıklarının arttığını gösterir. Yani, çalışanlar daha iyi bir iş ortamına sahip olduklarında, kendilerini daha desteklenmiş ve motive hissettirir, bu da onların örgütlerine daha fazla bağlanmalarını sağlar.

Tutar ve Altınöz (2010) tarafından yapılan araştırma, örgüt iklimi ile performans arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma, imalat sektörü çalışanlarının görüşlerine dayanarak, örgüt ikliminin çalışan performansı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmanın bulguları, okulda meydana gelen şiddet algısının örgüt iklimi ile negatif bir ilişki içerisinde olduğunu, bununla birlikte akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusunun örgüt iklimi ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki taşıdığını göstermektedir. Bu sonuçlar, örgüt ikliminin çalışanların performansını doğrudan etkileyebilecek bir faktör olduğunu ve okul içindeki şiddet, memnuniyet ve aidiyet gibi duyguların bu iklimi şekillendirdiğini vurgulamaktadır.

Ağacık (2011) tarafından yapılan bir araştırma, örgüt ikliminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini incelemektedir. Yazar, örgüt iklimi türlerinden destekleyici ve yaratıcı örgüt iklimlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtirken, bürokratik örgüt iklimi için benzer bir etkinin gözlemlenmediğini ifade etmektedir. Araştırmanın bulguları, destekleyici ve yaratıcı bir örgüt ikliminin çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırabileceğini, ancak bürokratik bir örgüt ikliminin bu bağlamda etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Şentürk ve Sağnak (2012) tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yapılmış ve elde edilen bulgular, liderlik ve örgüt iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Erdoğan'ın (2013) sağlık çalışanları üzerinde yaptığı bir araştırmanın bulgularına göre örgüt ikliminin, çalışanların motivasyonunu önemli ölçüde etkileyen bir faktör olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, çalışmada örgüt iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişki de vurgulanarak, bu iki faktörün birbirini etkileyebileceğini ifade etmektedir. Yani, sağlıklı bir örgüt iklimi, çalışanların motivasyonunu artırırken aynı zamanda iş tatminlerini de olumlu yönde etkileyebilir. Bu araştırma, örgüt ikliminin

Çalışanların hem motivasyonu hem de iş tatmini üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Özdemir vd. (2010) gerçekleştirdiğı bir araştırmada, örgüt iklimini etkileyen değışkenler incelenmiş ve veriler öğrencilere dayandırılmış. Çalışmanın bulgularına göre, okul iklimine ilişkin algılar cinsiyet farklılıkları göstermektedir: Kadınların okul iklimini, erkeklere göre daha olumlu algıladıkları sonucuna varılmış. Cinsiyetin örgütsel algılar üzerinde nasıl etkiler yaratabileceğini araştıran önemli bir örnek sunar. Özellikle okul gibi topluluk yapısının önemli olduğı bir ortamda, kadınların daha olumlu bir okul iklimi algılaması, ortamın sosyal ve psikolojik dinamiklerini anlamaya yönelik daha derinlemesine bir inceleme yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Sönmez (2014) tarafından yapılan bir araştırmanın bulgularına göre sağlık çalışanlarının iş tatminini etkileyen faktörler arasında örgüt ikliminin önemli bir rol oynadığını ancak yaş, medeni hal, kıdem ve eğitim durumu gibi demografik değışkenlerin bu etki üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Eroğluer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırma, tekstil sektöründe çalışan bireylerin sağladığı verilere dayanarak etik liderlik davranışı ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiyi iş yaşamında yalnızlık duygusunun nasıl etkileyebileceğini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, etik liderlik davranışı ile örgüt iklimi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra, iş yaşamındaki yalnızlık duygusunun, etik liderlik ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi kısmen aracılık ettiği de tespit edilmiştir.

Ay Kaymak (2018) araştırmasında, örgüt ikliminin duygusal emeğı etkilediğı ve bu etkinin yüzeysel davranış boyutunu etkilediğı saptanmıştır. Ancak, örgüt iklimi ile duygusal emeğin derin davranış boyutu arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu bulgu, örgüt ikliminin çalışanların yüzeysel duygusal emeğini şekillendirdiğini, fakat daha derin duygusal süreçlerde benzer bir etkinin gözlemlenmediğini göstermektedir.

Yaman'ın (2018) araştırmasında, yöneticilerin becerilerinin örgüt iklimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yöneticilerin becerilerinin örgüt iklimi ile pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya

koymaktadır. Bu, yöneticilerin liderlik ve yönetim becerilerinin, örgüt içindeki genel atmosferi ve kültürü etkileyebileceği ancak bu etkinin güçlü değil, daha çok orta düzeyde olduğuna işaret eder. Ayrıca araştırma, katılımcıların yöneticilerin becerilerine ilişkin algılarının, örgüt iklimine ilişkin algılarını belirlediğini göstermektedir. Bu durum, yöneticilerin davranışları ve kararlarının, çalışanların örgüt ortamına ilişkinalgılarını şekillendirdiğini ve bu algıların da örgüt iklimi üzerinde etkili olduğunu gösterir.

Avunç (2019) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin örgüt iklimi ve yöneticilik becerileri hakkındaki görüşlerini incelemektedir. Bu araştırma, okul iklimi boyutlarıyla ilgili öğretmenlerin değerlendirmelerini içermektedir. Araştırma bulgularına göre, "yüksekten bakma" ve "yakından kontrol" gibi okul iklimi boyutlarının yanı sıra, öğretmenler tarafından "açık iklim" tipi diğer iklim türlerine göre daha yüksek puanlarla değerlendirilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin açık ve katılımcı bir okul iklimini, daha hiyerarşik ve denetleyici yaklaşımlara tercih ettiğini göstermektedir.

Sarı (2019) araştırmasında öğretmen görüşlerine dayalı olarak algı yönetimi ve örgüt iklimi değişkenlerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, algı yönetimi taktiklerinin okul iklimi tipleriyle ilişkisini analiz etmiştir. Araştırmaya bulguları algı yönetimi ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi anlamak için önemli bir perspektif sunar. Açık ve kapalı iklimlerin algı yönetimi uygulamalarına farklı şekillerde tepki verdiğini vurgulamaktadır. Bu da, okul ikliminin algı yönetimi stratejilerinin etkinliğini nasıl şekillendirebileceğine ilişkin önemli bir ipucu sunmaktadır.

Purtaş (2020) çalışmasında, insan kaynakları uygulamalarının örgüt iklimiyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma, tekstil ve metal mutfak eşyası üreten sektörlerdeki çalışanlar üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, insan kaynakları uygulamalarının örgüt ikliminin çeşitli boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler taşıdığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, etkin insan kaynakları yönetimi uygulamalarının örgüt iklimi üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve iş yerindeki genel atmosferi iyileştirdiğini göstermektedir.

Çevik (2010) tarafından yapılan araştırma, örgüt iklimi ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, İstanbul ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 422 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veriler,

‘Örgüt İklimi’ ve ‘İş Doyumu’ ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, örgüt iklimi ile iş doyumu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, örgüt ikliminin öğretmenlerin iş doyumlarını yordadığı ve sınırlayıcı müdür davranışlarını içeren kapalı okul ikliminin öğretmenlerin iş doyumunu negatif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, örgüt ikliminin çalışanların iş doyumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve kapalı, otoriter okul iklimlerinin iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Salatan (2017) araştırmasında öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algıları ile performanslarına ilişkin algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayanarak ve 200 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler, ‘Örgüt İklimi’ ve ‘İşgören Performansı’ ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okullarındaki örgüt iklimini olumlu algılayan öğretmenlerin çalışma performanslarının yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarının cinsiyet ve kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı ve örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mavi'nin (2020) yaptığı bir araştırma, öğretmenlerin algılarına göre yönetici rolleri, duygusal emek ve örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Kahramanmaraş ilinde görev yapan 535 sınıf öğretmeniyle yapılmış ve 'Yönetici Roller', 'Örgüt İklimi Tanılama' ve 'Duygusal Emek' ölçekleri olmak üzere üç tür ölçek kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarının cinsiyetleri ve branşları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, örgüt iklimi ile duygusal emek algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra, yönetici rollerinin, örgüt iklimi ve duygusal emeği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya'nın (2022) araştırması, öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma, durum çalışması modelinde tasarlanmış olup, 11 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimini olumsuz algıladıklarını ve bu nedenle kendilerini yorgun, mutsuz, tedirgin, rahatsız, güvensiz ve baskı altında hissettiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmada, örgüt iklimini etkileyen en önemli faktörler arasında 'meslektaşlar arasındaki iletişim ortamı', 'okul yönetiminin öğretmenlere adil davranması' ve 'okulun bulunduğu çevre' gibi unsurlar öne çıkmıştır. Ayrıca, okulun fiziki koşulları, veli-öğretmen iletişiminin sıklığı ve niteliği de örgüt iklimini etkileyen önemli değişkenler olarak belirtilmiştir.

Öztürk (2023) araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okulda örgüt iklimine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olarak, görüşme tekniği kullanılmış ve Afyon ilinin Şuhut ilçesinde görev yapan 12 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algılarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Okul idaresinin öğretmenler arasında görev dağılımlarını eşitlik ve adalet temelinde yaptığı, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve isteklerine özen gösterdiği, ayrıca tüm çalışanlara değer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalıştıkları da belirtilmiştir.

Örgüt İklimi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Margaret'in (2015) yürütmüş olduğu araştırmada, öğretmenlerin okul örgütsel ikliminin üç boyutuna ilişkin algılarının, sosyal-duygusal ve karakter geliştirme (SECD) programı olan Pozitif Eylem'in öğretmen kalitesi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. yedi farklı okuldan 46 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Bulgular, bir okulun örgütsel iklimine ilişkin algıların öğretmenlerin sosyal-duygusal ve karakter geliştirme programlarını uygulamalarını etkilediğini ve okul için çıkarımlar içerdiğini göstermektedir.

Halpin ve Croft (1963), araştırmalarında okulların örgüt iklimini ölçmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin altı farklı bölgesinden seçilen 71 ilkokulda, toplam 1151 kişiyle (öğretmenler ve okul yöneticileri) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, Halpin ve Croft tarafından Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) adıyla bilinen Örgütsel İklim Betimleme Anketi geliştirilmiştir. Bu araç, okul yöneticilerinin özelliklerine ilişkin dört alt boyut (yakından kontrol, tepeden bakma, anlayış gösterme ve harekete geçirme) ile öğretmenlerin özelliklerine ilişkin dört alt boyut (samimiyet,

moral, çözölme ve engellenme) içermektedir. Geliştirilen bu anket, okulların örgötsel iklim profilini ortaya koymaya yardımcı olmuş ve okul iklimine ilişkin kapsamlı bir anlayışın oluşmasına katkı sağlamıştır.

Deer'in (1980) araştırmasında, New South Wales'teki 10 ortaokulda öğretmenlerin ve öğrencilerin örgüt iklimi algıları üzerine çalışılmış ve okullar, örgüt iklimlerine göre üç kümeye ayrılmıştır: olumlu, olumsuz ve tutarsız örgüt iklimi. Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre, olumlu örgüt iklimine sahip okullarda okul müdürlerinin öğretmenlerin bireysel özelliklerine ve mesleki yeterliliklerine daha fazla dikkat ettiği, ayrıca okul yönetiminde öğretmenlere daha fazla rol verildiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin algılarına göre ise, olumlu örgüt iklimine sahip okullarda öğrenciler, öğretmenler ve akranları tarafından daha çok dikkate alındıklarını ve okul ortamının daha demokratik olduğunu düşünmektedirler.

Kallestad ve diğerleri (1998) tarafından yapılan araştırmada, 42 okulda okul iklimi boyutları incelenmiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin algılarındaki değişimlerin zamana göre nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Okul iklimi boyutları arasında öğretmen-yönetici iş birliği, öğretmen-öğretmen iş birliği, iletişime açıklık ve değişime uyum yer almaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğretmen-yönetici iş birliği, öğretmen-öğretmen iş birliği ve iletişime açıklık gibi boyutlara ilişkin algıları zaman içinde daha sabit kalırken; değişime uyum boyutundaki algılar daha değişken olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin değişimlere uyum sağlama süreçlerinde daha fazla dalgalanma yaşadığını göstermektedir.

Burns ve Machin (2013) tarafından Norveç'te öğretmenlerle yapılan bir araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişilik ve demografik özelliklerinin, okul ikliminin ve örgötsel mutluluk algılarının birbirleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olup, 1000 öğretmenle yapılmak istenmiştir. Ancak, öğretmenlerin sadece %33'ü geri dönüş yapmış ve 250 öğretmenin verileri analiz için uygun bulunmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça okullarına ilişkin olumsuz duygu durumlarının arttığı ve sıkıntılı durumları daha fazla düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca, kişilik özelliklerinden dışa dönüklüğün pozitif duygularla ilişkili olduğu, okul iklimi ve örgötsel mutluluk üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, nevrozizmin ise olumsuz duygular ve okul iklimi ile pozitif, örgötsel mutlulukla

ise negatif ilişkiler gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, okulların büyüklüklerine ve bulundukları bölgelere göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının farklılaştığı gözlemlenmiştir. Özellikle personel ve öğrenci sayısı az olan, kırsal bölgelerdeki küçük okullarda çalışan öğretmenlerin, örgütsel iklim ve mutluluk algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, bu durumun, kırsaldaki küçük okullarda görev yapan okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları sergilemesinden, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katılmalarından ve daha samimi ilişkilerin bulunmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, bu araştırma öğretmenlerin kişilik özellikleri, okul iklimi ve okulun bulunduğu bölge gibi faktörlerin, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Ladyong (2014) araştırmasında, öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullara ilişkin örgüt iklimi algılarının, öğretmenlerin motivasyonlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, örgüt ikliminin öğretmenlerin motivasyonları üzerinde önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, örgüt iklimi alt boyutlarından mesleki dayanışma ve okul içinde işbirlikçi yaklaşım boyutlarının öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda olumlu okul ikliminin öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı etkisi nedeniyle, olumlu bir okul iklimi yaratmada yönetici rollerinin büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır.

Jiang ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen güçlendirme, iş tatmini ve örgüt iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapısal eşitlik modeli kullanılarak tasarlanan bu çalışma, Şanghay’da 206 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, “Okul Çalışanları Güçlendirme” ve “Örgüt İklimi” ölçekleri ile “Öğretmen İş Tatmini Anketi” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma, Çin’deki okullarda örgüt ikliminin, öğretmen güçlendirmeye yönelik değişimlere, Batı’daki okullara kıyasla daha duyarlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, öğretmen güçlendirme ile örgüt iklimi arasındaki bu güçlü ilişkiyi; Çin’in merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısının, öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve okul yönetimine katılım gibi stratejik alanlarda daha pasif bir rol üstlenmelerine neden olan eğitim sistemiyle bağlantılı olarak değerlendirmektedirler.

Yu'nun (2022) araştırmasında, örgüt ikliminin çalışanların ruh sağlığı ve mutluluğu ile ilişkisi incelenmiş ve bu ilişkiyi etkileyen faktörlerden biri olarak çalışan sesliliği (voice) ele alınmıştır. Araştırma, Çin'in Zhejiang Eyaleti'nde otomobil endüstrisinde çalışan 281 birey üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, örgüt ikliminin çalışanların ruh sağlığı ve mutluluğu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, olumlu bir örgüt ikliminin, yani samimi ve rahat bir çalışma ortamının, çalışanların fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak tanıdığı ve bu süreçte çalışan sesliliğinin, hem örgüt iklimi hem de çalışan mutluluğu arasında aracı bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, örgütlerdeki iklimin çalışanlar üzerindeki psikolojik ve duygusal etkilerini ve sesliliğin bu etkileşimdeki önemini vurgulamaktadır.

Giorgi ve diğerleri (2015) çalışmalarında, zorbalık, tükenmişlik ve örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada hemşirelerin görüşlerine başvurulmuş ve sağlık sektöründe çalışan bireylerin örgütsel deneyimleri analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, zorbalığın örgüt iklimi ile tükenmişlik arasındaki ilişkide kısmi bir aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Yani, zorbalık; hem örgüt iklimi hem de tükenmişlik üzerindeki etkileri aracılığıyla bu iki faktör arasında bir bağlantı kurmaktadır. Bu bulgu, iş yerindeki zorbalık deneyimlerinin hemşirelerin tükenmişlik yaşama riskini artırabileceğini ve örgüt ikliminin bu süreçte belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile algılanan örgütsel iklim arasındaki ilişkiyi ve etkiyi incelemek amacıyla, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasında mevcut olan ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma modelleridir (Karasar, 2022). Bu çalışmada bağımsız değişken olarak okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri; bağımlı değişken olarak ise öğretmenlerin algılarına dayalı örgütsel iklim yer almaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, herhangi bir müdahalede bulunmadan iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve biçimi belirlenmeye çalışılır (Bordens ve Abbott, 2018). Bu araştırma ile öğretmenlerin algıladıkları 21. yüzyıl becerilerinin örgüt iklimi üzerindeki etkisi belirlenmiş; 21. yüzyıl becerileri ve örgüt ikliminin alt boyutları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri tarafından algılanan 21. yüzyıl becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde bulunan devlet okullarında, ilköğretim ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak evrenin tamamına çeşitli kısıtlılıklar nedeniyle ulaşmak mümkün olmadığından, çalışmada örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, evrendeki her bir birimin eşit ve bağımsız olarak seçilme olasılığına sahip olduğu, birimlerin tamamen rastgele biçimde örnekleme dâhil edildiği bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Bu çalışmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, Cochran (1977, akt. Çobanoğlu, 2020) tarafından geliştirilen formül esas alınmıştır. Söz konusu formül,

özellikle büyük evrenlerde örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Belirlenen güven düzeyi (%95) ve kabul edilebilir hata payı (%5) doğrultusunda yapılan hesaplama sonucunda, araştırmanın örneklem büyüklüğü $n = 369$ olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, 369 öğretmen basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle araştırmaya dâhil edilmiştir. Örneklem büyüklüğü aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2}$$

Bu formülde:

- n = Gerekli örneklem büyüklüğü,
- Z = Güven düzeyine karşılık gelen z değeri (örneğin %95 güven düzeyi için $Z = 1.96$),
- p = Başarı olasılığı (genellikle 0.5 alınır),
- q = Başarısızlık olasılığı ($1 - p$),
- e = Kabul edilebilir hata payı (örneğin %5 için 0.05).

Bu bağlamda, araştırmanın örneklem büyüklüğü % 95 güvenilirlik seviyesinde $n = 369$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre 369 öğretmen kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Katılımcılar

Araştırmada kullanılan ölçeklerin Tokat ilindeki kamuya bağlı ilkokul ve ortaokullarda uygulanabilmesi için Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerin ardından öğretmenlerin katılımı gönüllülük esasına göre sağlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında kullanılan ölçekler “Google Forms” aracılığıyla katılımcılara e-posta, WhatsApp gibi dijital platformlar üzerinden ulaştırılmıştır. Veriler, 15.04.2024–16.07.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin gerekli izinler ise ölçek sahiplerinden e-posta yoluyla alınmıştır. Araştırma sürecine ilişkin izin belgeleri ve kullanılan ölçeklere dair onay yazıları Ek 2,

Ek 3, Ek 4 ve Ek 5'te yer almaktadır. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Erkek	138	37,4
	Kadın	231	62,6
Yaş	25-35 yaş aralığı	109	29,5
	36-44 yaş aralığı	174	47,2
	45-50 yaş aralığı	53	14,4
	51-60 yaş aralığı	33	8,9
	1-5 yıl	34	9,2
Mesleki kıdem	6-10 yıl	58	15,7
	11-15 yıl	93	25,2
	16-20 yıl	101	27,4
	21 yıl ve üzeri	83	22,5
Eğitim düzeyi	Lisans	282	76,4
	Yüksek lisans	81	22,0
	Doktora	6	1,6
Çalıştığımız okul türü	İlkokul	209	56,6
	Ortaokul	160	43,4
	Toplam	369	100

Tablo 2'de araştırmaya katılan toplam 369 öğretmenin demografik özellikleri sunulmuştur. Katılımcıların %62,6'sı kadın (n=231), %37,4'ü erkek (n=138) öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde, %47,2 ile 36-44 yaş aralığı en yoğun grubu oluştururken, bunu %29,5 ile 25-35 yaş aralığı izlemektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımlarında ise %27,4'ü 16-20 yıl, %25,2'si 11-15 yıl kıdeme sahiptir. Eğitim düzeyi açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olup (%76,4; n=282), bunu %22,0 ile yüksek lisans (n=81) ve %1,6 ile doktora mezunları (n=6) takip etmektedir. Çalıştıkları okul türüne göre ise öğretmenlerin %56,6'sı ilkokulda (n=209), %43,4'ü ise ortaokulda (n=160) görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçeklerin kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Bu kapsamda, öğretmen algılarına göre okul

müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) tarafından geliştirilen “Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği” ile Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel İklim Ölçeği”dir.

Araştırmanın yürütülebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli kurumsal izinler alınmış, ardından öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı katılımları sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde, katılımcılara Google Forms aracılığıyla hazırlanmış dijital formlar, e-posta ve WhatsApp gibi dijital iletişim kanalları üzerinden ulaştırılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin sahiplerinden gerekli kullanım izinleri, e-posta yoluyla alınmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, bağımsız değişken olarak okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini ölçmek amacıyla “Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği”, bağımlı değişken olarak ise örgüt iklimini ölçmek amacıyla “Örgütsel İklim Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Tespit edilmesi amaçlanan demografik bilgiler içerisinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve çalışılan okul türü (ilkokul, ortaokul) bulunmaktadır.

Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği

Bu araştırmada okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini belirlemeye yönelik olarak Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) tarafından geliştirilen “Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, eğitim yöneticilerinin çağın gereklerine uygun liderlik niteliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği 95 madde ve ‘öğrenme ve yenilik becerileri okuryazarlık becerileri, yaşam ve mesleki beceriler, olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini ortaya koymaktır. Veri toplama aracında yer alan maddelerde beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; ‘Hiç (1), Az (2), Orta (3), Çok (4), Tamamen (5)’ seçenekleriyle derecelenmektedir.

Örgütsel İklim Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel iklim algılarını belirlemek amacıyla Hoy ve Tarter (1997) tarafından ilköğretim okullarına göre geliştirilen ve Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Örgütsel İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgütsel atmosferi değerlendirmeleri için tasarlanmıştır. Ölçek toplamda 39 madde ve 6 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlar; “Destekleyici Müdür Davranışları” (9 madde), “Emredici Müdür Davranışları” (7 madde), “Kısıtlayıcı Müdür Davranışları” (5 madde), “Samimi Öğretmen Davranışları” (7 madde), “İşbirlikçi Öğretmen Davranışları” (7 madde), “Umursamaz Öğretmen Davranışları” (4 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte bulunan 6. ve 31. maddeler ters maddelerdir. Araştırmada ölçeğin Cronbach’ s Alpha değeri 0. 815 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilerin çözülmesi amacıyla çeşitli istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Öncelikle, verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce normallik testi, çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity), varyansların homojenliği gibi temel varsayımlar test edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, katılımcıların demografik özelliklerini tanımlamak ve verinin genel yapısını incelemek amacıyla betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Ayrıca, bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin, bağımlı değişken olan örgüt iklimi üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek amacıyla basit regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular, tablolar ve açıklayıcı ifadeler eşliğinde raporlanmıştır.

Tablo 3. Ölçeklere Ait Puanların Kolmogorov-Smirnov Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov
Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği	0,000
Örgütsel İklim ölçeği	0,009

Tablo 3 incelendiğinde, 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'ne ait Kolmogorov-Smirnov testi sonucu $p = .000$, Örgütsel İklim Ölçeği'ne ait test sonucu ise $p = .009$ olarak bulunmuştur. Bu değerlerin her ikisi de .05 anlamlılık düzeyinin altında olduğundan, ölçek puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamadığı söylenebilir. Ancak, ölçeklere ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablo 2.de gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklere Ait Puanların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği	-0.21	-0.14
Örgütsel İklim Ölçeği	-0.18	-0.32

Tablo 4'te görüldüğü gibi her iki ölçek için de çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 aralığında olduğundan, toplam puanların normal dağıldığı söylenebilir. Bu durum, parametrik testlerin (t-testi, korelasyon, regresyon vb.) uygulanabilirliği açısından olumlu bir bulgudur. Ayrıca bu sonuç, Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlı çıkmasına rağmen örneklem büyüklüğünün yüksek olması nedeniyle çarpıklık ve basıklık değerlerinin dikkate alınabileceğini ve parametrik test kullanımının uygun olduğunu desteklemektedir.

Bunun yanı sıra araştırmada yer alan 21. yüzyıl becerileri ve örgütsel iklim ölçeklerinden elde edilen toplam puanların karşılaştırmalı analizlerinde kullanılacak test türüne karar vermek amacıyla öncelikle verilerin parametrik test varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, gruplar arası varyans homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda test istatistiği 1.6458 olarak bulunmuş ve p değeri 0.1999 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri, genellikle kabul edilen %5 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için, gruplar arası varyansların eşit olduğu yönündeki sıfır hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuç, veri setinde varyans homojenliği koşulunun sağlandığını göstermektedir. Bununla birlikte, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olması ve örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olması göz önüne alındığında, verilerin normal dağılıma yakınsadığı ve parametrik testlerin uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada değişkenler arasındaki farkı ve ilişkiyi incelemek üzere parametrik testler tercih edilmiştir.

Bu doğrultuda elde edilen bulgular, verilerin parametrik test varsayımlarını karşıladığını göstermiştir. Bu nedenle analiz sürecinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra; cinsiyet değişkeni için bağımsız gruplar t-testi, yaş, kıdem ve okul türü gibi çok kategorili değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arası ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi ve 21. yüzyıl becerilerinin örgütsel iklim üzerindeki etkisini incelemek üzere regresyon analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak amacıyla yapılan betimsel ve yordamsal istatistik analizleri ve bu analizlerin sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin öğrenme ve yenilik becerileri, okur-yazarlık becerileri ve okur-yazarlık becerileri ile ilgilidir. Bu düzeyleri tespit etmek amacıyla istatistiksel analizler uygulanmıştır. Analizler ile aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve bunların standart sapmaları (SS) hesaplanmıştır. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri ölçeklerine ait alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Bilgiler

Değişken	N	$\bar{X}$	S.S.
Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği	369	3,44	,80
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	369	3,48	,84
Okur-Yazarlık Becerileri	369	3,56	,79
Yaşam ve Mesleki Beceriler	369	3,52	,82

Tablo 5’te öğretmenlerin 21. Yüzyıl beceri ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının öğrenme ve yenilik beceri boyutunda ($\bar{X}$ =3,48; SS=,84), okur-yazarlık beceri boyutunda ($\bar{X}$ =3,56; SS=,79), yaşam ve mesleki beceri boyutunda ($\bar{X}$ =3,52; SS=,82) olarak görülmektedir.

Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Düzeylerinin Kişisel Özelliklerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin öğrenme ve yenilik becerileri, okur-yazarlık becerileri ve okur-yazarlık becerilerinin kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü) anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini incelemektedir. Araştırmanın bu alt problemlerine yanıt aramak için veriler normal dağılım gösterdiği için t-testi ve Anova testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p	Cohen's d
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Erkek	138	3,6386	,85671	2,843	,005	0,0304
	Kadın	231	3,3848	,81310			
Okur-Yazarlık Becerileri	Erkek	138	3,6731	,84520	2,055	,041	0,0224
	Kadın	231	3,4933	,75668			
Yaşam ve Mesleki Beceriler	Erkek	138	3,6505	,84873	2,331	,020	0,0249
	Kadın	231	3,4453	,79935			

Tablo 6'da t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğrenme ve yenilik ($t=2,843$; $p=,005<,05$), okur-yazarlık ($t=2,055$; $p=,041<,05$), yaşam ve mesleki ($t=2,331$; $p=,020<,05$) becerileri algıları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğrenme ve yenilik, okur-yazarlık, yaşam ve mesleki beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında, cinsiyetlerin öğrenme ve yenilik (0,0304), okur-yazarlık (0,0224 ve yaşam ve mesleki (0,0249) becerilerini küçük etki olarak etkilemektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Yaşa Göre Farklılaşması

	Yaş	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	25-35	109	3,4472	,78784	2,670	,047	45-50-36-44 51-60	0,0215
	36-44	174	3,5290	,82072				
	45-50	53	3,2366	,99323				
	51-60	33	3,7179	,74516				
Okur-Yazarlık Becerileri	25-35	109	3,5143	,76338	2,734	,044	45-50-36-44 51-60	0,0220
	36-44	174	3,6281	,77539				
	45-50	53	3,3219	,91629				
	51-60	33	3,7398	,72104				
Yaşam ve Mesleki Beceriler	25-35	109	3,4980	,78409	2,696	,046	45-50-36-44 51-60	0,0217
	36-44	174	3,5659	,80823				
	45-50	53	3,2791	,95423				
	51-60	33	3,7607	,73155				

Tablo 7’de Anova testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşları öğrenme ve yenilik ($F=2,670$; $p=,047<,05$), okur-yazarlık ($F=2,734$; $p=,044<,05$) ve yaşam ve mesleki ($F=2,696$; $p=,046<,05$) becerilere yönelik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaş değişkeninin öğretmenlerin tüm alt boyutlara ilişkin algı düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir. Farklılıkların hangi yaş grupları arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc analizlerinde LSD testi uygulanmış ve 45-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 36-44 ve 51-60 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde ise yaş değişkeninin öğrenme ve yenilik becerileri üzerindeki etkisi $\eta^2=0,0215$; okur-yazarlık becerileri üzerindeki etkisi $\eta^2=0,0220$; yaşam ve mesleki beceriler üzerindeki etkisi ise $\eta^2=0,0217$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, yaşı tüm alt boyutlar üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Yılına Göre Farklılaşması

	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	η^2
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	1-5	34	3,3258	,73648	,794	,530	0,0086
	6-10	58	3,4142	,68787			
	11-15	93	3,4331	,84948			
	16-20	101	3,5473	,87604			
	21 yıl ve üzeri	83	3,5585	,91025			
Okur-Yazarlık Becerileri	1-5	34	3,4585	,73979	,938	,442	0,0102
	6-10	58	3,4148	,67820			
	11-15	93	3,5598	,81741			
	16-20	101	3,6209	,82225			
	21 yıl ve üzeri	83	3,6315	,83098			
Yaşam ve Mesleki Beceriler	1-5	34	3,4163	,75237	,640	,634	0,0070
	6-10	58	3,4262	,68250			
	11-15	93	3,5012	,83058			
	16-20	101	3,5593	,86735			
	21 yıl ve üzeri	83	3,6104	,88078			

Tablo 8’de Anova testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları öğrenme ve yenilik ($F=,794$; $p=,530>,05$), okur-yazarlık ($F=,938$; $p=,442>,05$) ve yaşam ve mesleki ($F=,640$; $p=,634>,05$) becerileri algıları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, mesleki kıdem yılının öğretmenlerin okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde, öğrenme ve yenilik becerileri için $\eta^2=0,0086$; okur-

yazarlık becerileri için $\eta^2=0,0102$; yaşam ve mesleki beceriler için ise $\eta^2=0,0070$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, mesleki kıdemin tüm alt boyutlarda çok küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşması

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	η^2
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Lisans	282	3,4473	,80235	1,137	,322	0,0062
	Yüksek lisans	81	3,5682	,94878			
	Doktora	6	3,8120	,85683			
Okur-Yazarlık Becerileri	Lisans	282	3,5332	,75469	,899	,408	0,0049
	Yüksek lisans	81	3,6347	,92091			
	Doktora	6	3,8431	,81565			
Yaşam ve Mesleki Beceriler	Lisans	282	3,4947	,78780	,895	,409	0,0049
	Yüksek lisans	81	3,5942	,93455			
	Doktora	6	3,8333	,87251			

Tablo 9’da Anova testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim durumları öğrenme ve yenilik ($F=1,137$; $p=,322>.05$), okur-yazarlık ($F=,899$; $p=,408>.05$) ve yaşam ve mesleki ($F=,895$; $p=,409>.05$) becerileri algıları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü değerlendirildiğinde, öğrenme ve yenilik becerileri için $\eta^2=0,0062$; okur-yazarlık ve yaşam ve mesleki beceriler için ise $\eta^2=0,0049$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, eğitim durumu değişkeninin tüm boyutlarda çok küçük düzeyde bir etki yarattığını göstermektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Farklılaşması

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p	Cohen’s d
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	İlkokul	209	3,5403	,75344	1,547	,123	0,1671
	Ortaokul	160	3,4006	,93275			
Okur-Yazarlık Becerileri	İlkokul	209	3,5744	,73434	,376	,707	0,0403
	Ortaokul	160	3,5423	,86909			
Yaşam ve Mesleki Beceriler	İlkokul	209	3,5675	,74668	1,182	,238	0,1274
	Ortaokul	160	3,4627	,91226			

Tablo 10’da t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün öğrenme ve yenilik ($t=1,547$; $p=,123>.05$), okur-yazarlık ($t=,376$; $p=,707>.05$), yaşam

ve mesleki ($t=1,182$; $p=,238>.05$) becerilere yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, okul türü değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde, öğrenme ve yenilik becerileri için Cohen's $d = 0,1671$; okur-yazarlık becerileri için $d = 0,0403$; yaşam ve mesleki beceriler için $d = 0,1274$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, okul türü değişkeninin tüm alt boyutlarda küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı ile ilgilidir. Bu düzeyleri tespit etmek amacıyla istatistiksel analizler uygulanmıştır. Analizler ile aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve bunların standart sapmaları (SS) hesaplanmıştır. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarına ait alt boyutları Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 11. Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarına Ait Bilgiler

Alt-Boyutlar	N	$\bar{X}$	S.S.
Örgütsel İklim Ölçeği	369	2,45	,40
Destekleyici Müdür Davranışı	369	2,72	,75
Emredici Müdür Davranışı	369	3,59	,80
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	369	3,47	,87
Samimi Öğretmen Davranışı	369	2,56	,66
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	369	2,89	,64
Umursamaz Öğretmen Davranışı	369	2,03	,64

Tablo 11'de resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarına ait alt boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının destekleyici müdür davranışı ($\bar{X}=2,72$; $SS=,75$), emredici müdür davranışı ($\bar{X}=3,59$; $SS=,80$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($\bar{X}=3,47$; $SS=,87$), samimi öğretmen davranışı ($\bar{X}=2,56$; $SS=,66$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($\bar{X}=2,89$; $SS=,64$), umursamaz öğretmen davranışı ($\bar{X}=2,03$; $SS=,64$) olarak görülmektedir.

Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algıları Arasında Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular

Araştırmanın bu kısmı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışının kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir. Araştırmanın bu alt problemlerine yanıt aramak için veriler normal dağılış gösterdiği için t-testi ve Anova testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gösterilmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin, Örgüt İklimine Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p	Cohen's d
Destekleyici müdür davranışı	Erkek	138	2,8543	,75504	2,755	,006	0,0296
	Kadın	231	2,6333	,73996			
Emredici müdür davranışı	Erkek	138	3,6646	,85010	1,421	,156	
	Kadın	231	3,5424	,76812			
Kısıtlayıcı müdür davranışı	Erkek	138	3,6159	,87230	2,607	,010	0,0280
	Kadın	231	3,3749	,85174			
Samimi öğretmen davranışı	Erkek	138	2,5600	,58203	-,031	,975	
	Kadın	231	2,5622	,70592			
İşbirlikçi öğretmen davranışı	Erkek	138	2,9130	,64541	,531	,596	
	Kadın	231	2,8766	,63211			
Umursamaz öğretmen davranışı	Erkek	138	2,0754	,64399	1,014	,311	
	Kadın	231	2,0061	,63036			

Tablo 12'de t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin destekleyici müdür davranışı ($t=2,755$; $p=,006<,05$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($t=2,607$; $p=,010<,05$) algıları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Emredici müdür davranışı ($t=1,421$; $p=,156>,05$), samimi öğretmen davranışı ($t=-,031$; $p=,975>,05$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($t=,531$; $p=,596>,05$), umursamaz öğretmen davranışı ($t=1,014$; $p=,311>,05$) algıları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu gösterirken, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında, cinsiyetlerin destekleyici müdür (0,0296) ve kısıtlayıcı müdür (0,0280) davranışlarını küçük etki olarak etkilemektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin, Örgüt İklimine Göre Algılarının Yaşa Göre Farklılaşması

	Yaş	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	η^2
Destekleyici müdür davranışı	25-35	109	2,7495	,74655	1,305	,272	0,0106
	36-44	174	2,6971	,73449			
	45-50	53	2,5906	,89276			
	51-60	33	2,9061	,58840			
Emredici müdür davranışı	25-35	109	3,5623	,75023	2,465	,062	0,0199
	36-44	174	3,6445	,79142			
	45-50	53	3,3477	,92604			
	51-60	33	3,7619	,74116			
Kısıtlayıcı müdür davranışı	25-35	109	3,4312	,80745	1,605	,188	0,0130
	36-44	174	3,4966	,86865			
	45-50	53	3,2906	1,00809			
	51-60	33	3,6909	,76500			
Samimi öğretmen davranışı	25-35	109	2,4993	,71524	1,440	,231	0,0117
	36-44	174	2,6305	,63240			
	45-50	53	2,4528	,63625			
	51-60	33	2,5758	,65318			
İşbirlikçi öğretmen davranışı	25-35	109	2,8257	,70250	,890	,446	0,0073
	36-44	174	2,9397	,56558			
	45-50	53	2,8365	,74212			
	51-60	33	2,9293	,57890			
Umursamaz öğretmen davranışı	25-35	109	2,0220	,62203	,725	,537	0,0059
	36-44	174	2,0057	,63188			
	45-50	53	2,0453	,59954			
	51-60	33	2,1818	,75393			

Tablo 13'te ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşları ile destekleyici müdür davranışı ($F=1,305$; $p=,272>.05$), emredici müdür davranışı ($F=2,465$; $p=,062>.05$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($F=1,605$; $p=,188>.05$), samimi öğretmen davranışı ($F=1,440$; $p=,231>.05$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($F=,890$; $p=,446>.05$) ve umursamaz öğretmen davranışı ($F=,725$; $p=,537>.05$) arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, yaş değişkeninin tüm örgüt iklimi alt boyutları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Etki büyüklüğü değerlendirildiğinde, ilgili boyutlar için hesaplanan eta kare değerleri sırasıyla destekleyici müdür ($\eta^2=0,0106$), emredici müdür ($\eta^2=0,0199$), kısıtlayıcı müdür ($\eta^2=0,0130$), samimi öğretmen ($\eta^2=0,0117$), işbirlikçi öğretmen ($\eta^2=0,0073$) ve umursamaz öğretmen ($\eta^2=0,0059$) davranışları olarak belirlenmiştir. Bu değerler, tüm boyutlarda çok küçük düzeyde bir etki olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin, Örgüt İklimine Algılarının Mesleki Kıdem Yılına Göre Farklılaşması

	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p değeri	η^2
Destekleyici müdür davranışı	1-5	34	2,4971	,71498	,970	,424	0,0105
	6-10	58	2,6828	,68803			
	11-15	93	2,7366	,74990			
	16-20	101	2,7297	,79089			
	21 yıl ve üzeri	83	2,7892	,76446			
Emredici müdür davranışı	1-5	34	3,5294	,76933	,716	,581	0,0078
	6-10	58	3,4458	,64283			
	11-15	93	3,5991	,80186			
	16-20	101	3,6195	,86809			
	21 yıl ve üzeri	83	3,6609	,83051			
Kısıtlayıcı müdür davranışı	1-5	34	3,3529	,75004	,666	,616	0,0073
	6-10	58	3,3552	,69791			
	11-15	93	3,4452	,91039			
	16-20	101	3,5149	,91667			
	21 yıl ve üzeri	83	3,5494	,90734			
Samimi öğretmen davranışı	1-5	34	2,4874	,67017	,980	,419	0,0107
	6-10	58	2,4286	,77186			
	11-15	93	2,6052	,63203			
	16-20	101	2,6181	,62698			
	21 yıl ve üzeri	83	2,5663	,64833			
İşbirlikçi öğretmen davranışı	1-5	34	2,8088	,69405	1,051	,381	0,0114
	6-10	58	2,7730	,65835			
	11-15	93	2,9301	,59958			
	16-20	101	2,8828	,63794			
	21 yıl ve üzeri	83	2,9699	,63446			
Umursamaz öğretmen davranışı	1-5	34	2,0235	,62234	,892	,469	0,0097
	6-10	58	1,9379	,62487			
	11-15	93	2,0538	,68470			
	16-20	101	1,9921	,58373			
	21 yıl ve üzeri	83	2,1253	,65273			

Tablo 14'te ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile destekleyici müdür davranışı ($F=,970$; $p=,424>.05$), emredici müdür davranışı ($F=,716$; $p=,581>.05$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($F=,666$; $p=,616>.05$), samimi öğretmen davranışı ($F=,980$; $p=,419>.05$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($F=1,051$;

$p=,381>.05$) ve umursamaz öğretmen davranışı ($F=,892$; $p=,469>.05$) arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, mesleki kıdem yılının öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde, ilgili boyutlar için hesaplanan eta kare değerleri sırasıyla destekleyici müdür ($\eta^2=0,0105$), emredici müdür ($\eta^2=0,0078$), kısıtlayıcı müdür ($\eta^2=0,0073$), samimi öğretmen ($\eta^2=0,0107$), işbirlikçi öğretmen ($\eta^2=0,0114$) ve umursamaz öğretmen ($\eta^2=0,0097$) davranışları olarak belirlenmiştir. Bu değerler, tüm boyutlarda çok küçük düzeyde bir etki olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin, Örgüt İklimine Algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	η^2
Destekleyici müdür davranışı	Lisans	282	2,7050	,74908	,886	,413	0,0048
	Yüksek lisans	81	2,7247	,76199			
	Doktora	6	3,1167	,79099			
Emredici müdür davranışı	Lisans	282	3,5593	,76052	,828	,438	0,0045
	Yüksek lisans	81	3,6737	,92091			
	Doktora	6	3,7857	,95512			
Kısıtlayıcı müdür davranışı	Lisans	282	3,4355	,83833	1,016	,363	0,0055
	Yüksek lisans	81	3,5407	,95627			
	Doktora	6	3,8333	,88919			
Samimi öğretmen davranışı	Lisans	282	2,5451	,66867	3,177	,043	0,0171
	Yüksek lisans	81	2,6596	,61759			
	Doktora	6	2,0000	,65153			
İşbirlikçi öğretmen davranışı	Lisans	282	2,9072	,63177	,581	,560	0,0032
	Yüksek lisans	81	2,8457	,64160			
	Doktora	6	2,6944	,83942			
Umursamaz öğretmen davranışı	Lisans	282	2,0234	,64174	2,061	,129	0,0111
	Yüksek lisans	81	2,0963	,62057			
	Doktora	6	1,5667	,29439			

Tablo 15'te ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim durumları ile destekleyici müdür davranışı ($F=,886$; $p=,413>.05$), emredici müdür davranışı ($F=,828$; $p=,438>.05$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($F=1,016$; $p=,363>.05$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($F=,581$; $p=,560>.05$) ve umursamaz öğretmen davranışı ($F=2,061$; $p=,129>.05$) arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak öğretmenlerin eğitim durumları ile samimi öğretmen davranışı ($F=3,177$; $p=,043<.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Etki büyüklüğü değerlendirildiğinde, destekleyici müdür davranışı ($\eta^2=0,0048$), emredici müdür davranışı ($\eta^2=0,0045$), kısıtlayıcı müdür

davranışı ($\eta^2=0,0055$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($\eta^2=0,0032$) ve umursamaz öğretmen davranışı ($\eta^2=0,0111$) boyutlarında çok küçük etkiler gözlenmiş; samimi öğretmen davranışı boyutunda ise etki büyüklüğü küçüğe yakın düzeyde ($\eta^2=0,0171$) hesaplanmıştır. Bu durum, eğitim düzeyinin yalnızca samimi öğretmen davranışı boyutunda anlamlı farklılığa yol açtığını göstermektedir. Tablo 16’da öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarının okul türüne göre farklılaşması ile ilgili analiz verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin, Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşması

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p	Cohen’s d
Destekleyici müdür davranışı	İlkokul	209	2,7617	,69453	1,307	,192	
	Ortaokul	160	2,6563	,82001			
Emredici müdür davranışı	İlkokul	209	3,6241	,74644	,967	,334	
	Ortaokul	160	3,5411	,86688			
Kısıtlayıcı müdür davranışı	İlkokul	209	3,5196	,81480	1,362	,174	
	Ortaokul	160	3,3938	,92687			
Samimi öğretmen davranışı	İlkokul	209	2,5605	,69569	-,029	,977	
	Ortaokul	160	2,5625	,61611			
İşbirlikçi öğretmen davranışı	İlkokul	209	2,9386	,61679	1,672	,095	
	Ortaokul	160	2,8271	,65793			
Umursamaz öğretmen davranışı	İlkokul	209	1,9742	,62780	-	,046	0,0211
	Ortaokul	160	2,1075	,63953			

Tablo 16’da t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün destekleyici müdür davranışı ($t=1,307$; $p=,192>.05$), emredici müdür davranışı ($t=,967$; $p=,334>.05$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($t=1,362$; $p=,174>.05$), samimi öğretmen davranışı ($t=-,029$; $p=,977>.05$) ve işbirlikçi öğretmen davranışı ($t=1,672$; $p=,095>.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak yalnızca umursamaz öğretmen davranışı boyutunda okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu ($t=2,006$; $p=,046<.05$) belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün yalnızca umursamaz öğretmen davranışına ilişkin algılar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkiyi değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cohen’s d değeri 0,0211 olarak bulunmuş ve bu da küçük düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Diğer tüm boyutlarda, okul türü değişkeninin örgüt iklimi algıları üzerinde anlamlı ya da güçlü bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğretmen Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algıları İle Örgüt İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmı öğretmenlerin öğrenme ve yenilik becerileri, okur-yazarlık becerileri, yaşam ve mesleki becerileri ile destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünün ve miktarının ne olduğunu incelemektir. Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ve yenilik becerileri, okur-yazarlık becerileri, yaşam ve mesleki becerileri ile destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı düzeyleri arasındaki korelasyon analizine tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

	ÖYB	OYB	YMB	DMB	EMD	KMD	SÖD	İÖD	UÖD
ÖYB	1								
OYB	r ,952** p ,000	1							
YMB	r ,982** p ,000	,955** ,000	1						
DMB	r ,782** p ,000	,721** ,000	,764** ,000	1					
EMD	r ,906** p ,000	,929** ,000	,932** ,000	,709** ,000	1				
KMD	r ,946** p ,000	,915** ,000	,940** ,000	,741** ,000	,914** ,000	1			
SÖD	r ,432** p ,000	,428** ,000	,420** ,000	,439** ,000	,410** ,000	,436** ,000	1		
İÖD	r ,563** p ,000	,552** ,000	,562** ,000	,635** ,000	,549** ,000	,542** ,000	,628** ,000	1	
UÖD	r -,251** p ,000	-,211** ,000	-,258** ,000	-,238** ,000	-,236** ,000	-,228 ,000	,068** ,190	-,172** ,001	1

** : Korelasyon ,01 seviyesinde anlamlıdır. * : Korelasyon ,05 seviyesinde anlamlıdır.

Öğrenme ve yenilik becerileri ile okur-yazarlık becerileri ($r=,952$; $p=,00$), yaşam ve mesleki beceriler ($r=,982$; $p=,00$), destekleyici müdür davranışı ($r=,782$; $p=,00$), emredici müdür davranışı ($r=,906$; $p=,00$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($r=,946$; $p=,00$), samimi öğretmen davranışı ($r=,432$; $p=,00$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=,563$; $p=,00$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak öğrenme ve yenilik becerileri ile umursamaz öğretmen davranışı ($r=-,251$; $p=,00$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Okur-yazarlık becerileri ile yaşam ve mesleki beceriler ($r=,955$; $p=,00$), destekleyici müdür davranışı ($r=,721$; $p=,00$), emredici müdür davranışı ($r=,929$; $p=,00$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($r=,915$; $p=,00$), samimi öğretmen davranışı ($r=,428$; $p=,00$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=,552$; $p=,00$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak okur-yazarlık becerileri ile umursamaz öğretmen davranışı ($r=-,211$; $p=,00$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Yaşam ve mesleki beceriler ile destekleyici müdür davranışı ($r=,764$; $p=,00$), emredici müdür davranışı ($r=,932$; $p=,00$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($r=,940$; $p=,00$), samimi öğretmen davranışı ($r=,420$; $p=,00$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=,562$; $p=,00$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak yaşam ve mesleki beceriler ile umursamaz öğretmen davranışı ($r=-,258$; $p=,00$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Destekleyici müdür davranışı ile emredici müdür davranışı ($r=,709$; $p=,00$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($r=,741$; $p=,00$), samimi öğretmen davranışı ($r=,439$; $p=,00$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=,635$; $p=,00$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak destekleyici müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı ($r=-,238$; $p=,00$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Emredici müdür davranışı ile kısıtlayıcı müdür davranışı ($r=,914$; $p=,00$), samimi öğretmen davranışı ($r=,410$; $p=,00$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=,549$; $p=,00$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak emredici müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı ($r=-,236$; $p=,00$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Kısıtlayıcı müdür davranışı ile samimi öğretmen davranışı ($r=,436$; $p=,00$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=,542$; $p=,00$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak kısıtlayıcı müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı ($r=-,228$; $p=,00$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Samimi öğretmen davranışı ile işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=,628$; $p=,00$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak samimi öğretmen davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı ($r=,068$; $p=,190>,05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. İşbirlikçi öğretmen davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı ($r=-,172$; $p=,00$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Hesaplanan korelasyonların katsayılarının önem düzeyine bakıldığında $p < ,01$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak samimi öğretmen davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı $p > ,05$ olduğu için istatistiksel olarak bu iki değişken anlamlı değildir.

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algıları, Örgüt İklimine Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarının, örgüt iklimi algıları üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemeye yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin bulgular yer almaktadır. Modelin açıklayıcılık düzeyi yüksek olup, bağımsız değişkenlerin örgüt iklimi puanlarının yaklaşık %62'sini açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .618$). Durbin-Watson değeri 1.790 olup, bu değer otokorelasyon riskinin düşük olduğunu göstermektedir. Ancak VIF değerlerinin (30.432, 12.185 ve 32.321) 10'un üzerinde olması çoklu bağlantı (multikolineerlik) sorununa işaret etmektedir. Bu durum, değişkenler arasında yüksek düzeyde doğrusal ilişki bulunabileceğini göstermekte olup yorum yapılırken dikkatli olunması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Algılarının, Örgüt İklimi Algılarını Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model Summary						
R	R^2	Düzeltilmiş R^2	Tahminin Standart Hatası	Durbin-Watson		
0,786	0,618	0,614	0,467	1,790		
Coefficients						
	Unstandardize d B	CoefficientsSt d. Error	StandardizedCoefficie nts Beta	t	Sig.	VIF
Model 1	0,906	0,160	1,009	5,561	0,000	30,432
	-0,245	0,107	-0,259	-2,293	0,022	12,185
	0,018	0,168	0,020	0,108	0,914	32,321

Yapılması planlanan Çoklu doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallığın bulunması regresyon analizinin isabetsiz sonuçlar vermesine sebep olmaktadır. Buna göre 21. Yüzyıl beceri ölçeğinin boyutları birleştirilerek toplam skoru elde edilip örgütsel iklim üzerindeki etkisini incelemek üzere basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

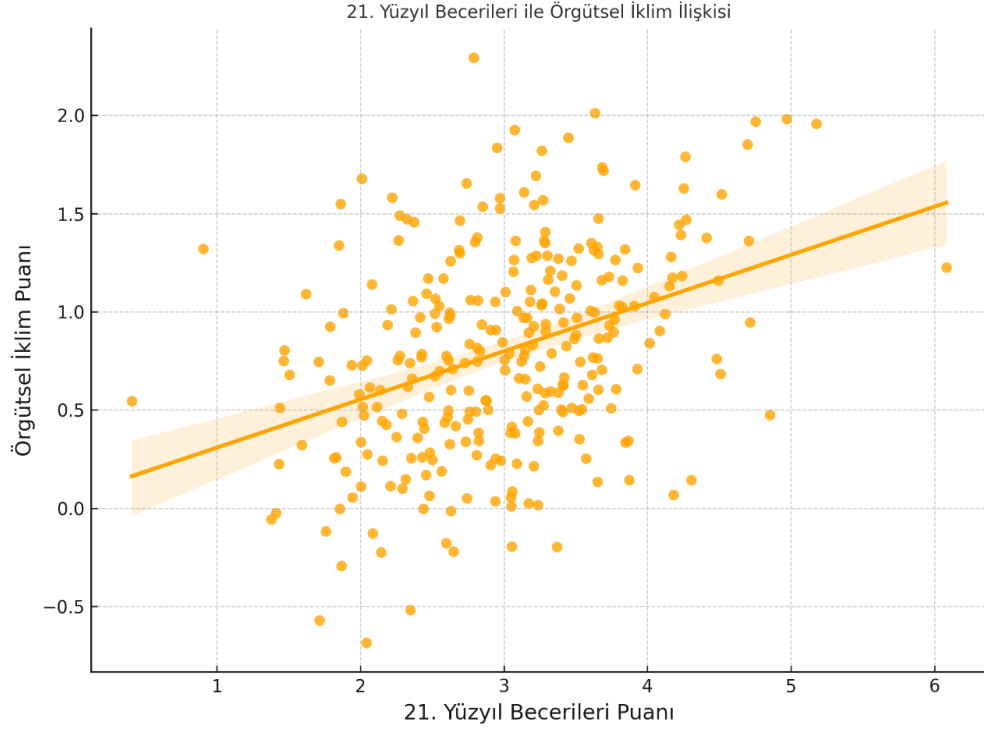
21. Yüzyıl Becerilerinin Örgütsel İklim Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin, algılanan örgütsel iklim üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, bağımsız değişken olarak genel 21. yüzyıl becerileri (öğrenme ve yenilik, okuryazarlık, yaşam ve mesleki becerilerin ortalaması), bağımlı değişken olarak ise örgütsel iklim genel puanı kullanılmıştır.

Yürütülen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F(1, N-2) = 119.76, p < .001$). Modelin determinasyon katsayısı $R^2 = 0.246$ olarak bulunmuştur. Bu değer, 21. yüzyıl becerileri genel puanının, örgütsel iklim puanındaki varyansın yaklaşık %25'ini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenin regresyon katsayısı $\beta = 0.27$ olup, örgütsel iklim üzerindeki pozitif ve anlamlı etkisini göstermektedir. Modelin sabit terimi ise 1.47 olarak hesaplanmıştır.

Bu bulgular, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri geliştikçe, örgütsel iklim düzeyinin de arttığını göstermektedir. Elde edilen R^2 değeri (%25), bu ilişkinin eğitimsel bağlamda anlamlı ve güçlü bir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 2.'de eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri puanları ile örgütsel iklim puanları arasındaki ilişkiye yer verilmektedir.



Şekil 2. Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Örgütsel İklim Arasındaki Pozitif İlişki

Şekil 2.'de görüldüğü üzere, iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır; yani 21. yüzyıl beceri düzeyi arttıkça örgütsel iklim puanında da artış gözlemlenmektedir. Tablo 19.'da, eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin örgütsel iklim üzerindeki yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmektedir. Bu analiz, 21. yüzyıl becerilerinin örgütsel iklimin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tablo 19. 21. Yüzyıl Becerilerinin Örgütsel İklimi Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta (β)	t	P
Sabit	1.474	0.089		16.568	< .001
21. yy.	0.269	0.025	0.269	10.944	< .001
$R = 0.496$	$R^2 = 0.246$		$F(1, N-2) = 119.762, p < .001$		

Regresyondogrusudenklemleri $\hat{Y} = 1.474 + 0.269 \times (21. \text{ YüzyılBecerileri Genel Puanı})$ şeklinde olup, budenklemegöre öğretmenlerin 21. Yüzyılbecerilerindemeydanagelen her birbirimlikartış, örgütseliklimpuanındayaklaşık 0.269 birimlikbirartışakarşılık gelmektedir. Tablo19'da verilenburegresyonanalizinegöre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin 21. Yüzyılbecerilerineyönelikalgıları, örgütiklimineilişkinalgılarınınanlamlıvepozitiföndeyordamaktadır ($F(1, N-2) = 119.762; p < .001$). Modelinaçıklayıcılıkdüzeyi $R^2 = .246$ olup, budeşeröğretmenlerin 21. Yüzyılbecerilerialgılarınınörgütseliklimalgılarınıyaklaşık %24, 6'sını açıkladığınıgöstermektedir. Standardize edilmişregresyonkatsayısı ($\beta = 0.269$), etkilibirilişkidüzeyiniişaretetmekteveçağdaşmeslekiyeterliliklerinöğretmenlerinokulortamınailişkinalgılarınıolumluyöndeetkilediğineişaretetmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine genel olarak olumlu düzeyde sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, Türkiye'nin farklı bölgelerinde gerçekleştirilen çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Korkmaz (2022), Elekoğlu ve Demirdağ (2020), Yıldırım ve Gözler (2024) ile Asa (2022) gibi araştırmalarda da öğretmenlerin, yöneticilerin iletişim, iş birliği ve liderlik gibi temel becerilerde yeterli olduklarına yönelik algıları dikkat çekmektedir. Özellikle Asa (2022) ve Çiner'in (2021) bulguları, bu becerilerin olumlu okul iklimiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, Kızılgül (2023) gibi bazı araştırmalarda bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi alanlarda yöneticilere ilişkin daha düşük düzeyde algılar bildirilmiştir. Bu bulgular, yöneticilerin dijital beceriler açısından desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kıdem, eğitim düzeyi ve okul türüne göre bu algılarının farklılaşabileceği de diğer bazı çalışmaların ortak sonucudur (Yılmaz, 2021). Genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin sahip olduğu 21. yüzyıl becerilerinin hem öğretmen algılarını hem de okulun işleyişini doğrudan etkilediği, dolayısıyla bu becerilerin geliştirilmesinin bireysel ve kurumsal düzeyde kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen algılarında cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular, belirli alt boyutlarda anlamlılık göstermektedir. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenme ve yenilik, okur-yazarlık ile yaşam ve mesleki becerilerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündükleri; ancak bu farklılıkların etki büyüklüklerinin düşük olduğu görülmüştür. Aslan (2023) ve Asa (2022) gibi araştırmalar da benzer şekilde erkek öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik özyeterlik algılarının kadınlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, Korkmaz (2022), Elekoğlu ve Demirdağ (2020), Yıldırım (2023) ve Çiner (2021) gibi çalışmalarda cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum, cinsiyete bağlı farklılıkların örneklem yapısı, görev yapılan okul türü veya bölgesel bağlam gibi değişkenlerle şekillenebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca

Yılmaz (2021), toplumsal cinsiyet rollerinin bireylerin olaylara yaklaşım biçimlerini etkilediğini ve bu etkinin beceri algılarına da yansiyebileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, cinsiyet farklılığına bağlı bulgular bağlamsal olarak ele alınmalı ve mutlak genellemelere dayandırılmamalıdır.

Yaş değişkenine ilişkin bulgular, öğretmen algılarında belirli gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırmada özellikle 45-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, diğer yaş gruplarına kıyasla daha düşük düzeyde algılar geliştirdikleri saptanmıştır. Bu durum, Çiner (2021), Kızılgül (2023), Korkmaz (2022) ve Yılmaz'ın (2021) araştırmalarındaki benzer eğilimlerle örtüşmekte; söz konusu çalışmalarda daha genç ya da daha kıdemli öğretmenlerin daha olumlu algılar geliştirdiği ifade edilmektedir. Buna karşılık, Elekoğlu ve Demirdağ (2020) yaşa bağlı olarak anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu çeşitlilik, yaşın bireysel algılar üzerindeki etkisinin bağlama duyarlı olduğunu düşündürmektedir. Genç öğretmenlerin yöneticilerin rehberliğine daha fazla ihtiyaç duymaları, onların yöneticileri daha olumlu algılamasına yol açabilirken; orta yaş grubundaki öğretmenlerde görülebilecek mesleki doyum düşüklüğü ya da tükenmişlik, algı düzeyini olumsuz etkileyebilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, Akyel (2022), Kızılgül (2023) ve Göcen ve Kaya (2014) gibi araştırmaların genel sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak bazı alt boyutlarda sınırlı düzeyde farklılıklar saptandığı da rapor edilmiştir. Diğer yandan, Yılmaz (2021), Korkmaz (2022), Çiner (2021) ve Aslan (2023) gibi bazı çalışmalar daha düşük ya da daha yüksek kıdem gruplarının belirli becerilere yönelik daha olumlu algılar geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu çelişkili bulgular, kıdemin öğretmenlerin algılarını doğrudan belirlemediğini; bunun yerine öğretmenin kariyer evresi, yöneticisiyle kurduğu ilişki biçimi ve okul kültürü gibi etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim durumuna göre yapılan analizlerde genel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamış; yalnızca samimi öğretmen davranışı alt boyutunda fark tespit edilmiştir. Doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin bu boyuttaki algılarının daha düşük olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, Bilgi (2020), Yılmaz (2021), Çomak (2021) ve Kaygısız (2022) gibi çalışmalardaki bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Söz konusu

araştırmalarda da lisans ve lisansüstü mezunların örgüt iklimine yönelik algılarında genellikle anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak lisansüstü eğitim düzeyine sahip bireylerin profesyonel bakış açısının ve beklenti düzeylerinin daha yüksek olması, ilişkisel alt boyutlarda daha eleştirel değerlendirmelerde bulunmalarına yol açabiliyor olabilir. Bu nedenle, eğitim düzeyi bireyin algısını doğrudan etkileyen bir unsur olmaktan çok, algının nasıl biçimlendiğini etkileyen bir arka plan faktörü olarak değerlendirilebilir.

Benzer şekilde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre yaptıkları değerlendirmeler de genellikle benzerlik göstermekte; sadece umursamaz öğretmen davranışı boyutunda anlamlı farklılık gözlenmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin bu boyuttaki olumsuz algılarının daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, Türkben (2024), Tunç (2023) ve Bilgi'nin (2020) çalışmalarındaki sonuçlarla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Özellikle okul kademesinin öğretmen-yönetici etkileşimini etkileyen bir unsur olması, bu farklılıkların ortaya çıkmasına neden olabilir. Ancak genel eğilim, okul türünün öğretmen algılarını belirleyen temel bir unsur olmadığı yönündedir.

Araştırmada, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın emredici müdür davranışında; en düşük ortalamanın ise umursamaz öğretmen davranışında olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin yönetsel disiplinin yoğun olduğu ortamlarda çalıştıklarını; ancak meslektaşlarına karşı genel olarak ilgili ve sorumluluk sahibi olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Elde edilen bulgular, Çomak (2021), Kaygısız (2022), Zor (2024) ve Permarupan ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özellikle yöneticilerin sergilediği liderlik tarzlarının öğretmen davranışlarını şekillendirdiği; destekleyici liderliğin ise samimi ve iş birliğine dayalı bir iklimi teşvik ettiği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu çerçevede okul iklimi, yalnızca yöneticilerin değil, tüm paydaşların etkileşimiyle şekillenen dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın korelasyon bulguları, 21. yüzyıl becerileri ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çağdaş becerilere yönelik algıları arttıkça, örgütsel iklimin de daha olumlu biçimde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu ilişki, özellikle yöneticilere atfedilen davranış

biçimleri ile öğretmenler arası ilişkilerde belirgin şekilde gözlenmektedir. Olumlu bir iklim yapısının, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve pedagojik tutumlarını desteklediği, birçok çalışmada vurgulanmaktadır (örneğin Barnová ve diğerleri, 2022; Permarupan ve diğerleri, 2013).

Bu araştırmada yapılan regresyon analizi, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarının, örgüt iklimi algılarını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Modelin açıklayıcılık düzeyi orta seviyede olup, 21. yüzyıl becerilerindeki artışın, örgütsel iklim algısını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sahip oldukları çağdaş becerilerin yalnızca bireysel performanslarını değil, aynı zamanda okul ortamına ilişkin algılarını da şekillendirdiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenme, yenilikçilik, okuryazarlık ya da mesleki gelişim gibi beceriler konusunda kendini yetkin hisseden öğretmenlerin, çalıştıkları kuruma ilişkin daha olumlu bir iklim algısı geliştirdikleri söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, daha önce yapılan bazı araştırmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Barnová ve diğerlerinin (2022) yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin gelişim odaklı tutumlarının okul içi ilişkiler, liderlik algısı ve iş birliği ortamı üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Permarupan ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, bireysel yetkinlik algısı ile örgütsel bağlılık ve iklim algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu algıların güçlü liderlik ile destekleyici çevre aracılığıyla pekiştirildiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri açısından güçlendirilmesi, yalnızca bireysel gelişim için değil, okul ikliminin niteliğini artırmak açısından da kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin 21. yüzyıl becerileri algılarının genel olarak orta düzeyin üzerinde seyrettiğini göstermektedir. En yüksek algı düzeyi, okur-yazarlık becerileri alt boyutunda gözlemlenirken; bunu yaşam ve mesleki beceriler ile öğrenme ve yenilik becerileri izlemiştir. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilerinin özellikle bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknolojiyi etkin kullanma gibi becerilere daha fazla sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte tüm alt boyutların ortalama değerlerinin birbirine yakın olması, öğretmenlerin yöneticilerini 21. yüzyıl becerileri açısından dengeli ve olumlu şekilde değerlendirdiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle 45-50 yaş grubundaki öğretmenlerin, yöneticilerinin öğrenme ve yenilik, okur-yazarlık ile yaşam ve mesleki becerilerine yönelik algılarının diğer yaş gruplarına kıyasla daha düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, mesleki deneyimin belirli bir aşamasındaki öğretmenlerin, yöneticilere yönelik daha eleştirel bakış açısına sahip olabileceklerini ya da daha yüksek beklentiler taşıdıklarını düşündürmektedir. Öte yandan, 36-44 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha olumlu değerlendirmelerde bulunmaları, yaş faktörünün yöneticilerin becerilerine ilişkin algıları şekillendiren bir değişken olabileceğini ortaya koymaktadır. Yaşa bağlı olarak farklılaşan bu değerlendirmeler, yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıların, öğretmenlerin yaşlarıyla birlikte anlamlı biçimde değişebileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmektedir. Erkek öğretmenler, yöneticilerinin öğrenme ve yenilik, okur-yazarlık ile yaşam ve mesleki beceriler açısından daha yüksek yeterliklere sahip olduğunu düşünme eğilimindedir. Ancak bu farklılıkların etki büyüklüklerinin düşük olması, cinsiyetin yöneticilere ilişkin algılar

üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını, yalnızca sınırlı düzeyde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini değerlendirirken cinsiyetten çok bireysel deneyim, okul ortamı veya mesleki etkileşim gibi unsurlardan etkilendiğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerine göre, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler; yöneticilerinin öğrenme ve yenilik, okur-yazarlık ile yaşam ve mesleki becerilerine ilişkin yeterliklerini benzer şekilde değerlendirmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin sahip oldukları akademik derecenin, yöneticilerine yönelik 21. yüzyıl becerisi algılarını önemli ölçüde etkilemediğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu becerilere ilişkin algılarının, eğitim düzeyinden ziyade kişisel deneyim, okul ortamı ya da yöneticilerle kurulan etkileşimler doğrultusunda şekillendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler; yöneticilerinin öğrenme ve yenilik, okur-yazarlık ile yaşam ve mesleki becerilerine ilişkin yeterliklerini benzer şekilde değerlendirmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin sahip oldukları akademik derecenin, yöneticilerine yönelik 21. yüzyıl becerisi algılarını önemli ölçüde etkilemediğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu becerilere ilişkin algılarının, eğitim düzeyinden ziyade kişisel deneyim, okul ortamı ya da yöneticilerle kurulan etkileşimler doğrultusunda şekillendiği söylenebilir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler; yöneticilerinin öğrenme ve yenilik, okur-yazarlık ile yaşam ve mesleki becerilerine ilişkin yeterliklerini benzer biçimde değerlendirmiştir. Bu durum, okul türünün, öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin 21. yüzyıl becerileri algılarını etkileyen belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu becerilere ilişkin değerlendirmelerinin; okul kademesinden çok, yöneticilerin bireysel uygulamaları ve liderlik yaklaşımları doğrultusunda şekillendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları, farklı alt boyutlar açısından belirgin bir çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler, yöneticilerinin en çok emredici ve kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini belirtirken; en az gözlemledikleri davranışlar ise destekleyici müdür tutumları ve umursamaz öğretmen yaklaşımları olmuştur. Bu durum, okul ikliminin otoriter ve denetim odaklı bir yapı içerisinde algılandığını, buna karşılık destekleyici ve işbirliğine dayalı yaklaşımların daha sınırlı düzeyde hissedildiğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin “samimi” ve “işbirlikçi” öğretmen davranışlarına ilişkin algılarının da düşük olması, örgüt içi ilişkilerde mesafeli ya da daha çok görev merkezli bir kültürün etkili olabileceğine işaret etmektedir. Genel tabloya bakıldığında, örgüt iklimine ilişkin algıların daha çok yapısal, otoriter ve kontrollü bir ortamı yansıttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, örgütsel iklim algılarında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle erkek öğretmenlerin, yöneticilerini kadın öğretmenlere kıyasla daha destekleyici ve aynı zamanda daha kısıtlayıcı biçimde değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin yönetici davranışlarını daha müdahil ve aktif bir liderlik biçimi olarak algıladıklarını düşündürülebilir. Öte yandan, emredici müdür davranışı ile samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışları gibi diğer alt boyutlarda cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Etki büyüklüğünün düşük düzeyde olması ise, cinsiyetin yalnızca belirli boyutlarda sınırlı bir etkisi olduğunu, genel anlamda örgüt iklimi algısında belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşları, örgütsel iklimin alt boyutlarına ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenler, yöneticilerinin destekleyici, emredici ve kısıtlayıcı tutumlarını benzer biçimde değerlendirmiştir. Aynı şekilde, samimi, işbirlikçi ya da umursamaz öğretmen davranışlarına ilişkin algıların da yaşa göre değişmediği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin örgüt içindeki yönetici ve meslektaş davranışlarını değerlendirirken yaş faktöründen çok bireysel deneyimler, kurum kültürü ve mevcut okul ortamının etkili olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri, okul iklimine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Farklı kıdem gruplarında yer alan öğretmenler, yöneticilerinin destekleyici, emredici ve kısıtlayıcı tutumlarını benzer biçimde

değerlendirmiştir. Aynı şekilde, samimi, işbirlikçi ve umursamaz öğretmen davranışlarına ilişkin algıların da kıdem süresine bağlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin örgütsel iklimi değerlendirirken mesleki deneyim süresinden çok kurum kültürü, liderlik tarzı ve bireysel etkileşimlerin etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları, örgüt iklimine ilişkin algılar üzerinde genel anlamda anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Destekleyici, emredici ya da kısıtlayıcı müdür davranışları ile işbirlikçi ve umursamaz öğretmen davranışlarına yönelik algılar, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğretmenler arasında benzerlik göstermektedir. Ancak dikkat çeken bir bulgu olarak, eğitim durumu samimi öğretmen davranışlarına yönelik algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Bu durum, öğretmenlerin akademik düzeyleri arttıkça, meslektaşlarıyla kurdukları ilişkileri ya da bu ilişkilerden beklentilerini daha farklı biçimlerde değerlendirdiklerini düşündürmektedir. Yüksek lisans ve üzeri düzeydeki öğretmenlerin, samimiyet olgusuna daha duyarlı ya da eleştirel yaklaşabildiği yorumlanabilir. Buna rağmen, genel çerçevede eğitim durumunun örgütsel iklim algısında sınırlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, örgüt iklimine ilişkin algılarında genel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri; yöneticilerinin destekleyici, emredici ya da kısıtlayıcı davranışlarını, ayrıca meslektaşlarının samimi ve işbirlikçi tutumlarını benzer düzeylerde algılamaktadır. Ancak dikkat çeken bir bulgu olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, umursamaz öğretmen davranışı algısında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin farklı kademelerdeki çalışma ortamlarında, meslektaşlarının ilgisizlik ya da görevden kaçınma gibi davranışlarını daha belirgin şekilde deneyimleyebileceklerini düşündürmektedir. Bununla birlikte, bu farklılığın etki büyüklüğünün oldukça düşük olması, okul türünün örgüt iklimi algısı üzerinde yalnızca sınırlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin 21. yüzyıl becerileri algıları ile örgütsel iklim algıları arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Öğrenme ve yenilik, okur-yazarlık ile yaşam ve mesleki beceriler, özellikle destekleyici müdür davranışı ve emredici müdür davranışı ile yüksek düzeyde pozitif ilişki göstermektedir. Bu durum,

yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri açısından yeterli bulunmalarının, okul ortamındaki liderlik davranışlarının da olumlu algılanmasına katkı sağladığını düşündürmektedir. Özellikle emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışları ile 21. yüzyıl becerileri arasında çok güçlü düzeyde pozitif korelasyonlar görülmesi, öğretmenlerin yöneticilerinin etkili liderlik gösterimlerini daha yapılandırıcı ve yönlendirici biçimlerde algıladıklarını göstermektedir. Öte yandan, umursamaz öğretmen davranışı ile 21. yüzyıl becerileri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Bu bulgu, yöneticilerin çağın becerilerine sahip olmalarının, öğretmenlerin daha özverili, sorumluluk sahibi ve okul iklimine katkı sunan bireyler olmalarına dolaylı olarak etki ettiğini düşündürülebilir. Genel olarak, 21. yüzyıl becerileri ile örgüt iklimi boyutları arasındaki anlamlı korelasyonlar; çağdaş yöneticilik anlayışının okulun sosyal dinamikleri ve mesleki atmosferi üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir.

Araştırma kapsamında yapılan regresyon analizi, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sahip olduğu 21. yüzyıl becerilerinin, algılanan örgütsel iklim üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Modelin açıkladığı varyansın %25'i ($R^2 = .246$) bu becerilerle ilişkilidir. Bu oran, eğitim araştırmalarında dikkate değer bir etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen bulgu, yöneticilerin öğrenme ve yenilik, okuryazarlık, yaşam ve mesleki beceriler açısından güçlü yeterliliklere sahip olmalarının; öğretmenlerin okul iklimini daha olumlu algılamalarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, çağdaş becerilere sahip okul yöneticileri, yalnızca bireysel yeterlilik düzeyinde değil; aynı zamanda okulun genel atmosferine ve işleyişine yön veren önemli aktörler olarak öne çıkmaktadır.

Öneriler

Öneriler başlığı altında, araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Bu kapsamda öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler ile uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma, öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Ancak yalnızca nicel veri ile sınırlı kalınması, öğretmen deneyimlerinin derinlemesine anlaşılmasını kısıtlamaktadır. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda karma yöntemlerin tercih edilmesi, nitel verilerle desteklenen çalışmaların tasarlanması önerilmektedir.

Benzer şekilde, bu araştırmada yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve okul türü gibi demografik değişkenler dikkate alınmıştır. Ancak farklı değişkenlerin (örneğin okul kültürü, yönetici liderlik tarzı, öğretmen tükenmişliği, örgütsel bağlılık gibi) eklenmesiyle daha kapsamlı modeller kurulabilir. Ayrıca, boylamsal tasarımlar kullanılarak bu becerilerin zaman içindeki değişimi incelenebilir.

Ölçek geliştirme ya da mevcut ölçeklerin farklı örneklemelerde yeniden test edilmesi de literatüre katkı sunacaktır. Özellikle 21. yüzyıl becerileri alanında okul yöneticileri için özgün performans göstergeleri geliştirilmesi, bu alanda yapılacak değerlendirmeleri daha somut ve işlevsel hale getirebilir.

Uygulayıcılara ve Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmenlerin yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının genellikle olumlu olduğunu; ancak bazı beceri boyutlarında (özellikle dijital okuryazarlık ve medya becerileri) desteklenmeye ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerde dijital liderlik, iletişim teknolojileri kullanımı ve medya okuryazarlığı gibi başlıkların önceliklendirilmesi önemli görülmektedir.

Bunun yanında, olumlu bir örgüt iklimi inşa etmek ve sürdürmek için sadece yönetici odaklı değil, öğretmenler arası etkileşimi ve işbirliğini artıran programlara da

yer verilmelidir. Özellikle meslektaş desteği, ortak karar alma süreçleri ve güven temelli ilişkiler, okulun iklimini güçlendirecek önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Politika yapıcılar açısından, yöneticilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılması yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda okulun genel performansı ve öğretmen motivasyonunu artırma açısından da değerlidir. Bu nedenle eğitim yönetimi politikalarında liderlik yeterlikleri yeniden tanımlanmalı ve 21. yüzyıl becerileri, yöneticilik yeterliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir.

Ayrıca, okul türü, yaş ve kıdem gibi değişkenlerin öğretmen algılarında zaman zaman farklılık yarattığı görülmüştür. Bu nedenle, liderlik uygulamaları planlanırken bu çeşitliliğe duyarlı, esnek ve bağlamsal stratejilerin geliştirilmesi; yani "herkese aynı yönetim anlayışı" yerine, ihtiyaç temelli liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adamson, F. ve Darling-Hammond, L. (2010). *Policy pathways for 21st century skills*. http://atc21s.org/wp-content/uploads/2013/02/ATC21S_Policy_Paper-20120730.pdf adresinden alınmıştır.
- Akçay, A. (2019). *An analysis of ELT coursebooks in terms of 21st century skills: Communication, collaboration, critical thinking, creativity*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aksoyalp, Y. (2013). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 140–150.
- Akyel, M. (2022). *Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.
- Albayrak, F. (2023). *Lise biyoloji ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altınpulluk, H. ve Yıldırım, Y. (2021). 2010–2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438–461.
- Altunbay, M. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (6-7-8. sınıflar) öğretim programında yer alan temel becerilerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi (21. yüzyıl örnekleme)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Anagün, S. S. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825–840.

- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41. OECD Publishing.
- Anderson, R. (2008). *Implications of the information and knowledge society for education*. Springer.
- Annulis, H. M. ve Gaudet, C. H. (2007). Ready or not? Assessing change readiness for implementation of the geospatial technology competency model [C]. *Online Submission*.
- Argyris, C. (1957). *Personality and organization: The conflict between system and the individual*. Harper ve Row.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak: Örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203–228.
- AT21CS. (2012). *What are 21st-century skills?* The University of Melbourne, Melbourne, Avustralya.
- Atay, O. (1998). Örgüt kültürü ve süreci. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1–14.
- Atik, A. D. ve Yetkiner, A. (2021). Biyoloji öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 745–765.
- Augspurger, B. A. (2013). *Teacher perceptions of effective school leadership using twenty-first century skills and knowledge* (Tez No. 442). Yayımlanmamış doktora tezi, Lindenwood University. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/442> adresinden alınmıştır.
- Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.

- Aydın, M. (1986). *Eğitim yönetimi (Ders notları)*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49–64.
- Balcı, A. (2001). *Örgütsel gelişim: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baloğlu, N., Çalışkan, N., Karadağ, E. ve Korkmaz, M. (2008). Örgütsel iklim ile yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 227–252.
- Bateman, T. S. ve Snell, S. (2004). *Management: The new competitive landscape*. McGraw-Hill/Irwin.
- Bartoletti, J. ve Connelly, G. (2013). *Leadership matters: What the research says about the importance of principal leadership*. National Association of Elementary School Principals. <https://www.naesp.org/sites/default/files/LeadershipMatters.pdf> adresinden alınmıştır.
- Batu, D. ve Taşdan, M. (2025). Okul yöneticilerinin okulların dijital dönüşümüne ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 70–87. <https://doi.org/10.33206/mjss.1540880>
- Bayrak, C., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *The Anthropologist*, 17(1), 81–91.

- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708–738.
- Bhujel, C. B. (2021). The role of principal in improvement of school performance: A qualitative study in community school of Nepal. *Research Journal of Education*, 7(1), 1–10.
- Bialik, M. ve Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st century: What should students learn?* Boston, Massachusetts: Center for Curriculum Redesign.
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt iklimi: Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bloom, D., Goksel, A., Heymann, J., Ishikura, Y., Kothari, B., Milligan, P. ve Paucek, C. (2014). *Education and skills 2.0: New targets and innovative approaches*. World Economic Forum.
- Bordens, K. S. ve Abbott, B. B. (2018). *Research design and methods: A process approach* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Borhandden Musah, M., Ahmad, J. ve Pihie, Z. A. L. (2016). The influence of school climate on teachers' job performance in Nigeria secondary schools. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 38–52.
- Borhandden Musah, M., Hairuddin Mohd, A., Vazhathodi al-Hudawi, S. H., Mohd Tahir, L., Binti Daud, K., Bin Said, H. ve Mohammed Kamil, N. (2016). Organisational climate as a predictor of workforce performance in the Malaysian higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, 24(3), 416–438. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2014-0048>
- Bozkurt, Ö., Ergun, T. ve Sezen, S. (1998). *Kamu yönetim sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayınları.

- Bozkurt, S. ve Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Bratnicki, M., Krys, K. ve Stachowicz, J. (1988). Organizational climate and effectiveness. (Aktaran: Sokol, M., Huber, J. ve Dziewanowska, K. (2015). *Organizational culture and climate: Overview and research directions*. Warsaw University Press.)
- Brunswik, E. (1939). The conceptual framework of psychology. *Psychological Review*, 46(3), 255–272. <https://doi.org/10.1037/h0061500>
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7).
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büte, M. (2011). Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 103–123.
- Büte, M. (2011). Örgütsel iklim ve iş tatmini ilişkisi: Eğitim kurumları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96–110.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112–3134.
- Care, E. (2018). Twenty-first century skills: From theory to action. In E. Care, G. Griffin ve M. Wilson (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 3–17). New York, NY: Springer.

- Cedefop. (2015). *Annual report 2014*. Cedefop Information Series; Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3AOReKz> adresinden alınmıştır.
- Council of Chief State School Officers. (2016). *ISLLC 2016: Model policy standards for educational leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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>
- Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Çiner, S. (2021). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi.
- Çoban, Ö., Bozkurt, S. ve Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1059–1071. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2572>
- Çobanoğlu, E. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çolak, İ. (2024). Science mapping of the knowledge base on teacher autonomy: A bibliometric study. *International Journal of Educational Management*, 38(5), 1305–1324. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2023-0241>
- Çolak, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Davila, G. (2009). Preparing school principals for a diverse and changing world. *Educational Considerations*, 37(1), 53–55. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1144>
- De Castro, G. B. ve Jimenez, E. (2022). Influence of school principal's attributes and 21st-century leadership skills on teachers' performance. *Available at SSRN*, 4188200.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. John Wiley & Sons.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca ve R. Brandt (Ed.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (s. 51–76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Demir, A. Y. ve Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254–1290.
- Demir, E. ve Aydın, A. (2023). 2018 Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Educational Academic Research*, 51, 75–90.
- Dengiz, G. M. (2000). *Takım çalışması teknikleri*. Ankara: Academy Plus.
- Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Dishon, G. ve Gilead, T. (2021). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies*, 69(4), 393–413. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1829545>
- Doğu, K. (2022). *İlkokul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Drucker, J. (2014). *Graphesis: Bilgi üretiminin görsel biçimleri* (Cilt 6). Cambridge, MA: Harvard Üniversitesi Yayınları.
- Düzgüner, T. T., Karabulut, H. ve Kariper, A. (2022). 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılmış olan çalışmaların incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 179–199.
- Eaker, R., DuFour, R. ve DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Elekoğlu, F. ve Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101–117.
- Erdamar, G. ve Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312–342.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri: Türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Ertekin, Ş. (1978). *Okullarda örgütsel iklimin boyutları*.
- Eskici, G. Y. ve Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *International E-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1–15.
- Fisher, D. M. ve Waller, L. R. (2013). The 21st century principal: A study of technology leadership and technology integration in Texas K–12 schools. *The Global E-Learning Journal*, 2(4), 1–44. <https://globalelearningjournal.files.wordpress.com/2010/11/fisher-article1.pdf>
- Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L. ve Maras, M. A. (2008). Unpacking prevention capacity: An intersection of research-to-practice models and community-centered models. *American Journal of Community Psychology*, 41, 182–196. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9162-3>

- Fresco, J. M. (2020). Elementary school principals' leadership qualities and their quality supervision. *International Journal of Advanced Research*, 8(5), 785–796. <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/10987>
- Friedlander, F. ve Greenberg, S. (1971). Effect of job attitudes, training, and organizational climate on performance of the hard-core unemployed. *Journal of Applied Psychology*.
- Friedlander, F. (1971). The impact of organizational climate on individual values, attitudes, and behavior. *Administrative Science Quarterly*, 16(2), 271–281. <https://doi.org/10.2307/2391833>
- Friedman, T. L. (2007). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Picador/Farrar, Straus and Giroux.
- Friedman, T. ve Mandelbaum, M. (2011). *That used to be us: How America fell behind in the world it invented and how we can come back*. New York, NY: Picador.
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245–249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Gisbert-Cervera, M. ve Lázaro-Cantabrana, J. L. (2015). Professional development in teacher digital competence and improving school quality from the teachers' perspective: A case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4, 115–122. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.123>
- Glasman, N. S. (1984). Student achievement and the school principal. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(3), 283–296. <https://doi.org/10.3102/01623737006003283>
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78–90.

- González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L. ve Salinas, J. (2020). Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills: A systematic literature review. *Sustainability*, 12(24), 10366. <https://doi.org/10.3390/su122410366>
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. ve Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Reports No. 87. Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research.
- Göcen, A. ve Kaya, A. (2014). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(32), 23–38.
- Göksün, D. O. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107–130.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 163–185.
- Güçlü, N. ve Kuuk, Ö. (2019). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algısı. *Eğitim Araştırmaları–2019 içinde* (1. baskı, ss. 102–134). Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği Yayınları.
- Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güler, Y. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güner, F. (2015). *Çalışma hayatında örgütsel iklim ve iş doyumu*, İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Gürkan, H. ve Toprakçı, E. (2018). Professional development of elementary school principals. *E-International Journal of Educational Research*, 9(2), 64–81. <https://doi.org/10.19160/ijer.434582>
- Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Addison-Wesley.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. ve Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Halpin, A. (1966). *Theory and research in administration* (s. 135–178). New York: The Macmillan Co.
- Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1962). *The organizational climate of school*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. İstanbul: SETA Yayıncılık. (SETA Analiz, No. 272).
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders* (S. Sıral, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: İlke, yöntem ve süreçler* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ilıkkın, S. (2023). *TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Jacobs, R. L. (2017). Knowledge work and human resource development. *Human Resource Development Review*, 16(2), 176–202. <https://doi.org/10.1177/1534484317704293>
- Jyoti, J. (2013). Impact of organizational climate on job satisfaction, job commitment and intention to leave: An empirical model. *Journal of Business Theory and Practice*, 1(1), 66–82. <https://doi.org/10.22158/jbtp.v1n1p66>
- Kalemkuş, F. ve Özek, M. B. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000–2020 (Ocak ayı). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878–900.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63–87.
- Kangis, P. ve Williams, J. (2000). Organisational climate and corporate performance: An empirical investigation. *Management Decision*, 38(8), 531–540. <https://doi.org/10.1108/00251740010378264>
- Kangis, P., Gordon, D. ve Williams, S. (2000). Organisational climate and corporate performance: An empirical investigation. *Management Decision*, 38(8), 531–540.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63–71.
- Karaköse, T., Yirci, R., Başığit, H. ve Küçükçakır, H. (2021). Örgütsel iklimin kavramsal temelleri ve okul bağlamındaki yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 220–239. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787912>

- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (37. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), Mart.
- Karoly, L., Constantijn, W. ve Panis, W. (2004). *The 21st century at work: Forces shaping the future workforce and workplace in the United States*. Rand Corporation.
- Katz, R. L. (2009). *Skills of an effective administrator*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. In J. Bellanca ve R. Brandt (Ed.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (ss. xiii-xxxi). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Kızılgül, T. T. (2023). *Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile yenilikçi okul geliştirme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İbni Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Kurumları İşletmeciliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kirschner, P. A. ve Stoyanov, S. (2020). Education youth for nonexistent/not yet existing professions. *Educational Policy*, 34(3), 477-517. <https://doi.org/10.1177/0895904818802086>
- Koçel, T. (2021). *İşletme yöneticiliği* (18. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kopelman, R. E., Brief, A. P. ve Guzzo, R. A. (1990). The role of climate and culture in productivity. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (ss. 282-318). San Francisco: Jossey-Bass.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğretme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Koys, D. J. ve DeCotiis, T. A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human Relations*, 44(3), 265–285.
<https://doi.org/10.1177/001872679104400302>
- Kuuskorpi, M. (2012). *Future physical learning environment: User-oriented flexible and changeable teaching spaces*. Unpublished doctoral dissertation, University of Turku, Faculty of Education, Department of Teacher Education in Rauma.
- Lee, H. H. ve Li, M. N. F. (2015). Principal leadership and its link to the development of school teacher culture and teaching effectiveness: A case study of an award-winning teaching team at an elementary school. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10(4).
<https://doi.org/10.22230/ijepl.2015v10n4a555>
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Levin, B. ve Nolan, J. (2020). *Principals and teachers as leaders: Building school communities for the 21st century*. Boston, MA: Pearson.
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, NC: Duke University Press.
- Lewin, K., Lippitt, R. ve White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates.” *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271–299.
- Lewis-Spector, J. ve Jay, A. B. (2011). *Leadership for literacy in the 21st century*. White Paper. Association of Literacy Educators and Researchers.
- Lewis-Spector, J. ve Jay, H. (2011). Leadership for literacy in the 21st century. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1–8.
- Litwin, G. H. ve Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K. ve Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Magill, M., Dineen, B. R. ve Levy, P. E. (2020). Organizational climate as a dynamic system: A review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, 41(4), 309–327. <https://doi.org/10.1002/job.2437>
- Martínez-Arroyo, J. A. ve Valenzo-Jiménez, M. A. (2020). Factors that influence the organizational climate of a higher education institution. *Revista Espacios*, 41(26), 147–160.
- Martínez-Arroyo, M. C. ve Valenzo-Jiménez, E. (2020). The role of organizational climate in school performance: A theoretical review. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(2), 153–180. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4567>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018, 23 Ekim). *2023 eğitim vizyonu*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Okullarda farklılıkların örgütsel doğurguları: Bir örnek olay incelemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 115–138. <https://doi.org/10.7822/egt40>
- Meneses, A., Nussbaum, M., Veas, M. G., ve Arriagada, S. (2023). *Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise*. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1–11.

- Mintzberg, H. (2009). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. New York: Free Press.
- Mishra, P., & Mehta, R. (2017). What we educators get wrong about 21st-century learning: Results of a survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 6–19. <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1242392>
- Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1994). *Assessing and improving the social climate of classrooms and schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moslehpour, M., Altantsetseg, P., Mou, W. ve Wong, W. K. (2018). Organizational climate and workstyle: The missing links for sustainability of leadership and satisfied employees. *Sustainability*, 11(1), 125. <https://doi.org/10.3390/su11010125>
- Murat, A. (2018a). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Murat, M. (2018b). *Ters yüz sınıf modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council. (2010). *Exploring the intersection of science education and 21st century skills: A workshop summary*. Rapporteur: Board on Science Education, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academies Press.
- Nissim, Y., Weissbluth, E., Scott-Webber, L. ve Amar, S. (2016). The effect of a stimulating learning environment on pre-service teachers' motivation and 21st

- century skills. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 29–39. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p29>
- OECD. (2018). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018a). *Concept note: Skills for 2030*. In *OECD Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018b). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Office of Educational Technology. (2017). *Reimagining the role of technology in education: 2017 National Education Technology Plan update*. U.S. Department of Education. <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>
- Orak, S. D. (2019). *Teachers' awareness and actual practices of 21st century learning and innovation skills*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ University, Institute of Social Sciences, Mersin.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M. ve MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. <https://goo.gl/QkqJPu>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. *Education Working Papers*, 41.
- Orhan Göksün, D. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl öğretan becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190). <https://doi.org/10.15390/7089>
- Ostroff, C., Kinicki, A. J. ve Tamkins, M. M. (2003). Organizational culture and climate. In W. C. Borman, D. R. Ilgen ve R. J. Klimoski (Ed.), *Handbook of*

- psychology: Industrial and organizational psychology* (Cilt 12, ss. 565–593). Wiley.
- Öğretir Özçelik, A. D. (2020). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (ss. 1–25). Ankara: Pegem Akademi.
- Önür, Z. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ile eğitim teknolojisi yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Özdede, A. (2010). *Bir yükseköğretim kurumunda, ISO 9001:2000 kalite yönetim sistemi belgesine sahip olan ve olmayan birimler arasında örgüt iklimi farklılıkları: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgenel, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Tez No. 457626). Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- P21 – Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitions_new_logo_2019.pdf
- Pa-alisbo, M. A. C. (2017). The 21st century skills and job performance of teachers. *Online Submission*, 8(32), 7–12.
- Paknadel Çetinkanat, A. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Parke, M. R. ve Seo, M. G. (2014). The role of affect climate in organizational effectiveness. *Academy of Management Review*, 39(3), 365–386. <https://doi.org/10.5465/amr.2011.0325>

- Parke, M. R. ve Seo, M. G. (2017). The role of affect climate in organizational effectiveness. *Academy of Management Review*, 42(2), 334–360.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). *Framework for 21st century learning*.https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf
- Pekdemir, İ. M., Erdem, B. ve Sevilmiş, E. (2014). Motivasyonel ödüllendirme sisteminin çalışan motivasyonu üzerine etkisi: Gıda sektöründe bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 193–214. <https://doi.org/10.11122/ijmeh.2014.10.23.08>
- Pérez-Vallejo, C. ve Fernández-Muñoz, J. J. (2020). Quality of leadership and organizational climate in a sample of Spanish workers: The moderation and mediation effect of recognition and teamwork. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 32. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010032>
- Phua, F. T. T. (2018). Organisational climate and its effects on organisational variables. *Construction Management and Economics*, 36(2), 63–72. <https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353691>
- Potocki, A. (1992). Organizational behavior and climate. (Aktaran: Sokol, M., Huber, J. ve Dziewanowska, K. (2015). *Organizational culture and climate: Overview and research directions*. Warsaw: Warsaw University Press.)
- Reeves, D. (2011). *Finding your leadership focus: What matters most for student results*. New York, NY: Teachers College Press.
- Rini, R., Efendi, U., Aziz, M. R. K., Sukamto, I. ve Utami, N. R. (2023, Mayıs). School principal's leadership skills in 21st century based on teacher point of view. In *4th International Conference on Progressive Education 2022 (ICOPE 2022)* (ss. 557–571). Atlantis Press.
- Rini, S., Hasibuan, A. ve Siregar, N. (2023). Digital literacy and data-based decision-making: The role of school principals in the digital era. *International Journal of*

Educational Leadership and Management, 11(2), 125–139.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.2023.10870>

Robinson, K. ve Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. New York, NY: Penguin Books.

Ross, A. (2016). *The industries of the future*. New York, NY: Simon & Schuster.

Rotherham, A. J. ve Willingham, D. T. (2010). 21st-century skills. *American Educator*, 17(1), 17–20.

Sacher, A. (2010). *Organizasyon iklimi ve yönetsel etkinlik*. Mumbai: Himalaya Yayınevi.

Sacher, D. (2010). *Organizational climate and teacher commitment*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Saçmalıoğlu, M. G. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Schein, E. H. (1990). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>

Schneider, B. (1990). The climate for service: An application of the climate construct. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (ss. 383–412). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schneider, B. (2013). Organizational climate and culture: Reflections on the history of the constructs. *Journal of Organizational Behavior*, 34(S1), S1–S20.
<https://doi.org/10.1002/job.1798>

- Schneider, B. ve Bartlett, C. J. (1968). Individual differences and organizational climate: I. The research plan and questionnaire development. *Personnel Psychology*, 21(3), 323–333.
- Schneider, B. ve Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36(1), 19–39. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1983.tb00500.x>
- Schneider, B., Brief, A. P. ve Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*, 24(4), 7–19. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(96\)90010-8](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(96)90010-8)
- Schneider, B., Ehrhart, M. G. ve Macey, W. H. (2011). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 361–388. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Schneider, B., Ehrhart, M. G. ve Macey, W. H. (2012). Organizational climate and culture. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (Cilt 1, ss. 373–414). Oxford University Press.
- Schulte, M., Ostroff, C. ve Kinicki, A. J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 645–671.
- Sergiovanni, T. J. ve Green, R. L. (2015). *The principalship: A reflective practice perspective*. New York, NY: Pearson.
- Shankar, R., Ansari, M. A. ve Saxena, K. K. (1994). Organizational climate: Effect of leadership style on organizational climate. *Indian Journal of Industrial Relations*, 30(1), 1–16.
- Sheninger, E. ve Murray, T. (2017). *Learning transformed: 8 keys to designing tomorrow's schools, today*. Alexandria, VA: ASCD.
- Silva, S., Lima, M. ve Baptista, L. (2004). Conceicao; OSCI: An organizational and safety climate inventory. *Safety Science*, 42, 205–220.

- Sokol, A., Gozdek, A., Figurska, I. ve Blaskova, M. (2015). Organizational climate of higher education institutions and its implications for the development of creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 279–288. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.767>
- Soulé, H. ve Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178–186. <https://doi.org/10.1037/aca0000017>
- Sowell, M. (2018). It's what principals do: Influencing teachers to support students. *Current Issues in Middle Level Education*, 23(1), Makale No: 1.
- Srinath, M. (1993). The organizational climate of university. *Library Management*, 14(1), 28–30.
- Srinath, T. (1993). *Organizational climate and culture*. New Delhi: Commonwealth Publishers.
- Sucuoğlu, E., Sarıkaya, A. ve Bahçelerli, N. M. (2022). Investigation of the effect of school administrators' thoughts for change on 21st century skills. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(3), 67–75. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.03.007>
- Sung, T. K. (2018). Industry 4.0: A Korea perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 132, 40–45.
- Sung, Y.-T. (2018). A study of industrial transformation and education reform in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 61, 36–45. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.008>
- Şengül, S., Erçoban, M. ve Öztürk Zora, L. (2021). Matematik dersi ortaokul programlarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenmesi. *Pearson Journal*, 6(16), 145–166.
- Şengül, S., Mancoğlu Kaplan, E., Atabay, Y., Tutkun, N. ve Yıldız, B. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında ortaöğretim matematik dersi öğretim

- programlarının incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(6), 113–134.
- Şengüleç, M. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin (X kuşağı), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (Y kuşağı) ve 8. sınıf öğrencilerinin (Z kuşağı) 21. yüzyıl becerilerine bakışı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri ve G. H. Litwin (Ed.), *Organizational climate: Exploration of a concept* (ss. 11–32). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274–298.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2025). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Uche, C. N. ve Timinepere, C. O. (2012). Management styles and organizational effectiveness: An appraisal of private enterprises in Eastern Nigeria. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(9), 198–204.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R., ve Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 27–50.
- Valli, P., Perkkilä, P. ve Valli, R. (2014). Adult preservice teachers applying 21st century skills in the practice. *Athens Journal of Education*, 1(2), 115–129. <https://doi.org/10.30958/aje.1-2-2>

- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K., & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>
- Vanblaere, B. ve Devos, G. (2016a). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205–227. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1064455>
- Vanblaere, B. ve Devos, G. (2016b). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Wagner, T. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change the world*. New York, NY: Scribner.
- Wandersman, A., Chien, V. H. ve Katz, J. (2008). Toward an evidence-based system for innovation support for implementing innovations with quality: Tools, training, technical assistance, and quality assurance/quality improvement. *American Journal of Community Psychology*, 41, 171–181. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9163-2>
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4(67), 1–9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-67>
- Willard, M., Wiedmeyer, C., Flint, R. W., Weedon, J. S., Woodward, R., Feldmand, I. ve Edwards, M. (2010). *The sustainability professional: 2010 competency survey report*. Portland, OR: International Society of Sustainability Professionals.
- Wong, A. Y. ve Daud, K. (2017). Headmaster technology leadership in Malaysia elementary schools. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 11(2), 154–164.

- Wong, A. Y. ve Daud, Y. (2017). Instructional leadership practices and competency of primary school heads in the use of ICT. *International Journal of Education and Training*, 3(2), 1–10.
- Yavaş, K. (2021). *21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisinin ortaokul öğrencilerinin bazı becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yeni, G. (2018). *The effect of 21st century skills training on foreign language teachers' perceptions regarding their educational technology and materials development competencies*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). *Eğitim sosyolojisi açısından 21. yüzyıl becerileri: Türkiye’de çocuk üniversiteleri modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. ve Gözler, A. (2024). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(1), 85–104. <https://doi.org/10.54672/turkjes.1317329>
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2016). *Eğitim bilimlerinden yansımalar*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013a). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–11.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013b). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 1–28.

- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *The Anthropologist*, 18(2), 277–288.
- Yılmaz, N. Y. (2018). Düşünme becerilerine ilişkin lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Öğrenme Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 32–38.
- Yorulmaz, S., Çekirdekçi, S. ve Önal, H. (2021). Examination of the primary school mathematics curriculum according to 21st century skills. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(2), 95–105.
- Young, J. ve Chapman, E. (2010). Generic competency frameworks: A brief historical overview. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 1–9.
- Zammuto, R. F. ve Krackover, C. A. (1991). Organizational climate and culture: A review of theory and research. In R. W. Woodman ve W. A. Pasmore (Ed.), *Research in organizational change and development* (Cilt 5, ss. 83–113). Greenwich, CT: JAI Press.
- Zammuto, R. F. ve Krakover, F. (1991). Quantitative and qualitative studies of organizational culture. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 83–114.
- Zamora, J. T. ve Zamora, J. J. M. (2022). 21st century teaching skills and teaching standards competence level of teacher. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(5), 220–238. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.5.12>
- Zipory, O. (2016). ‘One day is a whole world’: On the role of the present in education between plan and play. *Philosophy of Education Yearbook*, 2016, 278–286.
- วิชญ์ปิ่นประดับ, & กฤษฎีกิตติฐานัส. (2024). Organizational atmosphere affecting Teachers skill in 21st century in schools under the local government in Samut Sakhon Province. *The Journal of Sirindhornparithat*, 25(2), 1149-1159. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/jsrc/article/view/269377/186759>

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Tokat ili resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algıları temelinde, okul yöneticilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerinin örgüt iklimine olan etkisini incelemek için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 26.03.2024 tarih ve 415500 sayılı izin yazısı doğrultusunda uygulanmaktadır. Elde edilen veriler gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Soruları içtenlikle yanıtlamanız büyük önem arz etmektedir. Katılımlarınız için çok teşekkür ederim.

Gülfiye KARATAŞ YURDAGELEN (Sınıf Öğretmeni- Yüksek Lisans Öğrencisi)

Cinsiyet	Kadın () Erkek()
Yaş	25-35 () 36-44 () 45-50 () 51-60 ()
Mesleki Kıdem	1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
Eğitim Düzeyi	Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
Branş	
Çalıştığı Okul türü	İlkokul () Ortaokul ()

Ek 2. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği						
Bu ölçeğin amacı, öğretmen algılarına göre eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerine ne derece sahip olduklarını ortaya koymaktır. Aşağıda 21. yy.'da eğitim yöneticilerinin göstermesi gereken toplam 95 beceri ifadesi bulunmaktadır. Sizden beklenen eğitim yöneticinizin bu becerileri ne sıklıkta gösterdiğini belirtmenizdir.						
Beceri		Beceri gösterme sıklığı				
Sıra No	Beceri	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1	Örgütün gelişimi için yeni fikirler ortaya koyar.					
2	Çalışanlarla iletişim kurarken kullandığı beden dili olumludur.					
3	Soruna neden olan kaynaklar arasındaki ilişkileri görür.					
4	Çalışanlar arasında çıkan çatışmaya arabuluculuk eder.					
5	Kendi mesleki gelişimini sağlayacak çalışmalara katılır.					
6	İş yönetebilme kapasitesi vardır.					
7	Örgütün çevresi ile ilgili analizler yapar.					
8	Yerinde ve zamanında konuşur.					
9	Bilgi paylaşımında teknolojik araçları kullanır. (Kurum web siteleri vb.)					
10	Medya araçlarını kullanırken etik değerleri göz önünde bulundurur.					
11	Bilgi kaynağından ihtiyaç duyulan bilgileri seçer.					
12	Medyada çıkan (eğitimle ilgili) haberleri yorumlar.					
13	Yaptığı işler hakkında çalışanlarını bilgilendirir.					
14	Örgüt içinde alınan kararların sorumluluğunu üstlenir.					
15	Yönetiminde çalışanlarına adil davranır.					
16	Yeni çıkan uygulamaları örgütüne adapte etmeye çalışır.					
17	Sosyal ve kültürel geçmişleri farklı bireylerle uyum içinde çalışabilir.					
18	Örgütünde yenilik yapmaya ilham verir.					
19	Olaylarla ilgili kritik sorular sorar.					

20	Yönetim tarzına karşı olanlara saygılı davranır.					
21	Çalışanları ile işbirliği yapar.					
22	Bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.					
23	Medyada çıkan (eğitimle ilgili) haberleri anlar.					
24	Bilgileri araştırmada teknolojik araçları kullanır.					
25	Çalışanları ona güvenir.					
26	Örgüte karşı sorumluluk duygusu vardır.					
27	Çalışanların mesleki gelişimini destekler.					
28	Örgütte yapılan hatalardan ders alır.					
29	Profesyonel bir tavır sergiler.					
30	Yeni fikirlere açıktır.					
31	Olayların farklı yönlerini analiz eder.					
32	Çalışanlarını dinler.					
33	Kaynakları çalışanlara destek olmak için kullanır.					
34	İhtiyaç olan bilgiye nasıl ulaşacağını bilir.					
35	Sosyal medya araçlarını eğitsel amaçlı kullanır.					
36	Toplantılarda teknolojik araçları kullanır.					
37	Yaptığı işler hakkında üstlerini bilgilendirir.					
38	Çalışanların doğru işi yapmasını hedefler.					
39	Yeni üretilen bilgileri örgütte cesaretle uygular.					
40	Örgüt için katkı sağlayabilecek yaratıcı fikirler üretir.					
41	Örgütte karşılaşılan sorunları fark eder.					
42	Örgütte ilgili kararları çalışanları (paydaşlarla) ile birlikte alır.					
43	Bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilir.					
44	Çalışanların teknolojik araçları kullanmasını teşvik eder.					
45	Çalışanların potansiyeline hangi işlerin uygun olduğunu bilir.					
46	Çalışanlarını işin gidişatı hakkında bilgilendirir.					
47	Örgütte değişen öncelikleri görebilir.					
48	Sosyal ve kültürel farklılıkların yarattığı yeni fikirleri kabullenir.					

49	Örgütünde karar verirken fikir oluşturma tekniklerini (beyin fırtınası, tümevarım, tümdengelim v.b.) kullanır.					
50	Sorunları derinlemesine inceler.					
51	Düşündüklerini çalışanların anlayacağı şekilde ifade eder.					
52	Takım çalışmasını teşvik eder.					
53	Bilgiyi çalışanlarıyla paylaşır.					
54	Medyada çıkan (eğitimle ilgili) haberlerin (eğitim) sistem üzerindeki etkilerini değerlendirir.					
55	Yaptığı işlerde profesyoneldir.					
56 *	Akademik başarının önündeki engelleri belirler.					
57	Çalışanlarıyla birlikte ortak bir vizyon oluşturur.					
58	Örgütte oluşan belirsizlikleri iyi yönetir.					
59	Sosyal ve kültürel farklılıkları yenilik yapmak için bir fırsat olarak görür.					
60	Sorunlarla ilgili çözüm önerileri geliştirir.					
61	Çalışanları anlamak için çaba sarf eder.					
62	Takım çalışmalarında her bir çalışanın yapabileceği katkıyı bilir.					
63	Bilgi kaynağından elde edilen bilgileri birleştirir.					
64	İnançların ve davranışların medya tarafından nasıl etkilendiğini bilir.					
65	Örgütün tanıtımında teknolojik araçları kullanır.					
66	Örgütte etik davranışlar sergiler.					
67	Akademik başarıyı artırmak için çalışmalar yapar.					
68	Örgüt ile çevre işbirliğini geliştirecek faaliyetler yapar.					
69	Çevredeki değişimlere doğru zamanda doğru cevap verir.					
70	Yeni fikirlerin ortaya çıkmasına olanak sağlar.					
71	Sorunları katılımcı bir süreçle çözer.					
72	Kullandığı dille çalışanları motive eder.					
73	Bilimsel çalışmalardan çıkardığı sonuçları çalışanları ile paylaşır.					

74	Kendi sorumluluğunu bilir.					
75	Akademik başarıyı izleme çalışmaları yapar.					
76	Zamanı iyi yönetir.					
77	Çevredeki değişimlere göre örgütün iç yapı ve prosedürlerini yeniden düzenler.					
78	Yeni fikirlerin uygulanmaya konulmasını teşvik eder.					
79	Sorgulamayı teşvik eder.					
80	Çalışanlarını nasıl ikna edeceğini bilir.					
81	Ortak çalışmalarda sorumlulukları paylaşır.					
82	Örgütte karar alırken inisiyatif kullanır.					
83	Çalışanlarına güven verir.					
84	Örgütte çalışanlar tarafından üretilen yeni bilgilere sınır koymaz.					
85	Örgütte bilimsel veri üretir.					
86	Çalışanları ile empati kurar.					
87	Kendi kendini yönetebilir.					
88	Örgütte sorunların çözümünde projeler üretir.					
89	Örgütte bilimsel verilere dayalı karar alır.					
90	Farklı düşüncedeki insanlarla çalışmaktan kaçınmaz.					
91	Örgütün kaynaklarını nasıl kullandığı ile ilgili çalışanlarına bilgi verir.					
92	Alacağı kararlarda örgütün amaç ve hedeflerini göz önünde bulundurur. (Örgütün hedef ve amaçlarına uygun kararlar alır)					
93	Farklı değer ve düşüncelere açıktır.					
94	Sorunları tüm boyutları ile görebilir.					
95	Örgüt dışından kişilerle iletişim kurmada zorlanmaz.					

Ek 3. Örgütsel İklim Ölçeği

ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ					
Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya dizen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşünüzdür. Yapacağınız işaretlemelelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.					
					Ölçek
					1. Nadiren olur 2. Bazen olur 3. Genellikle olur 4. Çok sık olur
Bu okulda					
1	Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister	1	2	3	4
2	Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar	1	2	3	4
3	Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar	1	2	3	4
4	Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.	1	2	3	4
5	Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir	1	2	3	4
6	Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır	1	2	3	4
7	Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.	1	2	3	4
8	Okul müdürünü anlamak kolaydır	1	2	3	4
9	Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir	1	2	3	4
10	Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir	1	2	3	4
11	Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.)	1	2	3	4
12	Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder	1	2	3	4
13	Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler	1	2	3	4
14	Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder	1	2	3	4
15	Okul müdürü, otokratiktir	1	2	3	4
16	Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder	1	2	3	4
17	Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır	1	2	3	4
18	Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır	1	2	3	4
19	Okul yönetiminin istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yükür	1	2	3	4
20	Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır	1	2	3	4
21	Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar	1	2	3	4
22	Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlıklar	1	2	3	4
23	Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler	1	2	3	4
24	Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar	1	2	3	4
25	Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler	1	2	3	4
26	Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler	1	2	3	4
27	Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşır)	1	2	3	4
28	Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar	1	2	3	4
29	Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler	1	2	3	4
30	Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler	1	2	3	4
31	Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.	1	2	3	4
32	Öğretmenler birbirlerine destek olurlar	1	2	3	4
33	Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar	1	2	3	4
34	Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıyla kolay kabul görürler	1	2	3	4
35	Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar	1	2	3	4
36	Yapılan toplantılar yararsızdır	1	2	3	4
37	Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.	1	2	3	4
38	Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar	1	2	3	4
39	Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.	1	2	3	4
1-9. maddeler : Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü 10-16. maddeler : Emredici Müdür Davranışı Faktörü 17-21. maddeler : Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü 22-28. maddeler : Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü 29-35. maddeler : İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü 36-39. maddeler : Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü					
TERS MADDELER: 20, 30					

Ek 4. Ölçme Araçları Kullanım İzni

Ölçek izni Gelen Kutusu x

G **GÜLFİYE KARATAŞ YURDAGELEN** 14 Ara 2024 14:06 (1 gün önce) ☆ 😊 ↩ ⋮

Alici: adnankan ▾

Sayın Adnan Hocam,

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde Dr. Öğr. Üyesi Emine Sakdan'ın danışmanlığında yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Bu kapsamda "Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki"yi incelemektedirim. Geliştirmiş olduğunuz "21.yy Eğitim Yöneticisi Becerileri Ölçeği"ni izniniz olursa referans vererek tezimde kullanmak istemektedirim.

Saygılarımla

Gülfiye KARATAŞ YURDAGELEN
Tokat Çat-Adem Gövce İlkokulu Sınıf Öğretmeni
Tokat Gaziosmanpaşa Üniv. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

A **ADNAN KAN** 16:31 (16 dakika önce) ☆ 😊 ↩ ⋮

Alici: ben ▾

Merhaba Gülfiye hanım,

İlgili ölçeği akademik teamüllere uygun bir biçimde referans vererek tezimde kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Fwd: Örgütsel İklim Ölçeği Gelen Kutusu x



Kürşad Yılmaz
Alici: ben ▾

Merhaba

Örgütsel İklim Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kyrgyz-Turkish Manas University
Faculty of Humanities
Department of Pedagogy

Dumlupınar University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

GÜLFİYE KARATAŞ YUR... 16 Kas
Sayın Necati Hocam, Tokat
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim

Necati ÖZT... 10:48 😊 ↩️ ⋮
Alıcılar: ben ▼

Sayın hocam merhaba, Örgüt
kültürü ölçeğini çalışmanızda
kullanabilirsiniz. Kolaylıklar
diliyorum. İyi çalışmalar.

16 Kas 2023 Per 22:38 tarihinde
GÜLFİYE KARATAŞ YURDAGELEN

ölçek izni

Gelen Kutusu x

**GÜLFİYE KARATAŞ YURDAGELEN**

14 Ara 2024 14:10 (2 gün önce)



Sayın Ömür Hocam, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde Dr. Öğr. Üyesi Emine Sakran'ın danışmanlığında yüksek lisans tez çalışm

**Ömür ÇOBAN**

09:51 (46 dakika önce)



Alıcı: ben ▼

Sayın Gülfıye hocam,

çalışmanızda ölçeği atıf yapmak kaydıyla kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Ek 5. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-27001677-44-98292546
Konu : Gülfiye KARATAŞ YURDAGELEN
Anket Çalışma İzni

07/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 01/09/2023 tarihli ve E-27001677-44-82643424 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 05.03.2024 tarihli tutanağı.
d) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 20.02.2024 tarihli ve E-56314351-044-402177 sayılı yazısı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gülfiye KARATAŞ YURDAGELEN'in, hazırlamış olduğu "Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki" konulu çalışmalarına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (d) yazı ve ekleri komisyonumuzca incelenmiştir.

Söz konusu anketin, İlgi (a) Genelge gereği, Tokat İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Oluruza arz ederim.

Hüseyin KIR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Harun KAZEZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Tutanak (1 sayfa)
2- Tokat Gaziosmanpaşa Ün. Rektörlüğü Yazısı ve Yazı Ekleri
(63 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yeşilirmak Mah. Mehmet Şahin Bul. No:38 Merkez/TOKAT

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (356) 214 10 17

Bilgi için: Ayşe ÖRGEL

E-Posta: stratejigelistime60@meb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.mebb.gov.tr

Faks:3562141186

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c46c-d84e-3347-8b98-e2dc kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6. Etik Kurul Belgesi

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
13.02.2024	03	01-36

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 03.10- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 30.01.2024 tarih ve 391677 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TURU	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN Gülfiye KARATAŞ YURDAGELEN (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek 7. Özgeçmiş