

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ VE
ÖĞRETMENLERİN BEKLENTİLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

BEKİR KORKMAZ

**AMASYA
Ekim-2022**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ VE
ÖĞRETMENLERİN BEKLENTİLERİ**

**Hazırlayan
Bekir KORKMAZ**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN**

AMASYA-2022

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 12/10/2022

Bekir KORKMAZ

İmza

TEZ ONAY SAYFASI

Bekir KORKMAZ tarafından hazırlanan Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretmenleri Beklentileri başlıklı bu çalışma, 12/10/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği/ oy çokluğu** ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

Jüri

Danışman : Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN

Üye : Prof. Dr. Şükrü ADA

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Safiye ÇİĞDEM GÖREN

İmza

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.____/____/____

Doç. Dr. Nevzat AYDIN
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN BEKLENTİLERİ

Bekir KORKMAZ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Ekim / 2022

Danışman: Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN

Bu çalışmada, Niğde ilinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan okul yöneticilerinin, 21. yüzyıl becerileri araştırılmıştır. Çalışma, karma araştırma yöntemi çerçevesinde açıklayıcıyı ardışık desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 1. aşamasında, nicel yöntem ve betimsel tarama modelinden yararlanılarak, öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyi tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulguların; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise, olgubilim deseninden yararlanılarak öğretmenlerin; beceri kavramına yönelik algıları, öğretmenlerin, okul yöneticilerinden 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki beklentileri, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin öğrenciler, öğretmenler ve eğitim sistemine katkılarına yönelik düşünceleri ve okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin nasıl artırabileceğine dair görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin beceri kavramına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve okul yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerinin, bu yüzyılda değişmesi gerektiğine inandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, genel olarak okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini (öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve mesleki beceriler ve okuryazarlık becerileri), “orta” düzeyde algılamakla birlikte bu becerilerin alt boyutlarından yalnızca teknoloji okuryazarlığı becerisini “az” düzeyinde algılamaktadırlar. Öğretmenlerin bu tutumlarında cinsiyet değişkeninin hiçbir beceri yönünden etkisi olmadığı ancak yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve branş değişkeninin bazı beceriler açısından farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür. Özellikle genç ve daha az kıdeme sahip

öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin düzeyini daha düşük seviyede algıladıkları görülmüştür.

Araştırmanın 1. aşamasından elde edilen sonuçlar ile 2. aşamasında elde edilen sonuçların kısmen tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenler, okul yöneticilerinde en düşük düzeyde algıladıkları 21. yüzyıl becerilerinden teknoloji okuryazarlığı, etkili iletişim, esneklik ve uyum becerilerini okul yöneticilerinden en çok bekledikleri beceriler olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden 21. yüzyıl becerileri kapsamında bahsi geçen becerilerin dışında; liderlik ve iş birliği yapma, problem çözme, girişimci olma, yaratıcı ve üretken olma, yenilenme, kolektif akla önem verme, analitik ve eleştirel düşünme, motive edebilme, yaratıcı olma, rehberlik etme, stratejik hareket etme, vizyon ve misyon sahibi olma ile bilgi okuryazarı olma becerilerini beklemektedirler. Öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin öğrenciler, öğretmenler ve eğitim sistemi açısından birtakım katkıları olacaktır. Öğrenciler açısından bu katkıların; öğrenme, motivasyon, fiziksel imkân ve özgüven üzerinde görüleceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler açısından, okul yöneticilerinin 21 yüzyıl becerilerini göstermesi; motivasyon, üretkenlik, olumlu okul iklimi, aktif eğitim ve fiziksel imkân üzerinde katkı sağlayacaktır. Eğitim sistemi açısından ise; nitelikli eğitim, akademik başarı, dünya standartlarına ulaşma, demokratik ve işbirlikçi eğitim üzerinde katkı sağlayacaktır. Öğretmenler, bu katkıların ortaya çıkması ve okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin artması için birtakım önerilerde bulunmuş, bunlardan en çok dile getirilen öneri ise; başarılı örnekler üzerine kurgulanan, tecrübelerin paylaşılabileceği, uygulamalı programları içeren, yapılandırılmış grup çalışmalarıyla desteklenen hizmet içi eğitimler olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beceri, 21. yüzyıl becerileri, Okul yöneticisi, Öğretmen beklentileri

ABSTRACT

THE 21ST CENTURY SKILLS OF THE SCHOOL ADMINISTRATORS AND THE EXPECTATIONS OF TEACHERS

Bekir KORKMAZ

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences, M.A., October / 2022

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN

In this study, the 21st century skills of school administrators working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Niğde province were investigated. The study was carried out using explanatory sequential design within the framework of mixed research method. In the first stage of the research, the level of showing the 21st century skills of school administrators was determined according to the perceptions of the teachers by using the quantitative method and descriptive scanning model. In addition, the findings obtained; The differentiation status according to gender, age, education level, professional seniority and branch variable was examined. In the qualitative part of the study, using the phenomenology design, teachers' perceptions of the concept of skill, teachers' expectations from school administrators within the scope of 21st century skills, the effects of school administrators' level of showing 21st century skills and their views on how these skills can be increased were tried to be revealed.

According to the findings obtained from the research, it was seen that teachers' perceptions of the concept of skill were at a high level and that school administrators believed that 21st century skills should be changed in this century. In addition, although teachers generally perceive school administrators' 21st century skills (learning and innovation skills, life and professional skills, and literacy skills) at "moderate" level, they perceive only literacy skills as "less" among the sub-dimensions of these skills. It has been observed that the gender variable has no effect on the teachers' attitudes in terms of any skills, but the age, professional experience, education level and branch variable cause

differentiation in terms of some skills. It has been observed that especially young and less senior teachers perceive the level of 21st century skills of school administrators at a lower level.

It has been revealed that the results obtained from the first stage of the research and the results obtained in the second stage of the research are partially consistent. In the interviews, teachers stated that technology literacy, effective communication, flexibility and adaptability skills are the skills they most expect from school administrators, among the 21st century skills they perceive at the lowest level. Apart from the skills mentioned within the scope of 21st century skills, teachers expect the skills of leadership and collaboration, problem solving, being entrepreneurial, being creative and productive, being innovative, giving importance to collective mind, analytical and critical thinking, being able to motivate, being creative, guiding, acting strategically, having vision and mission, and information literacy from the school administrators. According to the teachers, showing the 21st century skills of school administrators will have some contributions in terms of students, teachers and the education system. It has been concluded that these contributions will be seen on learning, motivation, physical ability and self-confidence for students. In terms of teachers, school administrators' showing their 21st century skills will contribute to motivation, productivity, positive school climate, active education and physical opportunity. In terms of the education system, it will contribute to quality education, academic success, reaching world standards, and democratic and cooperative education. Teachers made some suggestions for the emergence of these contributions and for increasing the 21st century skills of school administrators. Among these, the most frequently mentioned suggestion was in-service trainings, which were built on successful examples, where experiences could be shared, which included practical programs and which were supported by structured group studies.

Keywords: Skill, 21st Century Skills, School Administrator, Teacher Expectations

ÖNSÖZ

Okul yöneticilerinin, 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinden 21. yüzyıl becerileri kapsamında beklentilerini araştırdığım bu çalışmamda, desteğini hep yanımda hissettiğim ve çalışma sırasında zorlandığım her anımda ilgi ve deneyimiyle ufkumu genişleterek bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde, kolaylık gösterip yardım eden Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, çalışmanın sonuçlanabilmesi için gönüllü olan bütün öğretmenlere, ellerinden gelen desteği esirgemeyen okul müdürü arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitime başladığım ilk günden itibaren omuzlarımdaki yükü hafifleterek, çokça fedakârlık gösteren sevgili eşim Tuğba KORKMAZ'a, her aradığımda içtenlikle yardımlarını esirgemeyen, bilgilerine ve tecrübelerine her zaman güvendiğim kardeşim Kemal KORKMAZ'a ve mesai arkadaşım Nilgün SAKAR'a, bana hayatın bambaşka yönlerini öğreten kızım Aslıhan KORKMAZ ile oğullarım Yusuf KORKMAZ ve Said KORKMAZ'a teşekkür ediyorum.

Bekir KORKMAZ

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
TEZ ONAY SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
---------------	---

II. BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1.Yönetim, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Liderlik Kavramları	10
2.2. Okul Yöneticilerinin Yeterlilik ve Becerileri	13
2.3. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	17
2.3.1. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisi	18
2.3.2. Yaratıcılık ve İnovasyon	24
2.3.3. İletişim ve İş Birliği	29
2.4. Yaşam ve Kariyer Becerileri	33
2.4.1. Esneklik ve Uyum	34
2.4.2. Girişimcilik ve Özyönetim	36
2.4.3. Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler	38

2.4.4. Üretkenlik ve Hesapverebilirlik.....	41
2.4.5. Liderlik ve Sorumluluk	42
2.5. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	46
2.5.1. Bilgi Okuryazarlığı	49
2.5.2. Medya Okuryazarlığı	51
2.5.3. Teknoloji Okuryazarlığı.....	55
III. BÖLÜM	
3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	65
3.5. Verilerin Analizi.....	66
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR VE YORUM	68
4.1. Nicel Bölümle İlgili Bulgular	68
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	70
4.1.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	74
4.1.4. Mesleki Deneyim Değişkenine ilişkin Bulgular	76
4.1.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	81
4.2. Nitel Bölümle İlgili Bulgular	83
V. BÖLÜM	
6. TARTIŞMA	94
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	100
6.1. Uygulayıcılara Öneriler	100

6.2. Araştırmacılara Öneriler	101
7. KAYNAKÇA	102
8. EKLER.....	102
EK [1] Etik Kurul İzni.....	121
EK [2] Araştırma İzni Onayı	123
EK [3] Veri Toplama Araçları	124
EK [4] Özgeçmiş Sayfası.....	130



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar Tablosu.....	13
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerini, Yaşlarını, Mesleki deneyimlerini ve Branşlarını Gösteren Frekans ve Yüzde Tablosu.....	59
Tablo 3. Araştırmanın Nitel Bölümüne Katılanların Demografik Bilgileri	61
Tablo 4. Eğitim Yöneticileri 21.yy. Becerileri Ölçeğinin Temel-Alt Boyutları ve İlgili Maddeleri.....	62
Tablo 5. Katılımcıların Ölçekteki Yanıtlara Katılma Düzeyini Belirleyen Puan Sınırları	63
Tablo 6. Cronbach Alfa (α) Sayısal Değerleri	64
Tablo 7. Dağılımın Normalliği Testi	66
Tablo 8. Katılımcıların Ölçek Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları	68
Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni ile Ölçeğin Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar.....	69
Tablo 10. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni ile Ölçeğin Yaşam ve Mesleki Beceriler Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farklar.....	69
Tablo 11. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni ile Ölçeğin Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farklar.....	70
Tablo 12. Katılımcıların Yaş Değişkeni ile Ölçeğin Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar.....	70
Tablo 13. Katılımcıların Yaş Değişkeni ile Ölçeğin Yaşam ve Mesleki Beceriler Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farklar.....	72
Tablo 14. Katılımcıların Yaş Değişkeni ile Ölçeğin Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farklar.....	73
Tablo 15. Katılımcıların Eğitim Düzeyi ile Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar.....	74
Tablo 16. Katılımcıların Eğitim Düzeyi ile Yaşam ve Mesleki Beceriler Alt Boyutları Arasındaki Farklar.....	75
Tablo 17. Katılımcıların Eğitim Düzeyi ile Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar	76

Tablo 18. Katılımcıların Mesleki Deneyimleri ile Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar.....	76
Tablo 19. Katılımcıların Mesleki Deneyimleri ile Yaşam ve Mesleki Beceriler Alt Boyutları Arasındaki Farklar.....	78
Tablo 20. Katılımcıların Mesleki Deneyimleri ile Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar.....	79
Tablo 21. Katılımcıların Branşları ile Ölçeğin Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar.....	81
Tablo 22. Katılımcıların Branşları ile Ölçeğin Yaşam ve Mesleki Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar.....	82
Tablo 23. Katılımcıların Branşları ile Ölçeğin Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkı Gösteren Tablo	83
Tablo 24. Öğretmenlerin Beceri Kavramına Yönelik Algıları.....	84
Tablo 25. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Becerilerinin Değişmesine Yönelik Görüşleri.....	86
Tablo 26. Öğretmenlerin 21. Yüzyılda Okul Yöneticilerinden Beklediği Beceriler	87
Tablo 27. Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlere, öğrencilere ve eğitim sistemine katkılarına yönelik öğretmen görüşleri.....	89
Tablo 28. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Artırılmasına Yönelik Önerileri.....	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Gregg'in (1957) yönetim süreçleri sınıflandırması	11
Şekil 2. Okul yöneticilerinin yeterlilik alanları	14
Şekil 3. P21 21. yüzyıl disiplinler arası temaları	16
Şekil 4. Partnership for 21st century skills (P21) 21. Yüzyıl Becerileri	17
Şekil 5. Açıklayıcı ardışık desen diyagramı	58
Şekil 6. Hizmet içi eğitimde uygulanması gereken yöntemler	92

KISALTMALAR DİZİNİ

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

TDK: Türk Dil Kurumu

YY: Yüzyıl

P21: Partnership For 21st Century Skills

ITEA: International Technology Education Association

OECD: İktisadi İş birliği ve Geliştirme Teşkilatı

EY21YYBÖ: Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Meb: Millî Eğitim Bakanlığı

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca, uygarlıklar ve toplumlar; elde ettikleri bilgilerin, yaşantılarından ortaya çıkan tecrübelerin ve göstermiş oldukları çabaların neticesinde sürekli bir değişimin içinde olmuşlardır. Toplumlar, çoğunlukla ekonomik koşulların etkisi, bilginin ve teknolojinin hızla bireylerin hayatına girmesi, iletişim araçlarının yaygınlaşması, geleneksel anlayışlara karşı değişim taleplerinin artması gibi sebeplerle değişime uğramaktadırlar (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu değişimler, avcı- toplayıcı olan ilkel insanların, ilk olarak tarımı keşfetmelerine ve tarım toplumuna dönüşmelerine yol açmıştır. Ancak insanlık burada durmayıp, kalkınarak sırasıyla; endüstri toplumuna, bilgi toplumuna ve süper akıllı topluma geçiş yapmayı başarmıştır (Little, 2013; Deguchi vd., 2020).

Tarih boyunca, beceriler insanların hayatlarında önemli bir yer tutmuştur. Öyle ki kimi zaman beceriler, var olabilme ve yaşamı devam ettirebilme açısından kilit rol oynamışlardır. Fakat günümüzde oluşan süper akıllı toplum ile ilk insan toplulukları arasında döneminin şartlarından dolayı bir takım beceri farklılaşmalarının olması da kaçınılmaz olmuştur. İlk insan topluluklarında mızrak kullanmak büyük bir ustalık ve beceri sayılabilecekken günümüzde bunun pek bir öneminin kalmadığı söylenebilir. Her dönemin kendine özgü birtakım becerileri ön plana çıkmaktadır. Söz gelimi tarım toplumlarında toprağı işlemek ve topraktan ürün elde etmek yegâne beceri olarak görülmekte iken, endüstri toplumunda makine geliştirme ve kullanabilme kabiliyeti ön plana çıkmaktadır. Sonraki dönemlerde ise adına 21. yüzyıl becerileri denilen ve birçok kuruluş tarafından farklı tanımları yapılan beceriler gösterebilme kabiliyeti, önem kazanmıştır (Nalbantoğlu, 2021; Şentürk, 2021).

21. yüzyıl birçok; ekonomik, teknolojik, siyasi, kültürel değişim ve gelişimin birlikte yaşandığı bir dönem olarak ele alınmaktadır. Endüstrinin ve teknolojinin bu yüzyılda hızlı bir şekilde gelişmesi, bu gelişmelerin bir sonucu olarak, teknolojinin günlük yaşamın içerisinde sıkça yer alması ve hayatı kolaylaştırıcı etkisinden dolayı toplumların da dönüşümüne sebep olmuş ve toplumları derinden etkilemiştir (Ceylan, 2019). Bu dönüşüm süreci içerisinde, insanların gerek çalışma yaşamlarında gerek eğitim yaşamlarında gerekse günlük yaşamlarında bilgi çağının faydalarından maksimum derecede

yararlanabilmek için çağa özgü birtakım beceriler edinmesi gerekliliği, önemli bir sorun olarak görülmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Çünkü 21. yüzyıldaki bu hızlı değişimler, toplum içerisinde farklı görev ve sorumlulukları olan bireylerden beklenen becerilerin önceki dönemlerden farklılaşmasını ve yeni birtakım becerilere sahip olunmasını zorunlu kılmıştır. Çağlar arasındaki farklar dikkate alınarak birbiriyle kıyaslandığında, her bir çağ için gereken becerilerin bir sonraki çağ için temel olduğu, ancak yeterli olmadığı görülmektedir. 20. yüzyılda yaşayan bireylere göre 21. yüzyılda yaşayan bireylerin bilgiye sahip olmak, bilgiyi işlemek, bilgiyi üretmek, üretilen bilgiyi paylaşmak gibi konularda, bilinen geleneksel yöntemlerin dışında birtakım becerilere ihtiyacı vardır (Kalemkuş ve Özek 2021, Polat 2006). Ayrıca günümüz bilgi toplumunda yalnızca belirli konulardaki bilgiyi zihinde tutmak yeterli değildir. Öncelikle doğru bilgiye ulaşmak, ulaşılan doğru bilgiyi sentezleyerek kullanmak, bilgiyi başka alanlarda yaratıcı bir şekilde kullanmak, bildiklerinden yola çıkarak yeni birtakım bilgiler keşfetmek daha önemli bir hale gelmiştir.

Hacıoğlu'na (1990) göre 21. yüzyılda problemler olduğundan daha fazla karmaşık bir şekil alacak, bilgi depolanmasında da ciddi bir artış gerçekleşecektir. 21. yüzyılda çabuk değişim ve istikrarsızlığın yanında çok kültürlü bir yapı oluşacaktır. Küreselleşme ve çok kültürlülük, kitle iletişiminin artması, teknolojinin hızla ilerlemesi ise eğitim sistemini ve okulları doğrudan etkisi altına almaktadır (Kenan, 2005). Toplumların gelecekteki nesillerini, yeterlilik ve becerilerle donatma görevini üstlenen eğitim sistemi ve okullar değişime açık olmalı hatta değişim konusunda öncü olmalıdırlar (Çelik, 2002). İktisadi İş Birliği ve Geliştirme Teşkilatı'na (2019) göre şu an eğitim görmekte olan öğrencilerin 2030 yılında geçmiş kuşakların yerini alacağı, bu süreçte bazı mesleklerin yok olacağı ve yepyeni meslek alanlarının ortaya çıkacağı bildirilmektedir. Bu durumda okulların var olan bilgilerin aktarıcısı konumundan çıkarak, öğrencilere verimli öğrenme ortamları sağlaması ve öğrencileri gelecekte ihtiyaç duyacakları becerilerle donatması gerektiği belirtilmektedir. Ancak okulların 21. yüzyılda gerekli becerileri öğrencilere kazandırabilmesi için, bir ön koşul olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini tanımaları ve sahip olmaları gerekmektedir (Orhan-Göksun, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı verilere göre, Türkiye'de 2020 yılında 18 milyon 241 bin 881 öğrenci eğitim almaktadır. Bu eğitimlerin verilebilmesi için, 68 bin 589 okul tahsis edilerek, 1 milyon 117 bin 686 öğretmen görevlendirilmiştir (<http://sgb.meb.gov.tr/>). Bu kadar büyük maddi ve insani kaynağın belirlenen amaçlara uygun bir şekilde yönetilmesi, kuşkusuz önemli bir husus olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin çağın becerileriyle donatılması, öğretmenlerin etkili bir biçimde çalıştırılması, okulların amacına en iyi hizmet edecek şekilde kullanılması, yönetimle ilgili önemli

hususlardan bazılarıdır. Bahsedilen bu yönetim faaliyetlerinin uygulamaya konulması, hedef kazanımların gerçekleşmesi ve personelin yönlendirilmesini de içeren bu yönetim faaliyetleri için milli eğitim sistemi içerisinde 85.404 okul müdürü ve müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Diğer taraftan okulların eğitsel başarısı göstermesi ve yönetsel işlerin başarıya ulaşma seviyesi üzerinde, okul yöneticilerinin rolü doğrudan etkilidir. Çünkü okulun, hedeflenen başarıyı sağlayabilmesi için, ilgili okulda görev yapan okul yöneticilerinin yönetim bilgisi, becerisi ve ustalığı kritik bir öneme sahiptir (Korkmaz, 2005). Eğitim yönetimi alan yazınında bu durum sıkça dile getirilmiştir. Hatta bir okulun niteliğinin veya etkililiğinin büyük oranda okul yöneticilerinden kaynaklandığını belirtmek için “okul, müdürü kadar niteliklidir” yargısı savunulmuştur (Açıkalın, 1998).

Okul yöneticiliği; donanımsal olarak okulların içinde bulunduğumuz yüzyılın gerekliliklerine uygun halde işletilmesini, kültürel mirasın daha sonraki kuşaklara ulaştırılmasını, bilgiyi öğrenme, işleme ve yönetme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını hedefleyen bir görevdir (Erol, 2020). Okul yöneticiliği, sorumluluk, fedakârlık ve ciddi bir çalışma azmi isteyen bir görev olmasının yanı sıra, sürekli olarak üzerinde akademik çalışmalar yapılan, öneriler ve modeller geliştirilen bir alan olmuştur. Eğitim yönetimi bilimi açısından, okul yönetimi kavramına verilen önem aynı zamanda; okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve becerilerinin geliştirilmesine de verilmektedir.

Diğer taraftan gelişen teknoloji ve globalleşmenin, birtakım etkili beceri ve yeterliliklerle donanmış insan ihtiyacını artırdığı için örgütlerin eğitim sistemlerini tekrar kurgulamaya başladığı, okul yöneticilerinin görev, sorumluluk ve becerilerini yeniden tanımladığı görülmektedir (Silva 2008, Bozkurt ve Aslanargun, 2015). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin mevcut şartlara kendilerini adapte edebilmeleri ve kendilerinden beklenen yönetim faaliyetlerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için adına yüksek seviye becerileri de denilen 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. (Ceylan,2019; Göl ve Bülbül, 2012).

21. yüzyıl becerilerini çağın gereksinimleri doğrultusunda kategorize etmek ve sınıflandırmak için birçok kurum çalışmalar ve toplantılar yapmıştır. Bütün bu çalışmalar ve toplantılar sonucunda her bir kurum ve kuruluş 21. yüzyıla ilgili beceriler çerçevesini ortaya koyarak paydaşlara sunmuştur. 21. yüzyıl beceri çerçevelerinden bazıları ulusal çalışmalar sonucu bazıları uluslararası çalışmalar sonucu bazıları da şirketler arası çalışmalar sonucunda çerçevelendirilmeye çalışılmıştır. Şentürk (2021) ve Cansoy’a (2018) göre 21. yüzyıl becerileri çerçevelerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Amerikan Ulusal Araştırma Konseyinin 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

- ✓ Asya Topluluğu 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi
- ✓ Dünya Ekonomik Formu 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi
- ✓ Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 21. Yüzyıl çerçevesi
- ✓ Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi
- ✓ 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığının 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi (P21)
- ✓ Wagner'in 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi
- ✓ Türkiye yeterlilikler çerçevesi

Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (American The National Research Council), 2005 yılında başladığı çalışmalar sonucunda, 21. yüzyıl becerilerini; bilişsel yeterlilikler, kişisel yeterlilikler ve kişisel arası yeterlikler olarak kategorize etmiştir. 2012 yılında ise güncelleme yaparak bu 3 kategoriye yetkinlik alanı da eklemiştir. Konsey;

Bilişsel yeterlilikleri; eleştirel düşünme, sorun çözme, analiz etme, akıl yürütme-tartışma, yorumlama, karar verme, esnek öğrenme, bilişsel süreci yürütme, bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, sözlü- yazılı iletişim; aktif dinleme, yaratıcılık ve inovasyon olarak,

Kişisel yeterlilikleri; esneklik ve uyum, sanatsal ve kültürel farkındalık, kişisel ve sosyal sorumluluk, farklılıklara hoşgörü, yaşam boyu öğrenme, entelektüel ilgi ve merak, inisiyatif alma, kendini yönetme, sorumluluk, azim, üretkenlik, cesaret, profesyonellik, dürüstlük, vatandaşlık, kariyer yönelimi, öz düzenleme, öz değerlendirme, fiziksel ve psikolojik sağlık olarak,

Kişiler arası yeterlilikleri ise; iletişim, iş birliği, ekip çalışması, koordinasyon, kişiler arası beceriler, empati, güven, hizmet odaklılık, çatışma çözümü, müzakere, liderlik, sorumluluk, etkili iletişim, kendini tanıtmak, sosyal etkileşim kurma olarak belirlemiştir (National Research Council, 2012).

Uluslararası bir kuruluş olan Asya Topluluğu tarafından, 21. yüzyıl becerilerini belirlemek amacıyla 2013 yılında bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada başka devletler ve uluslararası kuruluşlar tarafından ortaya konulan 21. yüzyıl becerileri de değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan ve eğitimciler için bir rehber niteliği taşıyan raporda, 21. yüzyıl becerileri; bilişsel, kişisel ve kişilerarası yetkinlikler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Rapora göre;

Bilişsel yetkinlikler; akademik yetkinlik, eleştirel düşünme ve yaratıcılık şeklinde

Kişisel yetkinlikler; iletişim ve iş birliği, liderlik ve küresel farkındalık şeklinde

Kişiler arası yetkinlikler ise; düşünsel gelişme, öğrenmeyi öğrenme, içsel motivasyon, cesaret ve kararlılık şeklinde belirtilmiştir (Soland, Hamilton, Stecher, 2013).

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü, öğrencilerin 2030'lu yıllarda hangi becerileri elde etmesi gerektiğini DeSeCo projesi kapsamında açıklamıştır. Daha sonra bu projedeki beceriler geliştirilerek "Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030" (Future of Education and Skills 2030) projesiyle güncellenmiştir. Bu bağlamda OECD 21. yüzyılda sahip olunması gereken becerileri,

Bilişsel ve Üst Bilişsel Beceriler; eleştirel-yaratıcı-yansıtıcı-analitik düşünme, öğrenmeyi öğrenme, akıl yürütme, öz düzenleme, karmaşık problemleri çözme ve karar verme,

Sosyal ve Duygusal Beceriler; empati kurma, sorumluluk alma, öz yeterlilik, iş birliği, akıl yürütme, öz düzenleme, öz değerlendirme, öz farkındalık, iletişim kurma,

Fiziksel ve Uygulamalı Beceriler; teknoloji kullanımı, günlük yaşam becerileri, müzik, sanat ve spor aktiviteleri, psikomotor beceriler ve koordinasyon şeklinde kategorilendirmiştir (OECD, 2019).

Türkiye, kamu kurumları ve çeşitli kuruluşlar, sivil toplum örgütleri ve uzmanların katılımı ile 2015 yılında ulusal yeterlilik çerçevesini oluşturarak kamuoyuna sunmuştur. Türkiye'de eğitimden sorumlu olan Millî Eğitim Bakanlığı ise öğrencilerin 21. yüzyılda kazanması gereken 8 ana yeterlilik ve beceriyi belirleyerek bu becerilerin müfredat içerisinde kazandırılmasını hedeflemektedir (<http://mufredat.meb.gov.tr/>). Bu beceriler şu şekilde özetlenebilir

- 1) *Anadilde iletişim:* Öğrencilerin, duygu ve düşünceleri anadilde sözlü veya yazılı olarak etkin bir şekilde ifade ederek, iletişim kurabilmesi becerisidir.
- 2) *Yabancı dillerde iletişim:* Genel olarak anadilde iletişim becerisinde ifade edilen becerileri içermekle birlikte, bu becerileri yabancı dillerde gerçekleştirebilme becerisidir. Ayrıca farklı kültürleri anlama ve bu kültürlerle etkileşim içerisinde olabilmeyi gerektirmektedir.
- 3) *Matematiksel yetkinlik, bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler:* Matematiksel düşünme biçimini, yaşam içerisinde karşısına çıkan sorunları çözmek için kullanılabilme becerisi, matematik yetkinliğidir. Bilimsel yetkinlik, karşılaşılan problemleri tanımlayarak elde edilen sonuçları kanıtlama, süreç içinde bilimsel metodolojiden yararlanarak dünyada yaşanan doğal olayların açıklanmasına yönelik istek ve beceridir. Teknolojik yetkinlik ise, elde edilen bilgilerin,

metodolojiden de yararlanarak insanların ihtiyaçlarının karşılanması doğrultusunda uygulamaya geçirilme becerisidir.

- 4) *Dijital yetkinlik*: İletişim araçları ve teknolojinin gerek günlük yaşamda gerek iş yaşamında güvenli bir şekilde kullanılabilmesi becerisidir.
- 5) *Öğrenmeyi öğrenme*: Kişilerin, öğrenme fiilini, bilginin ve zamanın en iyi şekilde yönetilmesini içerecek biçimde bireysel ve grupsal olarak biçimlendirmesi için öğrenmeyi araması ve bu amaç uğrunda sebatkar olmasını ifade etmektedir.
- 6) *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*: Bu yetkinlik, kişinin bireysel, bireyler arası ve farklı kültürlerin yetkinliklerini kapsamakla birlikte, toplum hayatına olumlu yönde katılımını sağlayan bir yaklaşım becerisidir.
- 7) *İnisiyatif alma ve girişimcilik*: Bu yetkinlik bireyin fikirlerini hayata geçirme becerisi olarak tanımlanabilir.
- 8) *Kültürel farkındalık ve ifade*: Bireylerin duygu ve düşüncelerini, deneyim ve yaşantılarını her türlü sanat ve iletişim araçlarını kullanarak anlatabilmesi becerisidir.

21. yüzyıl becerilerinin hangileri olduğuyla ilgili birçok kurum, kuruluş ve örgüt tarafından beceri çerçeveleri oluşturulmuştur. Ancak eğitimde kullanılan 21. yüzyıl beceri çerçeveleri içinde literatürde en çok kabul gören 21. yüzyıl beceri çerçevesi, üç temel alt boyut ve bunların altında 12 alt beceriden oluşan Partnership for 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığının 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi, P21) adlı beceri çerçevesidir denilebilir. Literatürde bu beceri çerçevesinin esas alındığı birçok araştırma çalışması mevcuttur (Yılmaz, 2021; Ceylan 2019; Elekoğlu ve Demirdağ, 2020).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyine ilişkin tutumlarını ölçmek, bu tutumların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, branş gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemek ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerini ve beklentilerini tespit etmek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Problemleri

1. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin 21.yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin tutumları;

- Cinsiyet
 - Yaş
 - Eğitim düzeyi
 - Mesleki deneyim
 - Branş durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileriyle ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

21. yüzyıldaki değişim ve gelişimin, eğitim sistemlerini derinden etkilemesi kaçınılmaz bir sonuç olmuştur. Geçmişte endüstri çağının şartlarına göre şekillenen eğitim, bilgi çağının şartlarına göre kendisini güncellemek zorundadır (Hotaman, 2020). Bu bağlamda 20. yüzyılda eğitimde hâkim olan esasicilik, daimicilik gibi felsefi anlayışlar terkedilerek, ilerlemecilik felsefesine dayalı eğitim ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımı gibi çağdaş eğitim anlayışları benimsenmiştir (Idogho, 2016).

Eğitimdeki değişim ve gelişim yalnızca felsefi anlayışlar ve öğretim yaklaşımlarında değil aynı zamanda eğitim binalarının yapımında, öğrenme ortamlarında, öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğretmen ve öğrenci rollerinde de kendisini göstermektedir. Öğretmenin yegâne otorite olduğu, öğrencinin ise ezberleyen pasif bir alıcı rolüne büründüğü sistemler, yerini öğretmenin rehber veya bir koç olarak, öğrencinin ise sorumluluklarını üstlenen aktif bir alıcı olarak görüldüğü sistemlere bırakmıştır. 21. yüzyılda öğrenme ve öğretme süreçleri farklılaşarak ve her geçen gün zenginleşerek öğrenenlere kendi öğrenme hızına göre, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı tanımaktadır. Geleneksel okul binalarının ise bu yüzyıldaki becerileri kazandırmaya uygun olmadığı ifade edilmekte, çeşitli atölyelere sahip olan, öğrenenlere çok yönlü becerileri kazandırabilen yapılara dönüşmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Şentürk, 2021). Silva'ya (2008) göre, okullar sadece temel bilgilerin öğretildiği bir yer olmaktan çıkarak analitik, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilme, iletişim kurabilme, girişimci olabilme, problem çözebilme, yaşam boyu öğrenme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı hedefleyen yapılar olmalıdır.

Tarihi süreç içerisinde okul yöneticilerinin görevlerinin ve rollerinin de değişime uğradığı görülmektedir. Okul yöneticileri, bazı dönemlerde belirlenen bir programın yöneticisi rolünü üstlenirken bazı dönemlerde ise dönüşümcü liderlik rollerini üstlenmiştir. (Vandenbergh, 1995). Değişen şartlara göre okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımları değişmekle beraber yeterlikleri de değişmektedir.

Kalemkuş ve Özek (2021), 21. yüzyıl becerilerini konu edinen, 2000-2020 yılları arasında yayınlanan 115 araştırmayı doküman analizi yoluyla incelemişlerdir. Yaptıkları araştırma sonucunda 21. yüzyıl becerileri konusunun güncel olmasından dolayı ilgili araştırmaların son yıllarda arttığını, özellikle 2019 yılında konuyla ilgili araştırmaların yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Ancak araştırmaların genellikle makale türünde olduğunu ve daha çok yabancı dergilerde yayınlandığını, tez çalışmalarının az olmakla birlikte genellikle Hacettepe Üniversitesinde gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaların yöntem olarak daha çok tarama modelinde nicel yöntemle, örneklem olarak ise öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmışlardır. 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmaların konusunun çoğunlukla, öğrenci becerileri ve öğrencilerin öz yeterlilik algılarının belirlenmesine yönelik olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik çalışmaların ise kısıtlı olduğu görülmektedir. Çevik ve Demirtaş (2021) okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açılarına göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini nitel yöntemle araştırma konusu yapmışlardır. Elekoğlu ve Demirdağ (2020), okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri, liderlik stilleri ve iletişim becerilerinin düzeyini belirlemek ve arasındaki ilişkiyi ölçmek için nicel yöntemle bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Güçlü ve Kuuk (2019), okul müdürlerinin kendi algılarına göre 21. yüzyıl becerilerini nitel yöntemle araştırmışlardır. Yeni (2015), 21. yüzyıl becerilerinin okul müdürlerinin liderlik yönlerine etkisini nitel yöntemle araştırmıştır. Ceylan (2019) ise okul müdürlerinin değişen rollerini, 21. yüzyıl becerileri kapsamında nitel bir çalışma yaparak araştırmıştır.

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileriyle birlikte öğretmenlerin beklentilerini öğretmen tutum ve algılarına göre tespit edebilmeyi amaçlayan, karma yöntemle gerçekleştirilen bir araştırmanın literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim yılında, Niğde ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan ve örnekleme giren öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, kullanılan veri toplama araçları bakımından “Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinden Beklentileri” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Bu araştırma, araştırma sürecinde kendilerine ulaşılan öğretmenlerin, ölçekte bulunan ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer verilen sorulara vermiş oldukları yanıtlarla sınırlıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya gönüllü olarak dahil olan katılımcıların, evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.
2. Araştırmaya gönüllü olarak dahil olan öğretmenlerin, kişisel bilgi formundaki bilgileri doğru olarak, “Eğitim Yöneticisi 21. Yüzyıl Becerileri” ölçeğindeki maddeleri ve “Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları içtenlikle ve objektif olarak yanıtladıkları düşünülmektedir.

1.6. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okulun amaçları doğrultusunda işletilmesini sağlayan, okulun paydaşlarını bu amaç etrafında toplayarak örgütleyen, güdüleyen, kılavuzluk eden ve gerektiğinde denetleyen yönetim alanında bilgi sahibi kişilerdir (Gürsel, 2003)

Beceri: Bireyin, doğuştan getirdiği özellikler veya sonradan öğrendiği bilgilere bağlı olarak bir işin üstesinden gelme, işi başarma veya gereğine uygun olarak yerine getirebilme yetisidir (TDK, 2022).

Yetkinlik: Herhangi bir işi yapmada olgunluğa erişme ve mükemmelliği yakalama, yetkin olma durumudur (TDK, 2022).

İnovasyon: Herhangi bir alanda yeni birtakım icatlar geliştirerek, başarıyla pazara sürmektir (Keskin, 2018).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili temel kavramlara, daha önce gerçekleştirilen araştırmalara ve bilgilere yer verilecektir.

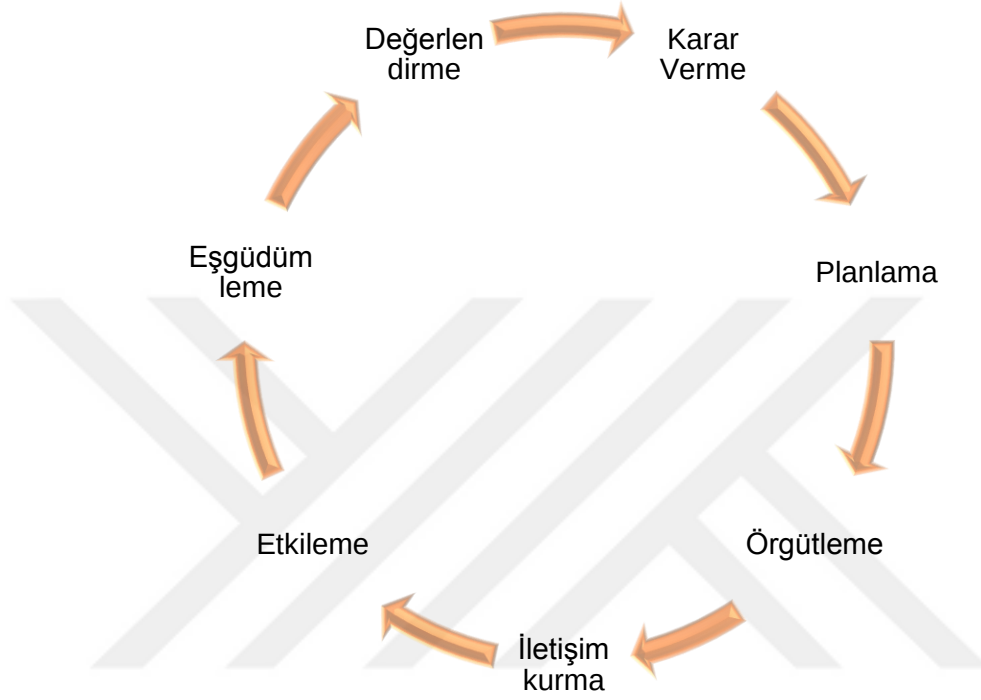
2.1.Yönetim, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Liderlik Kavramları

Tarihsel olarak yönetim biliminin temelleri, çok eski dönemlere dayanmaktadır. Tarihi süreç içerisinde insanlar kimi zaman yönetilen konumunda bulunurken, kimi zaman da yönetici olarak görev yapmışlardır. Eskiden beri yönetimle ilgili kaynakların azlığından söz edilse de yönetim alanında ortaya konulan eserlerin tarihi çok eski dönemlere rastlamaktadır. Yönetimle ilgili kaynak kitapların bir bölümü, o dönemlerde yönetimi elinde bulunduran hükümdarlara ve baskın güçlere öğüt vermek ve öneriler sunmak amacıyla halkın içinden kimseler tarafından yazılmıştır. Bir kısım kitapları ise yönetim gücünü elinde bulunduran hükümdarlar, kendi yaşantıları ve tecrübelerinden yola çıkarak yazmışlardır. Aynı zamanda, ilgili dönemlerde de yaşayan felsefeciler ve düşünürlerin yazdığı eserlerde mevcuttur. Örneğin Kautilya'nın yazdığı Arthasastra, Aristo'nun yazdığı Politika, Eflatun'un yazdığı Cumhuriyet, Nizamülmülk'ün yazdığı Siyasetname, Sarı Mehmet Paşa'nın yazdığı Nesayyihül Vüzera Vel Ümera isimli kitaplar bunlardan bazıları olarak sayılabilir. Yönetime dair kaleme alınan bu kitaplarda yöneticilere cesur olmaları, esnek, anlayışlı, akıllı ve iyi davranmaları, danışarak iş yapmaya önem vermeleri gibi tavsiyeler bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2020).

Yönetim kavramı; plan yapma, karar verme, iletişim, örgütleme, etkileme, eşgüdümleme süreçlerinden oluşmaktadır. Yönetim bilimi ise, bahsi geçen süreçlerin işleyişinin nasıl gerçekleştiğini, belirli bir sistem içerisinde açıklamaya ve yönetimin çalışma biçimine dair birtakım standartlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Başka bir deyişle yönetim bilimi, yönetimin daha etkin hale gelebilmesi için ihtiyaç duyulan kuralları ve prensipleri belirleyerek, insani ve maddi kaynakların nasıl daha etkin kullanılabileceğine dair çıkarsamalar yapmaktadır (Aydın, 2018).

Yönetim, bir dizi etkinliğin belirli bir sürece yayılmasıyla oluşan bir bütündür denilebilir. Literatür incelendiğinde yönetim süreçleriyle ilgili birçok sınıflamanın olduğu görülmektedir.

Ancak Greg'in 1957 yılında yönetim süreçlerine dair yaptığı sınıflama oldukça kabul görmektedir (Greg, 1957; Gulick ve Urwick 1937).



Şekil 1. Gregg'in (1957) yönetim süreçleri sınıflandırması

Yönetim alanında yapılan çalışmalar sayesinde, tarihsel süreç içerisinde birden fazla kuram ortaya çıkmıştır. Temelde; klasik (eski), neoklasik (yeni) ve modern kuramlar olmak üzere üç kuram olarak sınıflandırılabilir. Bu kuramların altında başka kuramlarda bulunmaktadır.

Klasik kuram; örgütün formal yapısının biçimi ve standart birtakım işlerde, makinalara ek olarak insanların nasıl kullanılabileceği üzerine odaklanmıştır. Klasik kuramların, örgütün daha etkin çalışmasının sağlanması için çaba harcadıkları ve örgütün verimli hale gelebilmesinin önündeki engelleri kaldırma arayışında oldukları söylenebilir. Klasik kuramlar içinde barındırdığı iki bakış açısından dolayı çokça eleştirilmiştir. Bu bakış açıları; örgütte motivasyonu sağlayan faktörü ücret olarak düşünmeleri ile insanı bir makinadan farksız görmeleridir (Aydın, 2018).

Neo klasik kuramlar, klasik kuramların aksine insan faktörüne daha çok önem vermişlerdir. Bu kuramın temelinde insanların yetenek ve becerilerinden maksimum

düzeyde yararlanma düşüncesi vardır. Bu sebeple örgüt içinde insanların psikolojik durumunun, insanların davranış biçimlerinin, insanların motivasyonunun, grupların oluşmasının örgüte etkisini incelemişlerdir (Aydın, 2018).

Modern kuramlar ise, önceki kuramların bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır. Diğer kuramlardan farklı yönü örgütün kapalı bir sistem olmadığını, çevresiyle etkileşim halinde açık bir sistem olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan örgütün dinamik oluşu, değişime açık olması, karmaşık yapısı gibi konulara odaklanmışlardır (Aydın, 2018).

Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uyarlanması ile eğitim ve yönetim kavramlarının harmanlanması neticesinde oluşmuş bir alan olarak kabul görmektedir. Eğitim kavramı, bireylerin kendi deneyimlerini esas tutarak davranışlarını ve tutumlarını önceden belirlenen hedefler doğrultusunda değiştirme veya bireylerde yepyeni bir davranış oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972). Yönetim, her türlü örgüt çatısı altındaki maddi ve insani kaynakları eşgüdümleyerek, örgütün amaçları doğrultusunda, verimli bir biçimde kullanılması için gereken bir dizi etkinlikleri içeren süreç olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2015). Bu iki alanın sentezlenmesinden ortaya çıkan eğitim yönetimi kavramı, farklı disiplinlerden yararlanarak, herhangi bir eğitim sistemi içerisinde bulunan bütün kaynakların ve girdilerin düzenli bir şekilde çalışmasını sağlayan, motive etme, plan yapma, karar verme gibi bir dizi aktiviteleri hayata geçirme sürecidir. Bu bağlamda eğitimle ilgili örgüt, yapı ve sistemlerin yönetilmesini sağlayan kişilere eğitim yöneticisi denilmektedir.

Bursalıoğlu'na (2015) göre, yönetim biliminin, eğitime uyarlanmasıyla eğitim yönetimi ortaya çıkmaktadır. Okul yönetimi ise, eğitim yönetiminin bir bölümü olarak kabul görmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticileri denildiğinde, eğitimle ilgili okul dışında faaliyet gösteren bakan, bakan yardımcısı, genel müdürler, il milli eğitim müdürleri, ilçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürleri akla gelmektedir. Okul yöneticisi denildiğinde ise okulun müdürü ve müdür yardımcısı kast edilmektedir. Bu iki kavram daha önceleri de zaman zaman birbiri yerine kullanıla gelmiştir. Ancak 19. Milli eğitim şurasında bu iki kavramın birbirinden ayrılması gerektiği kararı alınmıştır ([Http://ttkb.meb.gov.tr/](http://ttkb.meb.gov.tr/)).

Diğer taraftan gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde, eğitim yöneticiliği öğretmenlikten farklı bir alan olarak kabul görmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Türkiye'de ise "meslekte asıl olan öğretmenliktir" anlayışı devam etmekte ve okul yöneticileri öğretmenler arasından belirli bir süreliğine görevlendirilmektedirler

Yöneticilik ve liderlik, kimi zaman birbirinin yerine kullanılsa da temelde birbirinden ayrılan, farklı tarafları olan kavramlardır (Çırpan 1999). Liderler ve yöneticilerin ortak özellikleri arasında örgütün amaçları için çalışanlarını yönlendirmeleri ve örgütün

kaynaklarını verimli biçimde kullanmak için çaba sarf etmeleri bulunmaktadır. Koçel'e (2011) göre liderlik ve yöneticilik arasında bulunan farklar aşağıdaki tabloda gösterildiği şekildedir.

Tablo 1. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar Tablosu

Yöneticilik	Liderlik
Bir kariyer basamağıdır.	İnsanları etkileme gücüdür.
Formal bir örgütte gerçekleşir.	Formal örgüt şart değildir.
Hedefleri gerçekleştirmeyle uğraşır	Hedef belirlemeyle uğraşır.
Etkileme aracı yaptırım ve yetkidir.	Etkileme aracı insanlara gösterdiği vizyon, ilham ve kişisel özelliklerdir
Görev tanımı vardır.	Görev tanımı yoktur.
Bilimsel yanı kuvvetli	Sanatsal yanı kuvvetli
Hedeflere ulaşma isteği vardır.	Hedef belirler
İşleri doğru yapan kişidir.	Doğru işler yapan kişidir.

2.2. Okul Yöneticilerinin Yeterlilik ve Becerileri

Beceri ve yeterlilik sözcükleri kimi zaman birbirinin yerine kullanılsa da bu iki kavram birbirinden ayrı anlamlar ifade etmektedir. Beceri kavramı, Türk Dil Kurumu'nun Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğüne göre, bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi olarak tanımlanırken yeterlik ise belli bir iş ya da mesleğin gerektirdiği davranışları yapabilmek için gereken bilgi ve uygulama yeteneğini kazanmış olma olarak tanımlanmaktadır. Çoban, Bozkurt ve Kan' (2019) göre, yeterlik bir işi gerçekleştirebilme düzeyinde en alt seviyede bir temeldir. Oysa beceri kavramı, bir işin üstesinde gelebilme düzeyinin üst seviyesidir. Diğer bir tabirle ustalık ve kabiliyet gerektirmektedir. Şentürk'e (2021) göre ise beceri, bireyin bir eylemi gerçekleştirmede bilgi ve deneyimini pratiğe aktarması için öğrenilmiş yetenektir.

Her meslekte olduğu gibi eğitim yönetimini etkileyen ana unsurlardan biri olarak kabul edilen okul yöneticisinin de kendisine ait birtakım yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin yeterliliklerine dair birçok sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Örneğin Aydın (2018) okul yöneticisi yeterliliklerini yönetim süreçleri içerisindeki yeterlilikler, bireysel nitelikteki yeterlilikler, eğitimle ilgili değerlere sahip olma yeterlilikleri, program konusu bilme yeterlilikleri olarak sınıflamıştır. Erçetin ve Eriçok (2016), yaptıkları araştırma da okul yöneticisi yeterliliklerini; kaynak

yönetimi, duygusal-sosyal yeterlilikler, kişisel-ahlaki yeterlilikler, teknik yeterlilikler, eğitimsel-öğretimsel yeterlilikler ve örgütsel yeterlilikler kapsamında incelemişlerdir. Bir başka araştırmacı Katz (1978) ise yöneticilerin sahip olması gereken yeterlilik alanlarını teknik, insani ve kavramsal olarak sınıflandırmayı seçmiştir. Katz'ın bu sınıflandırması alan yazında daha çok kabul görmüş ve sıklıkla kullanılmıştır. Katz'ın üç ana yeterlilik alanına bir dördüncüsü olarak teknolojik yeterlilik kavramı da eklenmelidir. Çünkü çağımızın en önemli gelişmeleri teknoloji alanında olmakta ve yönetim açısından teknoloji kullanmanın önemi gün geçtikçe artmaktadır (Arslan 2013).



Şekil 2. Okul yöneticilerinin yeterlilik alanları

Başar'a (1993) göre teknik yeterlilik, okul yöneticisinin görevini yaparken uğraştığı işte uzmanlaşması, teknik birtakım özelliklere sahip olması demektir. Bu bağlamda okul yöneticilerinde bulunması gereken teknik yeterlilikler şu şekilde sıralanabilir: e-okul, mebbis, tefbis, kbs gibi teknolojik portalları aktif bir biçimde kullanabilmesi, eğitim- öğretim süreçlerini takip edebilmesi, personelin özlük ve maaş işlemlerini takip edebilmesi, öğretmen, öğrenci ve velileri ilgilendiren mevzuatları bilmesidir. Ayrıca satın alma, ihale yapma gibi prosedürleri bilerek gelir- gider dengesini sağlayacak şekilde muhasebe bilgisine sahip olmak da teknik yeterlilik kapsamındadır denilebilir.

İnsani yeterlilik, insanların nasıl davrandığı ile ilgili bilgili sahibi olma, insan psikolojisini yorumlama, insanları motive ederek güdüleyebilme, insanları anlama, dinleme ve iletişim becerileri olarak ifade edilebilir (Başar, 1993). Bu yeterlilik kapsamında bir okul

yöneticisinden beklenen çalışanların etkili bir şekilde işe odaklanabilmesini sağlaması, insan gereksinimlerinin, birey ve grup psikolojisinin farkında olarak bunu davranış ve tutumlarında göstermesidir.

Kavramsal yeterlilik, bir okulu genel olarak, çevresiyle birlikte, kendi bölgesi yönüyle, eğitim sistemi yönüyle ve dünya sistemi ve değerleri yönüyle değerlendirebilmektir. Aynı zamanda eğitimle ilgi meydana gelen değişim ve gelişimleri izleyerek, eğitimi teorik ve pratik açıdan takip etme, eğitimin temel esaslarını bilimsel ve felsefi disiplinlerin bakış açısıyla düşünebilmektir (Açıkgöz 1994, Kayıkçı 2001).

Arslan'a (2013) göre, okul yöneticilerinde teknik, insani ve kavramsal yeterliliğin dışında teknolojik yeterlilik de bulunmalıdır. Çünkü içinde bulunulan yüzyılda teknolojik yeterlilik en çok ihtiyaç duyulan yeterliliklerdendir.

21. yüzyılda, okul ve iş yaşamında bireylerden beklenen, adına 21. yüzyıl becerileri denilen birtakım beceriler bulunmaktadır. 21. yüzyıl becerileri birçok kurum, kuruluş ve topluluk tarafından çerçevelendirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu çerçeveler ve tanımlar arasında Amerika'da birçok şirketin ve derneğin ortak çalışarak oluşturdukları Partnership for 21st Century Skills (P21) isimli beceri çerçevesi, alan yazında hakkında en fazla çalışma yapılan ve benimsenen 21. yüzyıl beceri çerçevesi olmuştur. P21'in 21st Century Learning Çerçeveleri, öğrencilerin iş ve yaşamda başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin yanı sıra 21. yüzyıl öğrenim sonuçları için gerekli destek sistemlerini tanımlamak ve göstermek için öğretmenler, eğitim uzmanları ve iş liderlerinden gelen girdilerle geliştirilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve yurtdışında binlerce eğitimci ve yüzlerce okul tarafından 21. yüzyıl becerilerini, öğrenmenin merkezine koymak amaçlanmıştır (P21, 2019). 21. yüzyıl becerileri genel olarak öğrenenler için geliştirilse de araştırmacılar tarafından öğretmen adayları, öğretmenler ve okul yöneticilerinin becerilerini ölçmek için de uyarlanabilmektedir (Özden vd.,2018; Çoban vd., 2019; Cemaloğlu vd., 2019).

Partnership for 21st Century Skills'e (2019) göre 21. yüzyılda iş yaşamında başarılı olabilmek için; İngilizce, okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve yurttaşlık gibi konularda bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bu konularda bilgi sahibi olmanın yanı sıra 21. yüzyılın disiplinler arası temalarını bir araya getirerek, akademik içeriğin çok daha yüksek seviyelerde anlaşılması sağlanmalıdır.



Şekil 3. P21 21. yüzyıl disiplinler arası temaları

Küresel farkındalık; Dünyanın herhangi bir yerindeki insanlığı alakadar eden sorunları anlayarak bu sorunlara duyarsız kalmamak ve çözüm arayışında olmaktır. Aynı zamanda farklı dinleri, yaşam tarzlarını ve ideolojileri temsil eden birey ve topluluklarla iş birliği içinde çalışma, kişisel ilişkiler, iş ilişkileri veya toplumsal ilişkilerde karşılıklı saygıya dayanan açık bir diyalog kurma becerisidir. Küresel farkındalığın temelinde diğer kültürleri tanıma ve anlama ile yabancı diller öğrenerek küresel bir iletişim sağlama düşüncesi vardır (P21, 2019).

Finans, Ekonomi, İşletme ve Girişimci Okuryazarlığı; ekonominin toplumdaki rolünü anlayarak ekonomik gelişmeleri izleme, değerlendirme ve yorumlama yapma yeteneği ile kişisel ekonomik tercihleri nasıl yapacağını bilme becerisidir (P21,2019).

Yurttaş Okuryazarlığı; bireylerin, toplumu ilgilendiren konularda karar alma mekanizmaları hakkında bilgi sahibi olarak, sivil yaşama etkin bir şekilde katılmalarıdır. Ulusal ve küresel düzeyde vatandaşlık hak ve sorumluluklarının farkında olmak, sivil kararların sonuçlarını üzerinde düşünebilme becerisidir (P21, 2019).

Sağlık Okuryazarlığı; bireylerin sağlıkla ilgili temel bilgileri öğrenmesi, sağlık hizmetlerinden nasıl yararlanacağını bilmesi, egzersiz yapma ve dengeli beslenme gibi önleyici faktörleri kullanması ile sağlığını bozacak aktivitelerden kaçınması becerilerine sahip olmaktır. Ayrıca gerek ulusal gerekse uluslararası halk sağlığı ve güvenliği gibi konularda farkındalık sahibi olmanın yanı sıra bilinçli hareket etmeyi kapsamaktadır (P21, 2019).

Çevre Okuryazarlığı; çevre ve çevreyi etkileyen koşullar hakkında bilgi sahibi olarak özellikle hava, iklim, toprak, gıda, su, ekosistemler ile ilgili sorunları araştırmak, analiz etmek ve çözüm arayışında olmak demektir. Bireylerin ve toplumların doğal dünyanın düzeni üzerindeki etkisinin kaynak- tüketim sorunu, hızlı nüfus artışı gibi bozucu sonuçlarını göz ardı etmeyerek çevresel konularda eylemlere katılma ve ilham veren çözümler üretme kabiliyetidir (P21, 2019).

Partnership for 21st Century Skills 21. Yüzyıl Becerileri		
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri •Eleştirel düşünme ve problem çözme •Yaratıcılık ve İnovasyon •İletişim ve İşbirliği	Yaşam ve Kariyer Becerileri •Esneklik ve Uyum •Girişimcilik ve özyönetim •Sosyal ve Kültürler arası beceriler •Üretkenlik ve Hesapverebilirlik •Liderlik ve Sorumluluk	Bilgi, Medya Ve Teknoloji Becerileri •Bilgi okuryazarlığı •Medya okuryazarlığı •Teknoloji okuryazarlığı

Şekil 4. Partnership for 21st century skills (P21) 21. Yüzyıl Becerileri

2.3. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri

Öğrenme ve yenilenme becerileri, günden güne daha kompleks bir yapıya bürünen hayat ve iş ortamlarında başarılı olabilmek için lazım olan beceriler bütünüdür. Bu beceri kapsamında değerlendirilen eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi ulaşılan bilgilerin adeta bir süzgeçten geçirilmesi vazifesini yaparken, yaratıcı düşünme becerisi bilginin

sentezlenmesi ve yeni bilgiler ortaya çıkarılması için kullanılmaktadır. Bu sürecin gerçekleşmesi, yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye odaklanan bireyleri geleceğe hazırlamak için ise, iletişim ve iş birliği esastır (P21, 2019; Ceylan, 2019).

Öğrenme ve yenilenme becerileri iş hayatına uygun olma ve daha zorlu ve karmaşık bir hale gelen hayata ilişkin öğrenmeyi, ilerleyen teknolojiyle beraber yeniliklere açık ve uyum sağlayabilen yenilikçiliği geliştirmeyi ifade etmektedir (Cansoy, 2018).

21. yüzyıldaki gelişmeler çok ve hızlı bilgi üretimine ve mevcut bilginin güncelliğini kaybetmesine neden olmuştur. Bilginin akış hızına yetişebilmek ve çağa uyum sağlamak için bireylerin ve öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmesi ve kendilerini geliştirmeleri beklenir. Öğrencilerin bunu sadece okuldaki öğretimle ve öğretmen yönlendirmesiyle yapması zordur. Dolayısıyla yaşam boyu onu güçlü kılacak üst düzey düşünme yollarını bilmesi ve uygulaması gerekir. Ayrıca okul sonrası yaşamında başarılı bir birey olması için öğrenmeyi öğrenmesi oldukça önemlidir. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin öğrenme eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olması, yeni bilgiler öğrenmek için motive olması ve bilgi ihtiyacını karşılamaya yönelik kararlılıkla çabalamasıdır (Gülen, 2013). Öğrencinin bilgi eksiklerinin farkında olması, bilgiyi edinebilecekleri düşünme yollarını bilmesi ve edindikleri bilgileri devamlı güncelleyerek yenileyebilmeleri öğrenme ve yenilenme becerilerinin içeriğini oluşturmaktadır (Aydınlı, 2015). Bu başlık altında eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve yenilenme, iletişim ve iş birliği kavramları açıklanmıştır.

2.3.1. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisi

Eleştirel düşünme kavramı, tarihi süreç içerisinde birçok kişi tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Eleştirel düşünceyi; Ennis (1962), hangi şeye inanılması gerektiği veya herhangi bir durumda nasıl hareket edileceğine karar verme aşamasında mantıklı ve yansıtıcı biçimde düşünme becerisi olarak, Stenberg (1987), bireylerin karşı karşıya kaldıkları sorunların üstesinden gelmek, hükümler ortaya koymak ve yeni kavramlar öğrenmek için başvurdukları bir yöntem ve aklın işletildiği bir süreç olarak, Potts (1994), hiçbir fikrin temelini ve gerçekliğini irdelemeden kabullenmeyen bir düşünce şekli olarak, Fisher (2001) ise insanın bilgiyi başkalarından öğrenip olduğu gibi kabullenmek yerine aktif olarak kendi kendine düşünüp sorgulayarak bulduğu etkin bir süreç olarak tanımlamıştır. Scriven (1996) eleştirel düşünmeyi; deneyim, düşünme, akıl yürütme veya iletişimden elde edilen bilgileri ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Halpern (1998) eleştirel düşünmeyi “istenilen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin” kullanımı olarak ele alan daha geniş bir tanım vermektedir. Geliştirilen birçok tanım eleştirel düşünmeyi analiz,

sentez, problem çözme, çıkarım ve değerlendirme gibi rasyonel, üst düzey düşünme becerilerinin bilinçli uygulanması olarak karakterize etmektedir (Angelo, 1995). Eleştirel düşünme için geliştirilmiş en sade tanım Beyer'e aittir. Beyer (1995) 'Mantıklı yargılarda bulunmak' olarak tanımladığı eleştirel düşünmeyi bir şeyin kalitesini değerlendirmek için kriter geliştirmek olarak görmektedir. Buna pişirilen bir yemeğin lezzetini yorumlamak da yazılan bir araştırma makalesini değerlendirmek de dâhildir. Kısaca eleştirel düşünme, 'bireylerin bir şeyin geçerliliğini değerlendirmek için kullandıkları disiplinli bir düşünce biçimi' olarak tanımlanabilmektedir (Beyer, 1995). Eleştirel düşünmenin, herhangi bir olay veya olgu üzerinde yorumlama, çözümleme, değerlendirme, çıkarsama, açıklama yapma ve kendini düzenleme gibi alt becerileri bulunmaktadır (Facione, 2020).

Eleştirel düşünmede; sunulan her türlü bilgi, varsayımlar ve ön yargılar analiz edilir; konunun farklı boyutları, açıları, anlam ve sonuçları tartışılır; akıl yürütme ve karşılaştırmalar sonunda yargıya ulaşılır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Verilerin, çözümlenip değerlendirildiği ve sonucunda belirli bir karara ulaşılan düşünme şeklidir. Bu beceri günümüzde bireyin yaşamını sürdürürken, doğru tercihlerde bulunabilmesi ve manipülasyonlara karşı koyabilmesi için gerekli bir beceridir. Eleştirel düşünme, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bireyin durum ya da olayı analiz edip değerlendirdiği zihinsel bir süreçtir. Duyuşsal olarak kuşku duyma eğiliminde olmayı, bağımsız düşünmeyi gerektirir. Bilişsel açıdan verileri dikkate alarak durumun farkına varmayı, sorgulamayı, yorumlamayı ve karar vermeyi içerir.

Eleştirel düşünme denildiğinde akla ilk gelen terim eleştiri olabilmektedir. Eleştiri denildiğinde bireylerin aklına olumsuz bir ifade gelebilmektedir. TDK (2011) eleştiri kelimesini "Bir kişiyi, bir eseri, bir konuyu her yönüyle bulup göstermek amacıyla inceleme işi" olarak tanımlamıştır. Ancak eleştirel düşünme denilen kavram Grant (1998)'a göre ileri düzeyde düşünme, yaratıcılık, mantıklı düşünme, muhakeme etme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Genel olarak eleştirel düşünme yüksek seviyede düşünmeyi gerektirir yani sentez ve değerlendirme yapmak gerekmektedir (Moore, 2001).

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özelliklerini Elder ve Paul (1994);

- ✓ Hayati sorunları ve sorunları gündeme getirerek bunları açık ve kesin bir şekilde formüle eder,
- ✓ İlgili bilgileri bir araya getirir ve değerlendirir, soyut fikirleri etkili bir şekilde yorumlamak için kullanır,

- ✓ Mantıklı sonuçlara ve çözümlere ulaşır,
- ✓ Alternatif düşünce sistemleri içinde açık fikirli olarak düşünür,
- ✓ Gerektiğinde varsayımlarını, sonuçlarını ve pratik sonuçlarını tanır ve değerlendirir,
- ✓ Karmaşık sorunlara çözümler bulmak için başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurar, şeklinde sıralamıştır.

Bu özellikler ışığında eleştirel düşünmeye sahip bireyler, 21.yüzyılda kendilerini geliştirebilen ve farklı bakış açılarını düşünüp değerlendirip yeni düşünceler ortaya çıkarabilecek bireyler olabilecektir. Bu da onların iş, eğitim, sosyal hayatlarını geliştirip uyum süreçlerini kolaylaştıracaktır.

Eleştirel düşünme becerisi, birçok kurum ve kuruluş tarafından oluşturulan bu yüzyılda gerekli beceriler listelerinin hemen hepsinde yer almaktadır. 21. yüzyılda bütün bireylerde var olması istenilen eleştirel düşünce becerisi, yalnızca insanların kariyerlerini ilerletebilmeleri için değil, yaşam mücadelesi verebilmeleri içinde de çok önemli görülmektedir. Eleştirel düşünme, bireylerin başkalarından etkilenmeden ve yardım almadan hayatını devam ettirmesini sağlamakla birlikte yaşamlarına anlam katmak için, aldıkları kararların doğruluğunu sorgulamalarına yardımcı olmaktadır (Yılmaz 2021, Gün 2021). Lou ve Chan'a (2021) göre, eleştirel düşünme becerisi herhangi bir alan için geçerli değildir aksine her alanda gereklidir. Özellikle yönetim, ekonomi, eğitim- öğretim, araştırma alanlarında faaliyet gösteren her birey bu beceriyi mutlaka kazanmalıdır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi, diğer bir tabirle olay, olgu ve kavramları sistematik olarak yorumlama ve analiz etme yeteneği, bireylerin dil ve sunum yeteneklerini geliştirmenin, yaratıcılığa büyük miktarda katkı sağlamanın yanı sıra, toplumlarda bilim ve demokrasinin gelişmesine de olanak sunmaktadır. Küresel bilgi ekonomisi, bilgi ve teknoloji öncülüğünde geliştiğinden dolayı, bireyler değişikliklerin olabildiğince hızlı ve etkili bir şekilde üstesinden gelebilmelidir. Günümüz ekonomisi, esnek entelektüel becerilere ve problemleri çözmede bilgiyi analiz etme ve çeşitli bilgi kaynaklarını bütünleştirme becerisine sahip olan bireylere, talepleri artırmaktadır. Eleştirel düşünme, bu tür düşünme becerilerini geliştirir ve hızla değişen iş yerinde çok önemlidir.

Bassham, Irwin, Nardone ve Wallace (2007)'ye göre eleştirel düşünme yetisine sahip olmayan bireylerin düşünme süreçleri, yanlış sonuçlar vermektedir çünkü düşünme yolları karmaşık ve bozuktur. Ortaya atılan kanıtlar ve perspektifleri doğru anlayamazlar ve sağlıklı bir şekilde sonuç çıkarma eğilimi gösterirler. Her şeyin ölçüsü olarak kendilerini

kabul etme ve bilgi bakımından başka kimselerden üstün olduklarına inanma yanılgısına düşerler. Sonuç olarak, eleştirel düşünme yetisi olmayan bireyler, genelde olaylara geniş bir çerçeveden bakamayan, ilgi ve merak eksikliği bulunan, dikkatini toplamada zorluk çeken kimselerdir.

Hiner'e (2016) göre, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş kişiler, kendilerini veya işlerini ilgilendiren herhangi bir konuyu, sistematik bir şekilde zihinsel süzgeçten geçirerek ele alır. Herhangi bir konuşmaya muhatap olduklarında karşılarındakinin isteklerini, saygıltılarını, değerlerini ve düşüncelerini idrak etmeye çalışarak konuşmacıya hızlıca cevap verme eğilimi göstermezler. Süreç içerisinde pasif olmadıklarından muhatap oldukları konuşmalarda kasıtlı bir mesaj ararlar ancak iş birliği yapmak istedikleri için ortak noktalar bulmaya özen gösterirler. Üzerinde konuşulan konuda tereddüt kalmaması için sorularla konuyu takip ederler. Konuya duyarlı bir şekilde yaklaştıklarından dolayı konuşmacının sözlerini yorumlama eğilimindedirler.

P21 beceri çerçevesine göre eleştirel düşünme becerisinin etkili olmasının sebebi;

- ✓ Duruma uygun olarak sistematik bir şekilde tümevarım- tümdengelim gibi farklı zihinsel süreçleri içermesi,
- ✓ Karmaşık sistemlerde genel sonuçlar üretmek için bir bütünün parçalarının birbiriyle nasıl etkileşime girdiğini analiz etmesi
- ✓ Kanıtları, argümanları, iddiaları ve inançları etkili bir şekilde çözümleyip değerlendirerek, alternatif bakış açılarını gözden geçirmesi
- ✓ Bilgiyi yorumlamaya ve iyi bir analize dayanarak sonuçlar çıkarması
- ✓ Öğrenme deneyimleri ve süreçlerini eleştirel bir şekilde yansıtmasıdır.

Parlar ve balıkcı (2018), okul yöneticilerinin, eleştirel düşünceyi nasıl algıladıklarını araştırdıkları çalışma sonucuna göre okul yöneticileri, değişim ve gelişim için eleştirel düşünceyi olmazsa olmaz görmektedirler. Ayrıca okul yöneticilerine göre karar verme sürecinde yaşanan olayların gerçek manada algılanması ve verilen kararlardan pozitif etkilenebilmesinde eleştirel düşünmemenin katkısı yadsınamazdır.

Harpern (1998) karmaşık ve kötü tanımlanmış sorunları çözmede çok önemli olduğunu düşündüğü eleştirel düşünme becerilerini beş başlıkta sınıflandırmıştır: 1) sözel muhakeme becerileri, 2) argüman analiz becerileri, 3) hipotez geliştirme becerileri, 4) belirsizliklere karşı dirençli olma, 5) karar alma ve problem çözme becerileri. Halpern'in sınıflandırmasındaki problem çözme becerileri, bir çözümün veya kararın niteliğini ölçmek için kullanılan becerileri ve çözüme ulaşmak için gereken düşünce süreçlerini ifade etmektedir. Bu sınıflandırmada yer alan belirsizliklere karşı dirençli olma becerisi, Strohm

ve Baukus (1995) tarafından eleştirel düşünmenin temel bir parçası olarak görülmektedir. Çünkü eleştirel düşünme işlevine hizmet eden belirsizlik ve şüphe, sürecin gerekli ve üretken bir parçasıdır.

Problem çözme becerisi, belirli bir sonuca ulaşmak için gereken düşünme ve planlamayı ifade etmektedir (Butterworth ve Thwaites, 2013). Çözülecek problem bağlamına ne kadar az aşına olunursa, o kadar çok düşünme ve planlama gerekecektir. Gammack, Hobbs ve Pigott (2011), bir problemi çözmek için kişinin öncelikle problemin doğasını anlaması gerektiğine inanmaktadır. Problem çözme, eleştirel düşünmenin bir sonucudur. Sorunun üstesinden gelmek için mümkün olan en iyi çözümü bulmayı ve analiz etmeyi içermektedir. Bir sorunu doğru bir şekilde çözmek için bazı adımları takip etmemiz gerekmektedir (Goldman, 2020):

1. *Sorunun Belirlenmesi*: Sorunun kaynağını doğru tanımlamak önem arz etmektedir.
2. *Problemin Tanımlanması*: Problem tanımlandıktan sonra, çözülebilmesi için problemin ayrıntılı bir şekilde tekrar tanımlanması gerekir.
3. *Bir Strateji Oluşturmak*: Sonraki adım, sorunu çözmek için bir strateji geliştirmektir. Kullanılan yaklaşım, duruma ve kişinin tercihlerine bağlı olarak değişecektir.
4. *Bilgilerin Düzenlenmesi*: Bir çözüm bulmadan önce, mevcut bilgileri düzenlememiz gerekir. Sorun hakkında ne biliyoruz? Neyi bilmiyoruz? Ne kadar fazla bilgi mevcutsa, doğru bir çözüm bulmak için o kadar hazırlıklı olacağız.
5. *Kaynakların Tahsisi*: Bir sorunu çözmek için her zaman sınırsız kaynağımız olmayabilir. Bir sorunu çözmeye başlamadan önce, bunun ne kadar önemli olduğunu belirlememiz gerekir. Önemli bir sorunsa, çözmek için muhtemelen daha fazla kaynak ayırmaya değer olacaktır.
6. *İlerlemeyi İzleme*: Etkili problem çözücüler, bir çözüme doğru çalışırken ilerlemelerini izleme eğilimindedir. Hedeflerine ulaşmak için iyi bir ilerleme kaydetmiyorlarsa, yaklaşımlarını yeniden değerlendirecekler ve yeni stratejiler arayacaklardır.
7. *Sonuçların Değerlendirilmesi*: Bir çözüme ulaşıldıktan sonra, sorunun en iyi çözüm olup olmadığını belirlemek için sonuçları değerlendirmek önemlidir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerle birlikte kolaylıkla erişilecek bilgi miktarı her geçen gün büyümektedir. Bu bilgi patlamasının gelecekte de devam edeceğini göz önünde bulunduracak olursak, günümüz öğrencilerinin eriştikleri bilgilerin pasif alıcısı olmamayı öğrenmeleri gerekmektedir. Maruz kaldıkları sınırsız bilgi arasından değerli ve önemli olanları seçebilmek, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle yakından ilgilidir (Oliver ve Utermohlen, 1995). Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, öğrencilerin sosyal, bilimsel ve ekonomik sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağladıkları için önemlidir (Şakirova, 2007). Her geçen gün değişen ve karmaşılaşan ekonomik ve sosyal yapılarda başarılı olmak isteyen öğrencilerin, bilginin saf alıcısı olmamaları; olaylara geniş bir çerçeveden bakabilmeleri ve toplumsal sorunların çözümü için yaratıcı çözüm yolları geliştirebilmeleri önem arz etmektedir.

Problem çözme, kişinin yaşamın içerisinde bir problemle karşılaştığında veya ekonomik-sosyal yapılar tarafından kabul edilme sürecinde sorunları algılaması, sorunu betimlemesi, sorunun kaynağına inmesi, çeşitli seçeneklere başvurarak sorunun üstesinden gelebilmesi olarak tanımlanabilir (Çelikkaleli ve Gündüz 2010; Saban, 2002). Problem çözme becerisi gittikçe daha karmaşık bir hale gelen çağımızda yalnızca matematiksel bir kavram olarak değil, özellikle hayatın içinde olan durumların çözüme kavuşturulması için herkesin sahip olması gereken bir beceri haline gelmiştir. Bir problemin üstesinden gelmek için problemi betimlemek ve açıklamak başka bilgiler bulmayı, eski ve yeni bilgiler arasında köprü kurmayı ve birtakım sonuçlar çıkarmayı zorunlu kılmaktadır. Zekâ, motivasyon, alışkanlık, yaratıcılık, toplumun beklentisi, ananevi olarak alışlagelmiş uygulamalar ve tecrübe gibi birçok etkeninde problem çözme becerisi üzerinde etkisi bulunmaktadır (Gelbal, 1991; Terzi, 2000; Yıldız, 2003).

Problemler, eğitim sistemine olumlu katkı sağlayan ve sisteme yön veren dinamikler olarak görülmektedir ve hiç problemin olmadığı bir eğitim sistemi bulunmamaktadır. Hatta okul yöneticilerinin yaptıkları işlerin çoğunluğunu oluşturan bölümünün problem çözme olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin problem çözme basamaklarını tanıması, problem çözme sürecinin önemini kavraması ve problem çözme becerisine sahip olması, okul örgütlerinin göstereceği başarıyı da etkilemektedir (Küçükahmet, 2000; Şükrü, Dilekmen, Alver, Seçer 2010). Çevresel koşullarda meydana hızlı değişimler ve karşılıklı bağımlılığın günden güne artması gibi faktörler örgütlerde daha çok çatışma yaşanması durumunu ve zıt fikirleri doğurmaktadır. Dolayısıyla ortaya çıkan bu çatışma ve aykırı düşüncelerin üstesinden gelebilmek için problem çözme becerisine sahip yöneticilerin varlığı zorunlu bir hal almıştır. (Novelli ve Taylor 1993, Akt. Keskin, 2012: s.16)

Karasar (2002) problem kavramını, kişiyi, fiziksel ve zihinsel açıdan rahatsız eden, kafa karışıklığına neden olan ve sonuca götürecek çeşitli çözüm yollarının olduğu her şey olarak tanımlamaktadır. Kneeland'ın (2001) yaptığı problem tanımına göre ise, herhangi bir durumun şimdiki hali ile olması gereken hali arasındaki ayrımdır.

Problem çözme, kişinin var olan problemi fark etmesi, bu durumu incelemesi, olası çözüm yollarını ifade edebilmesi ve bunları değerlendirebilmesi süreci olarak ifade edilir (Aksan ve Sözer, 2007). Problem çözme becerisi, kişinin kendi bireyselliğinin farkında olup sosyal çevresi ile uyum sağlayabilme sürecinde gerekli temel becerilerden biridir (Elma, 2020). Heppner ve Baker (1997) problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerini; eleştiri becerisi gelişmiş, olaylara geniş açıdan bakabilen, yaratıcı fikirlere sahip, fikirlerini açıkça ifade edebilen, yenilikleri takip edip uyum sağlayabilen ve benlik saygısı gelişmiş olarak tanımlamışlardır. 21.yüzyılda sürekli olarak değişen ve yenilenen hayat şartları beraberinde yeni problemleri de getirmektedir. Bu nedenle bireylerin problem becerisine sahip olmaları çok daha önemli bir hale gelmiştir.

Balcı'ya (2002) göre, etkili okulları konu edinen araştırmaların sonuçları, okul yöneticilerinin, okulun mükemmelliğini belirleyen faktörler içerisinde çok önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan dolayı okul yöneticilerin; okullarda oluşan problemlerin üstesinden gelmeleri, problemlerin neden olacağı sonuçları fark edebilmeleri beklenmektedir. Problemlerin hızlı ve kolay bir şekilde aşıldığı bir okul ikliminde; huzursuzluk yaşanmayacak, hoşgörü ve saygı hâkim olacak, eğitimin kalitesi artacaktır. Dolayısıyla bu durum öğretmenler ve öğrencileri de pozitif yönde etkileyecektir (Zembat ve Öztürk, 2015).

2.3.2. Yaratıcılık ve İnovasyon

Yaratıcılık kavramına yönelik birçok bilim insanı tarafından tanım yapılsa da üzerinde uzlaşmaya varılmış, herkes tarafından kabul edilen bir yaratıcılık tanımından söz etmek zordur. Yaratıcılık kimi bilim adamları tarafından bir işlem olarak değerlendirilirken, kimi bilim adamları ise yaratıcılığı bir ürün olarak görmektedirler. Fakat bu kavramın ne ifade ettiği ve nasıl değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili üzerinde karar kılınan iki şeyden söz etmek mümkündür. Birincisi yaratıcılık; daha önce yapılmamış yeni bir şey ortaya çıkarmaktır. İkincisi ise, yaratıcılık ancak gözlenebilen bir şey ortaya konulduğunda değerlendirilebilir (Erdoğan, 2006). Paulus'a (2000) göre yaratıcılık; sıradanlıktan uzak, daha önceden kimsenin bilmediği faydalı düşünceleri ortaya koymak ve ayrıntılı olarak açıklamaktır. Torrence'ye (1993) göre ise problemlerin, bilgi azlığının, bozuklukların varlığında ve bunları

bir çözüme kavuşturacak daha önceden sınımlı bir yöntem bulunmadığında var olan bilgiyi temel alarak muhtemel yeni çözümler geliştirme süreci olarak açıklanmaktadır.

Süer'e (2021) göre yaratıcılık kavramına hangi açıdan bakıldığına göre kavramın tanımı değişebilmektedir. Bu bağlamda yaratıcılık kavramının üç ana yaklaşım çerçevesinde açıklandığı görülebilir. Bu yaklaşımlardan ilki tarihsel ve psikolojik yaklaşımdır. Yaratıcılık tarihsel açıdan, ilk defa ortaya konulan, daha önce akla getirilmemiş bir düşünce olarak tanımlanırken; psikolojik açıdan, kişinin zihninin derinliklerinde gerçekleşen bir durum olarak tanımlanmaktadır (Öğretir-Özçelik, 2018). İkinci yaklaşım küçük-y (günlük yaratıcılık) ve büyük-y (seçkin yaratıcılık) yaklaşımıdır. Küçük-y herkeste bir miktar bulunabilen, günlük yaşamın içindeki sorunların üstesinden gelebilmek için geliştirilen yaratıcılıktır. Büyük-y saygın ödüller kazanarak fikirleri ve eylemleriyle yeni bir çağır açmış bireylerin sahip olduğu, dünyadaki bilgi yahut perspektifi dönüştüren, toplumlar tarafından kabul görerek takdir edilen yaratıcılık şeklidir (Kaygın ve Çetinkaya, 2015; Craft, 2003). Yaratıcılık kavramının tanımına yönelik üçüncü yaklaşım ise bireyci ve sosyokültürel tanımlardır. Bireyci tanımlar, yaratıcılığı, bireyi referans alarak yaratıcı bireylerin niteliklerini ve yaratıcı düşüncenin süreci üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Sosyokültürel tanımlar ise yaratıcılığı ortaya çıktığı sosyokültürel yapı üzerinden açıklama ve yaratıcı kişileri sosyokültürel ortamı ile değerlendirme eğilimindedir (Kanlı, 2019).

Yaratıcılık; sorun çözme ve iletişim kurma gibi konularda faydalı olabilecek fikirler, alternatif yollar veya olasılıklar üretme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Franken, 1994). Diğer bir ifadeyle yaratıcılık, kişi veya toplum için değerli olacak orijinal fikirler üretmek; yeni ürünler ortaya çıkarmak anlamına gelmektedir (NCREL, 2003). Genel olarak aynı anlama geldiği düşünülen yaratıcılık ve inovasyon kavramları, aralarında sıkı bir ilişki olmasına karşın temelde farklı anlamlar taşımaktadırlar. Gurteen (1998) yaratıcılığı düşünme, fikirler üretme aşaması; inovasyonu ise uygulama, ürünler ortaya çıkarma aşaması olarak tanımlamıştır. Bu yönüyle yaratıcılığın tüm yenilik süreçlerinin merkezinde yer alan bir başlangıç noktasını ifade ettiği sonucuna ulaşılmaktadır (Cook, 1998; Cambridge, 2020).

İnsanlığın gelişimi, yenilik ve keşiflere giderek daha bağımlı hale gelmektedir. İnsanlık tarihi boyunca kalıcı iz bırakan tüm gelişmelerin temelinde, yaratıcı düşünme becerisi yatmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, yaratıcılık yalnızca insan potansiyelinin ifadesi olarak algılanmamakta, aynı zamanda toplumsal gelişimin temeli olarak görülmektedir (NCREL, 2003; Nakano ve Wechsler, 2018). Ekonomik ve sosyal yapıların büyük bir dönüşüm yaşadığı bilgi çağında da yaratıcı düşünme ve yenilik becerileri toplumsal gelişim için değerli görülen yeterlilik alanlarından biri olmaya devam etmiştir. Bilgiye dayalı ekonomilerin hüküm

sürdüğü günümüz toplumlarında bilgiyi yaratma ve üretme kapasitesi, kritik öneme sahip güç göstergelerinden biri olarak görülmeye başlanmıştır. Dolayısıyla, toplumsal değişim sürecinde aktif rol almak ve talepleri her geçen gün artan günümüz ekonomik yapılarında başarılı olmak isteyen bireyler için yaratıcı düşünme ve yenilik becerilerine sahip olmak ihtiyaç haline gelmiştir (NCREL, 2003).

1956 yılında Bloom tarafından düşünme becerilerini sınıflandırmak amacıyla geliştirilen taksonomi, çağın koşulları dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Güncellenmiş taksonomiye orijinalinden ayıran en önemli fark, daha önce sentez olarak adlandırılan düşünme basamağının yaratma olarak değiştirilmesi ve taksonominin tepesindeki değerlendirme basamağıyla yer değiştirmesi olmuştur. Böylece, eğitim dünyasında yaygın şekilde kullanılan Bloom Taksonomisinde 'yaratma' kavramı en üst düzey düşünme becerisi olarak yerini almıştır (Krathwohl, 2002). Taksonomide meydana gelen bu değişim, günümüz bireyleri için yaratıcılık becerisi geliştirmenin önemini göstermektedir.

Yaratıcılık; üretici, sorun çözücü ve yenilikçi temele dayanır. Bu düşünce biçimi yeniliği, değişimi ve gelişimi sağlar. Bireyin yaşamını kolaylaştırmak ve sorunlarını çözmek için yeni fikirler ortaya koymak gerekir. Bu yeni fikirler bireyin daha mutlu, daha rahat yaşamasını sağlayan ürünlerin ortaya çıkmasını sağlamasının yanında toplumların çağdaş medeniyetler kurmasını sağlamaktadır. İnsanın, toplumun daha iyisini hedeflemesi nedeniyle yenilik arayışı sürmekte dolayısıyla yaratıcılık zorunlu bir beceri olmaktadır. 21. yy. bilgi çağında, artan bilgi ve değişimin olağan ve gerekli olduğu toplumlar tarafından kabul edilmesiyle medeniyetin gelişmesinde yaratıcı düşünmenin önemli bir rolü olmuştur. Bu bağlamda bilim, kültür, teknoloji, ekonomi, sosyal yapı hızlı bir dönüşüm yaşamıştır.

Çağımızda yaratıcı düşünmenin toplumlar için önemli olmasının yanında birey için de gerekli bir beceridir. Bireyin eğitim ve meslek alanında başarılı olması için yaratıcı düşünme becerisi ortaya koyması beklenir. Yaratıcı düşünme yaşamın her alanında ve çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Yaratıcılık ve yenilenme becerileri şunlardır:

- ✓ İş yaşamında yaratıcılık ve özgünlük ortaya koymak.
- ✓ İnsanlığa, faydalı yeni düşünceler geliştirmek, uygulamak.
- ✓ Yeni ve farklı fikirlere açık ve uyumlu olmak.
- ✓ Yenilikçi düşüncelerle yararlı ve somut katkıda bulunmak (Trilling ve Fadel, 2009)

Bir bireyin yaratıcı olmaya yönelik kişisel eğilimini, motivasyonunu ve özgüvenini etkileyen çeşitli karakter özellikleri ve öğrenme alışkanlıkları vardır. Buna göre belirsizliklere hoşgörülle yaklaşan, görev yaparken karşılaştıkları engellerin üstesinden gelmek için

çalayan, hata yapmaktan korkmayan, hatalarından ders çıkarmayı bilen, ürettiği fikirlere gelen olumsuz yargıları umursamayan ve risk almaktan korkmayan bireylerin, yaratıcılık becerisi geliştirmek için gereken kişilik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir (Cambridge, 2020).

Yaratıcı bir bireyin, yenilik üretme süreçlerinde kullanabileceği bir dizi beceriyi geliştirmesi ve uygulayabilmesi gerekir. Bunlar:

- ✓ Yeni bakış açılarını ortaya çıkarmak için problemi veya soruyu netleştirmek, analiz etmek ve yeniden tanımlamak,
- ✓ Anlamlı sorular sormak,
- ✓ Görünüşte birbiriyle alakasız gibi duran konular arasındaki ilişkiyi fark etmek,
- ✓ Alternatif olasılıkların farkında olmak,
- ✓ Olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmak (Cambridge, 2020).

Bahsedilen beceri ve kişilik özelliklerine sahip olan bireyleri, yaratıcı bireyler olarak kabul etmek mümkündür. Bölümün başında da ifade edildiği gibi yaratıcılık, yenilik üretme süreçlerinin başlangıç noktasını, ön koşulunu oluşturmaktadır. Yaratıcılık becerisine sahip öğrenciler, geleceğin şekillenmesinde aktif rol almak istiyorlarsa aynı zamanda yenilik üretme vizyonuna da sahip olmalıdırlar.

Eğitim örgütleri olan okulların yaratıcı liderlik nitelikleri bulunan kişiler tarafından yönetilmesi gerekmektedir. Çünkü yaratıcı okul liderlerinin genel anlamda okulu yönetme ve okulu yönlendirmenin yanı sıra, öğrenci ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesinde ve onları bu konuda desteklemede, okulun başka okullardan farklı olarak özgün bir şekil almasında, okulda oluşan sorunların hissedilmesi ve bu sorunlara hızlı bir şekilde çözüm bulunması yönünden ciddi katkı sağlayacağı düşünülmektedir. (Rezzan ve Sağlam, 2019). Bu bağlamda okul yöneticilerinin gerek kendi yaptıkları çalışmalarda gerek grupla birlikte yaptıkları çalışmalarda beyin fırtınası gibi çok çeşitli fikir yaratma tekniklerini kullanması, yeni ve değerli fikirler bulması, yaratıcı çabaları geliştirmesi ve desteklemesi, özgünlük ve yaratıcılık sergilemesi, yeni fikirleri benimsemenin gerçek dünyadaki sınırlarını anlaması, başarısızlığı bir öğrenme fırsatı olarak görmesi, yeni ve farklı bakış açılarına karşı duyarlı olması, kendisine verilen geribildirimleri önemsemesi beklenmektedir. (P21, 2019)

21. yüzyıldaki bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler yenilenme ihtiyacını ortaya çıkararak bireyler, toplumlar ve kurumlarda yeni bir yapılanmayı ve birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Yenilenme olarak adlandırılabilen bu süreçte inovasyon kavramını her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Said, 2017). İnovasyon, ülkelerin ekonomilerinin dinamik bir şekilde büyümesi, istihdam alanları oluşturulması, kalkınmanın

sürekli hale gelebilmesi için yeni fikirler, yeni ürünler ve yeni süreçler bulmaktır (Kostoff, 2003).

İnovasyon, yenilik, buluş yapma, girişimcilik gibi kavramlar zaman zaman birbirine karıştırılmaktadır. İnovasyon içinde yenilik kavramını taşısa da tam olarak bu sözcük ile açıklanamadığı gibi yeni bir buluş ortaya koymak da inovasyon değildir. Dikiş makinasının icadı bir buluş olarak değerlendirilirken, dikiş makinasının potansiyel bir ticaret aracı olarak görülüp bütün dünyaya satılması inovasyon olarak değerlendirilmektedir. Elias Howe dikiş makinasını icat ederek ortaya bir buluş koymuşken, Isaac Singer, Howe'nin patentini de kullanarak bu makineyi alıcılarla buluşturmuş ve büyük bir marka yaratmayı başarmıştır. İnovasyon bilim ve teknolojinin getirdiği kolaylıklar ve ortaya koyduğu buluşlardan yararlanarak ekonomik açıdan bir değer üretmek ve toplumun yararlanacağı bir fayda sağlamaktır (Yamaç, 2001; Elçi, 2007).

İnovasyon bireylere, ekiplere, kuruluşlara veya daha geniş bir toplum yelpazesine fayda sağlayacak yeni ve faydalı fikirlerin ürün veya uygulamasının geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bledow, Frese, Anderson, Erez ve Farr 2009). Bir fikrin, ürünün veya hizmetin toplumda fayda sağlamak amacıyla uygulanması veya geliştirilmesi anlamına gelen inovasyon, yalnızca bireysel ve kurumsal performans için değil, aynı zamanda küresel düzeyde ekonomik başarı ve sosyal gelişme için de değerlidir (Westwood ve Low, 2003).

Said'e (2017) göre inovasyonun içinde ticari başarı ve pazarlama gibi faktörler bulunduğundan eğitimde inovasyondan bahsedebilmek için inovasyonu yenilik olarak düşünmek gerekmektedir. İnavasyon eğitimde; öğrenme ve öğretme süreçleri içerisinde öğrencilerin kolay ve kalıcı öğrenmeyi nasıl gerçekleştirecekleri, öğretmenlerin ne şekilde daha iyi bir öğretim yapacağı, öğrencilerin nasıl daha etkin olacağı sorularına cevap aranarak kullanılabilir. Eğitim için inovasyonun gayesi, nitelikli eğitime ulaşmak, yaratıcı düşünce becerisine sahip bireyler yetiştirmek, öğrenme- öğretme aşamasını maksimum düzeyde başarılı kılabilmeektir. Eğitimde inovasyon okulları ekonomik maliyetleri yüksek teknolojik aletlerle donatmak değildir. Eğitimde İnavasyon, eğitimin gerçekleştiği yerlerin günümüzde ve gelecekte gerekli becerileri kazandırabilecek biçimde dizayn edilmesi olarak eğitimin ise toplumun ve ekonominin istek veya ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmesiyle ilgilidir. Diğer taraftan Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı eğitim modeline geçilmesiyle birlikte inovasyon oluşturma sürecinin sonuçları da görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde geliştirilen ürünler, teknofest kapsamında geliştirilen ürünler, Avrupa birliği tarafından desteklenen projelerde ortaya konulan ürünler, üniversitelerde yenilenebilir enerjilerle yapılan birtakım araçlar ve robotlar bunlardan bazılarıdır.

21. yüzyıl becerilerinden yaratıcı düşünme ve inovasyon kapsamında, okul yöneticilerinin yeniliğin gerçekleştiği alana faydalı bir şekilde katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda yöneticilerinin inovasyonun önemini kavraması, öğretmen ve öğrencilere inovasyon oluşturma sürecinde destek olması, ders ortamlarını uygun şekilde dizayn etmesi, günceli sorgulayan ve yaratıcı düşünme becerisine sahip öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemesi gerekmektedir.

2.3.3. İletişim ve İş Birliği

İletişim; kişiler arası duygu ve düşüncelerin konuşma, yazma, beden dili ya da farklı araçlar yoluyla başarılı şekilde aktarılması anlamına gelmektedir. Duygu ve düşüncelerin net bir şekilde ifade edilmesi ve hitabet yoluyla insanları etkileme gibi becerilere sahip olmak tarih boyunca her zaman değerli olmuştur. Fakat bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle beraber iletişim becerilerinin içeriği genişlemiş ve daha karmaşık hale gelmiştir. Bu durum etkili iletişim becerilerine sahip olmayı çok daha önemli hale getirmiştir (National Education Association [NEA], 2019). Gelişmiş iletişim araçlarının kullanımı farklı ulus ve kültürlerle yayılan çalışma ekiplerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu ekiplere aktif bir katılım sağlamak ve iş dünyasında başarılı olmak isteyen bireyler için dilbilimsel ve kültürel açıdan etkili iletişim becerilerine sahip olmanın önemi her geçen gün artmaya başlamıştır (NEA, 2019).

21. yüzyılda bireyler tarafından sahip olunması ihtiyaç haline gelen becerileri sınıflandırdığı bir çerçeve yayımlayan P21 (2019) iletişim becerilerini:

- ✓ Çeşitli ortam ve bağlamlarda sözlü, yazılı ve diğer iletişim becerilerini kullanarak düşünce ve fikirleri etkili bir şekilde ifade etmek,
- ✓ Konuşulanları etkin şekilde dinleyerek karşıdakinin tutum ve düşüncelerini doğru anlamak,
- ✓ İletişimi çeşitli amaçlar için kullanmak (bilgilendirmek, talimat vermek, motive etmek ve ikna etmek vb.),
- ✓ Farklı ortamlarda (çok dilli ve çok kültürlü) etkili bir şekilde iletişim kurmak ve İletişim teknolojilerini verimli ve etkin şekilde kullanmak şeklinde tanımlamıştır.

İletişim becerileri çoğu zaman iş birliği becerisi ile birlikte ele alınmaktadır. Genel tanımıyla ortak amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen koordineli ve eşzamanlı aktivite anlamına gelen iş birliği, çağımızda kritik öneme sahip olan beceriler arasında yer almaktadır (Roschelle ve Teasley, 1995). Bir beceri olarak iş birliği; bir sorunu çözmek için birlikte çalışabilmek, ortak bir hedefe ulaşmak amacıyla takımlarda aktif rol üstlenebilmek ve bir görevi tamamlamak için ortak sorumluluk taşıyabilmek anlamına gelmektedir (Hixson,

vd., 2012). İş birliği becerisinin doğası, gelişen teknolojinin etkisiyle daha sofistike bir hal almaya başlamıştır. Günümüz dünyasında bireyler artık sadece çevrelerindeki insanlarla değil, dünyanın dört bir yanından farklı kültürel özelliklere ve özgeçmişlere sahip insanlarla da ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelebilmektedirler (Dede, 2010). Bu durum iş birliği becerisinin öneminin daha çok vurgulanmaya başlamasını sağlamıştır.

Birçok araştırma, iş birliği becerisine sahip bireylerin okulda ve iş hayatlarında daha başarılı olduklarını göstermektedir (Druskat ve Kayes, 2000). Çatışma çözme stratejileri, birlikte problem çözme, iletişim, hedef belirleme, planlama ve görev koordinasyonu gibi iş birliğine dayalı alanlarda yeterli donanıma sahip olan bireyler, profesyonel ekipler içerisinde daha etkin rol almaktadırlar (McClough ve Rogelberg, 2003). Chen (2004), Taiwan'da yürüttüğü araştırmasında uyum sağlama, koordinasyon, karar verme ve liderlik gibi kişilerarası becerilere sahip bireylerin performans odaklı işlerde daha başarılı olduklarını; bu sayede iş hayatlarında daha fazla gelir elde ettiklerini ortaya koymuştur.

İş birliği, iş dünyasında başarılı olmak isteyen bireyler için hayati öneme sahip becerilerden biri haline gelmiştir. Günümüzde işverenler, işe alımlarda bu beceriyi oldukça önemli görmektedirler. Nitekim işverenlerle yapılan büyük ölçekli anketlerin sonuçlarına göre; iş birliği becerisi ve takım çalışması, yeni işe alınan kişiler için en önemli istihdam edilebilirlik ölçütleri arasında yer almaktadır (Hart Research Associates, 2015).

İnsan sosyal bir varlık olduğu için yaşamın çeşitli alanlarından ve diğer varlıklardan yalıtılarak çevresiyle etkileşim içinde olmadan hayatını devam ettirmesi olanaksızdır. Bundan dolayı, insanlar sürekli olarak başkalarıyla bir mesajı paylaşma veya paylaşılan mesajı alma diğer bir deyişle iletişim durumu içindedirler. İletişim sözlü veya sözsüz olarak bireyler ve gruplar arasında, birtakım araçlar yardımıyla fikirlerin, hislerin, tutum ve yeteneklerin başka bir varlığa ulaştırılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 1990; Bursalıoğlu 2015).

İletişim, duygu ve düşüncelerin, mantığa uygun şekilde çevreye aktarılması, bildirim ve haberleşmedir (TDK, 2020). İletişim becerisi; yazılı, sözlü ve sözsüz (jest ve mimik) iletişim biçimlerini aktif ve doğru şekilde kullanarak düşünceleri ifade etme, çeşitli ortamlarda etkin bir şekilde iletişim kurma ve etkin bir dinleyici olma olarak ifade edilebilir (Trilling ve Fadel, 2009). 21.yüzyıl şartlarına bakıldığında iletişim ağının çok gelişmiş olması bu beceriyi bireylerde kazanılması gereken zorunlu bir hale getirmiştir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

İletişim, bireyin sosyal yaşam içerisinde öğrendiği ve sosyal ortamlarda kullandığı okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisidir. Bu becerileri etkin kullanmak bireyin sosyal, okul ve meslek hayatlarında başarılı olmasını sağlar. Birlikte yaşamının gereği

olarak ortaya çıkan iş birliği etkin iletişimin sonucunda ortaya çıkar. İnsan toplumun bir parçası olarak yaşadığı çevreyle iletişime geçmek ve iş birliği kurmak zorundadır. Kalabalık insan grupları arasında yaşamının ve uzmanlaşmanın ön plana çıktığı çağımızda bireyin çevreyle etkileşime geçmesi ve bilgi ve becerisinin yetersiz olduğu durumlarda diğer insanlarla iş birliği yapması gerekir. İletişim ve iş birliği 21. yüzyıl insanın sahip olması gereken temel becerilerdir. İş birliği süreci öğrencilerin akademik başarılarının artmasını destekler. Ayrıca iş birliği ile öğrencilerin dayanışma ve sosyalleşme becerileri gelişir (Bay ve Çetin, 2012). İletişim ve iş birliği becerileri şunlardır:

- ✓ Yazma ve konuşma becerilerini etkin kullanmak.
- ✓ Farklı gruplarla birlikte çalışabilme becerisine sahip olmak.
- ✓ Esnek ve istekli bir şekilde çabalayarak ortak bir amaca ulaşabilmek.
- ✓ Sorumluluk üstlenerek iş birliğine dayalı çalışmalar yapmak (Trilling ve Fadel, 2009).

İletişim yönetim süreçleri içerisinde görülmektedir. Yönetim sürecinde çalışanların davranışlarına yön vermek, örgüt içindeki birey ve gruplar arasındaki ilişkiyi güçlendirmek, örgütte haber alışverişi sağlamak, çalışanları etkin bir şekilde eşgüdümlemek için etkili bir iletişim becerisine sahip olmak gerekmektedir (Taymaz, 2007). Okul yöneticileri iletişimde bulunduklarında öncelikle bilgi, değerler, tutumlar ve niyetler dahil olmak üzere anlamı deşifre etmek için etkili bir şekilde dinlemelidirler. Örgütlerinde en üst düzeyde verim almak, bilgilendirmek, talimat vermek, motive etmek ve ikna etmek için çeşitli dillerde yazılı, sözlü ve duygusal iletişim becerilerini kullanarak düşünce ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade edebilmelidirler (P21, 2019). Okul yöneticilerinin etkili iletişim kurmasının çalışanlar üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin iş doyumu, davranışları ve işe karşı istekliliklerinin artış göstermesinde okul yöneticisinin iletişim becerisinin de bir faktör olduğunu göstermektedir (Erbaş, 2008).

Aydın'a (2018) göre, bireylerin etkili iletişim kuramamalarının birçok sebebinin olmasının yanı sıra literatürde en çok üzerinde durulan sebeplerden birincisi, insanları çeşitli yönlerden etkileyen, heyecanlanmalarına neden olan duygulardır. Bu duyguların başında korku hali, sinirli olma durumu, ürkeklik, kararlı olamama ve savunuculuk gelmektedir. Bireylerin etkili iletişimden yoksun kalmalarının ikinci sebebi, ortak paydaşlarının az olmasından kaynaklanmaktadır. Ortak bir geçmiş veya referansa sahip olan insanlar etkili iletişim kurmakta zorlanmazlar. Üçüncü sebep ise, bireylerin kendilerini ifade edebilme yeteneği kazanmamış olmalarıdır. İletişimin güçlü olabilmesi için bireylerin kelimeleri kullanabilme kapasitesine sahip olmaları temel şartı bulunmaktadır. Çünkü sözcükler duygu

ve düşünceleri ifade etme araçları olduğundan sözcük havuzu dar olan insanlar kendilerini tam olarak ifade edemezler yahut zorlanırlar. İletişime engel olan dördüncü sebep ise, bireylerin kişiliklerini kullanabilme becerilerini geliştirmemiş olmalarıdır. Burada kişilikten kast edilen bireyin duruşu, jest ve mimikleri, sesinin özellikleri, yüz ifadesi ve benzerleri gibi niteliklerdir.

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da genel olarak yukarı doğru iletişim, yatay iletişim ve aşağı doğru iletişim olarak isimlendirilen üç türlü iletişim şekline söz etmek mümkündür. Yukarı doğru iletişim, yöneticiler tarafından astlara bildirilen görüş ve emirlerin geçerliliğinin miktarının okul yöneticisi tarafından farkındalığını sağlamaktadır. Okula ciddi manada katkı sağlayacak düşüncelerin ortaya çıkmasında öğretmenleri ve çalışanları teşvik eder. Öğretmen ve çalışanların okulla bütünleşmelerini sağlayarak ve okulu benimsemelerini kolaylaştırır. Okulda ortaya çıkabilecek olumsuz durumların önünün alınmasını kolaylaştırır. Yukarı doğru iletişimin sağlıklı gerçekleşebilmesi okul yöneticisinin eleştirileri kabul edebilmesi, öğretmen öğrenci ve diğer çalışanların duygu ve düşüncelerini bilme gayretinde samimi olmasına bağlıdır. Yatay iletişim yararlı haberlerin ve düşüncelerin öğretmenler arasında paylaşılması, mesleki ve sosyal bir birlik oluşmasını sağlamaktadır. Aşağı doğru iletişim ise okullarda ve diğer örgütlerde bir gereklilik olmakla birlikte yapılacak işlerin ve emirlerin okul çalışanlarına iletilmesini sağlamaktadır (Aydın, 2018).

Günümüz dünyasının girift problemleriyle başa çıkabilmek için bütün meslek gruplarında etkili iletişimin yanında iş birliğine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bir tek kişinin yapmakta çok zorluk çekebileceği işlerin, tecrübelerin aktarılması, bilginin paylaşılması sayesinde iş birliği yapılarak üstesinden kolayca gelinebilmektedir. İş birliği, birbirini tamamlayıcı özellikteki iki veya daha fazla bireyin yalnızken beceremedikleri ve çözemedikleri bir hedefe erişmek amacıyla beraber çaba sarf ettikleri bir süreç olarak ifade edilebilir (Mislan, Kosnin ve Yeo, 2009).

Eğitim örgütlerinde iş birliği denildiğinde okulda, okullar arasında ve sınıf içinde olmak üzere üç boyut akla gelmektedir. Sınıf içi iş birliği mikro düzeyde, ders işlenirken öğrenci ve öğretmenin arasında gerçekleşmektedir. Okullar arası iş birliği, daha geniş bir düzeyde okulun başka okullarla arasındaki iş birliğini kapsamaktadır. Okul içi iş birliği ise, okulun nihai amacına ulaşması, öğrencilere gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılabilmesi için okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer çalışanların birlikte hareket etmesi demektir (Bolat, 1996).

İşbirlikli öğrenme için “takım çalışması, grup çalışması, toplu öğrenme,” gibi adlandırmalar yapılmıştır. İş birliği, ortak hedef için bir araya gelen kişilerin ortak fayda elde etmek için meydana getirdikleri iş ortaklığına denilmektedir (Korkmaz, 2019). 21.yüzyıla

uyum sağlayabilmek ve başarıya ulaşabilmek için diğer bireyler ile iş birliği halinde çalışılabilmesi zorunluluk şekline dönüşmüştür (P21, 2015).

İş birliğinin öneminin kavrandığı ve uygulamaya konulduğu okullarda öğretmenler mesleki gelişimlerini sürdürmek, okulda ortaya çıkan problemlere çözüm arayışında olmak, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek için birlikte hareket etme eğilimdedirler. Okul yöneticisi ise okuldaki bütün paydaşların ekip ruhu içinde çalışmalarını teşvik eden, okul iklimini bu yönde kanallandıran, kendisini de ekibin parçası gören, iş birliğinin önemini kavramış bir liderdir. Okul içindeki bütün paydaşların bir dostluk ilişkisi geliştirerek ortak hedef doğrultusunda bütünleşmiş ekip ruhuyla hareket etmeleri okul içinde iş birliği oluştuğunun göstergesidir (Jhonson ve Jhonson,1990 akt. Bolat, 1996).

21. yüzyılda, iş birliği içinde çalışabilme becerisi, en temel beceriler arasında sayılmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinden beklenen; birbirinden farklı takımlarla iş yaparken etkili aynı zamanda saygılı olarak çaba gösterebilmesi, takımı ilgilendiren bir amacı gerçekleştirebilmek için gereken tavizleri vererek uyumlu ve motive olmuş bir şekilde çalışabilmesi, ortak bir amaç için ekip çalışması yapıldığında üzerine düşen görevi yapması ve diğerlerinin bireysel katkılarını da değerli görmesidir (P21, 2019).

2.4. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Küresel rekabetin olduğu bilgi çağında karmaşık yaşam ve çalışma ortamları insanların bazı yaşam ve kariyer becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu başlık altında yaşam ve kariyer becerileri olarak esneklik ve uyum, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileri açıklanacaktır.

Yaşam ve kariyer becerileri: esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk becerilerini kapsar. Bu beceriler yaşam boyu bireyin ihtiyaç duyduğu ve mesleğini başarılı bir şekilde sürdürmesi için gereklidir. Değişen yaşam koşullarına karşı esneklik gösterip uyum sağlama, sosyal yaşamda saygı çerçevesinde ilişki kurma, sorumluluk alarak iş yapma ve kendi kişisel yaşamını yönetebilme becerileridir. Bunlar eğitsel, sosyal ve mesleki alanlarda hayati becerilerdir. Yaşam ve meslek becerileri, görev bilinci yüksek ve sorumluluk sahibi bireyler yaratarak ilerici bir toplum yapısının temelini oluşturur (P21, 2015).

Globalleşmenin toplulukları bölmesi riskine karşı çözümü içerisinde barındıran becerilerdir (P21). Yaşam ve kariyer becerilerine sahip olan bireyler; hayatlarındaki sorumluluklarını yerine getirerek, iş ve sosyal hayatlarında yaşanan sorunların üstesinden

gelerek zaman yönetimini yapabilirler. Ömür boyu öğrenmeye ve değişime açık olarak, yeni ve özgün proje tasarlayıp üretebilirler (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016).

2.4.1. Esneklik ve Uyum

Türk Dil Kurumu'na göre esnek sözcüğü mecaz anlamda kullanıldığında bireyin hayata dair görüşlerinde ve sergilediği tutumunda katı olmama olarak açıklanmaktadır. Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü 'ne göre ise "esneklik" sözcüğü, herhangi bir bireyin farklı koşullar altında davranışlarını değiştirme konusunda gösterdiği yetenek olarak tanımlanmaktadır. Uyum sözcüğü de bireyin çevresel koşul ve etkenleri benimseme ya da çevreyle bütünleşme durumu, toplumsal mutabakatlara, toplumsal yapılara veya herhangi bir duruma entegre olma, olarak açıklanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>).

Esneklik ve uyum, karşılaşılan sorunlarda ve ihtiyaçlarda yeni düzenlemeler ve çözümler içermektedir ve değişim için temel inançlar ve istekler arasındaki dengeyi sağlamaktadır (IOAW, 2020). Değişimin ve gelişimin hızlı ilerlediği, teknolojinin hayatın her alanına yayıldığı bu süreçte, esneklik ve uyum becerisi zorunlu hale gelmiştir. Esneklik ve uyum becerisi sahip bireyler değişikliklere uyum sağlayan, olumlu ve olumsuz durumları iyi karşılama, çeşitli kültürlerin bulunduğu yerlerde pratik çözümleri uygulamak için farklı fikir ve düşünceleri anlama ve uyum sağlama özellikleri olan kişilerdir (Yalçın, 2018).

Dünyamız, gelişen teknolojinin etkisiyle her geçen gün değişim ve dönüşüm yaşamaya devam etmektedir. Sürekli devam eden bu dönüşüm, etkisini başta iş dünyası olmak üzere birçok alanda göstermektedir. Bu nedenle, bireylerin değişen yaşam koşullarına ve çalışma ortamlarına uyum sağlama becerileri giderek daha önemli hale gelmektedir (Morrison & Hall, 2002). Uyum sağlama becerisi, bir bireyin beklenmedik değişimleri etkin bir şekilde tahmin etme, tanımlama, yorumlama ve bu değişimlere optimum performans elde edilecek şekilde zamanında yanıt verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Hart vd., 2016).

Uyum sağlama becerisi büyük oranda bireyin kişilik özellikleri, öğrenme stilleri ve bilişsel esnekliğiyle ilgilidir (Good, 2014). Bilişsel esneklik, "radikal değişimler karşısında kişinin bilgilerini birçok yönden yeniden yapılandırma yeteneği" olarak tanımlanabilir (Spiro ve Jehng, 1990). Başka bir tanımla esneklik; bilişsel işleme stratejilerini yeni ve alışılmadık durumlara göre hareket edecek şekilde uyarlama yeteneğidir (Canas vd., 2003). Bilişsel olarak esnek bir yapıya sahip bireyler, değişen durum ve şartlara daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Bu bireyler genel olarak açık fikirlidir ve farklı durumlarla karşılaştıklarında uyum sağlamakta zorlanmazlar (Reddy, 2020).

Uyum sağlama başka varlıklarla insanı ayıran en temel becerilerden biri olmakla birlikte çok komplike bir süreci içine almaktadır. Davranışlarda esnek hareket edilmesi, adaptasyon ve yapıcı ilişkiler kurma gibi insana mahsus nitelikler gerektirmektedir. Herhangi bir çatışma durumuna girmeden doğru bilinen yolda ilerleme becerisi önemli görülmektedir. Çünkü uyum sağlama becerisi çatışma durumunu ortadan kaldıracabileceğinden yahut minimum düzeyde gerçekleşmesini sağlayacağından dolayı bireyler enerjilerini daha yararlı işler yapmakta kullanabileceklerdir. Burada kast edilen uyum; tutumları, değerleri, inançları bir kenara iterek körü körüne başkalarına uyma demek olmayıp, uzlaşma kültürüne göre hareket etme, yerine göre esnek ve olumlu bir davranış geliştirme demektir (Hotaman, 2020).

Küreselleşmenin hızla etkisini artırdığı, dünyadaki değişimin herkes tarafından hissedildiği bir ortamda ayakta kalabilmenin temel şartlarından biri de esneklik ve uyum becerisine sahip olmak denilebilir. Okul yöneticileri birbirinden farklı ideolojilere, değerlere, dünya görüşüne sahip olan öğretmenler, öğrenciler ve velilerle, uyum ve esneklik içinde çalışma yeteneğine sahip olmalıdır. P21 21. yüzyıl beceri çerçevesine göre esnek bir davranış sergilemek için; iletişim sürecinde geribildirimlere başvurmak, günlük yaşam ve iş hayatında karşılaşılan aksi durumlara, yöneltilen eleştiriler ve takdirlere pozitif bir şekilde karşılık vermek, özellikle de çok kültürlü ortamlarda bulunulduğunda uygulamaya geçebilir çözümler üretmek için farklı görüş ve inançları anlamak, müzakere etmek ve dengelemek gerekmektedir. 21. Yüzyılda uyum becerisine sahip olmak için, bireyin yaşamın içerisindeki birbirinden farklı statü ve rollere ve bunların gerektirdiği sorumluluk, program ve bağlamlara entegre olabilmesi gerekmektedir (P21, 2019).

İnsanoğlunun varlığını sürdürmesindeki en önemli etken uyumdur. Değişen yaşam koşullarında var olabilmek için esneklik göstermek ve uyum sağlamak gerekir. Uyumlu olabilmek, zamanın şartlarına göre farklı rollere girip esnek davranışlar göstermektir. Çeşitli durumlarda bireyden beklenen davranışlar değişmekte ve birey farklı rollere girmektedir. Birey farklı rollerin sorumluluğunu yerine getirirken karmaşıklık yaşamakta ve zorlanabilmektedir. Oysa bu çağda bireyden beklenen içine girdiği role uygun davranışlar sergilemesidir. Bireyin rol karmaşasına girmeden, bulunduğu ortamlarda kendinden beklenen görevi yerine getirmesi esneklik ve uyum becerisi ile mümkündür.

Bilginin sürekli güncellenmesi dolayısıyla uygulamalarımız ve hayatta kullandığımız nesneler değişime uğramaktadır. Hayattaki bu değişimler, bireyin sabit kalmaktan çıkıp davranışlarını güncellemesini desteklemiştir. Nesne kullanımı çeşitlenmiş ve bu nesneleri öğrenip kullanmak zorunlu hâle gelmiştir. Bireyler, dijital çağda geride kalmamak için

teknolojinin hızlı gelişimine ayak uydurmalı ve yeniliklere uyum göstermelidir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015). Zamansal gelişimlerin dışında kalmamak, hayatın beklentilerini karşılayabilmek için birey esnek düşünebilmeli, uyumlu olmalıdır. Esneklik becerileri şunlardır:

- ✓ Çeşitli sorumluluklara ve farklı rollere uyum sağlamak.
- ✓ Karmaşık ve zor ortamlarda etkin çalışmak.

Sonuç olarak, çağımızda özellikle çalışma ortamlarının sürekli değişmesinden kaynaklanan belirsizlikler ve işletmelerin artan talepleriyle başa çıkmak isteyen bireyler için uyum sağlama ve esneklik becerilerine sahip olmak büyük önem taşımaktadır.

2.4.2. Girişimcilik ve Özyönetim

Girişimcilik, daha çok ticari alanda, endüstriyel faaliyetler kapsamında ele alınan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanlarda ortaya sermaye koyarak üretime geçebilmek için karar alma ve işe kalkışma olarak tanımlanması mümkündür. Genelde yöneticilik, özelde eğitim yönetimi açısından bu kavram, herhangi bir örgütün yönetici konumunda bulunan kişinin, kurumunun halihazırdaki durumunu daha ileri bir noktaya taşımak için oluşan fırsatları başlatması, tasarlaması ve değerlendirmesi sürecidir. Girişimcilik, örgüt içinde yapılacak her türlü planlı değişiklik, farklı bir ürün ortaya koyma, kurum için yeni araç- gereçlerin satın alınmasının yanı sıra kurumsal düzenin değişimini kapsamaktadır (Mintzberg, 1973).

Girişimcilik, en genel ifadeyle bireyin risk alarak yaptığı atılımdır. Girişimcilik, sorun çözmek veya üretim yapmak amacıyla ilgili unsurları en kazançlı koşullar altında bir araya getirebilmektir. Girişimci; öngörü sahibi olabilmeli, cesaret, kararlılık, sorumluluk alma özelliklerine sahip olmalıdır. Bu özellikleriyle girişimciler başkalarını motive edebilen liderlik özellikleri gösterirler. Ayrıca bu kişiler var olan fırsatları görebilirler ve yeni fikirlere açıktırlar. Son yıllarda girişimcilik birçok alanda sıklıkla vurgulanmaktadır. Çünkü mevcut ekonomik şartların ötesine geçebilmek için yeni fikirlerin ortaya konup uygulanması gerekir.

Okul yöneticilerinin rollerinin bilgi toplumuna geçilmesinden itibaren değiştiği ve okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken farklı rollerin becerilerini kazanmak durumunda olduğu yadsınamaz. Girişimcilik, kazanılması gereken bu yeni beceriler arasında sayılmaktadır. Dolayısıyla girişimci okul yöneticilerine, okullarda bu becerilerini göstermelerine yardımcı olacak bir ortam kurulmasının yanı sıra okul örgütlerinde girişimciliği ortaya çıkaracak yapıların hayata geçirilmesi gerekmektedir (Taymaz, 2003).

Okullarda bulunan imkanların yerinde ve etkin kullanılmadığı, çoğu zaman mevcut potansiyelin pratiğe geçmediği bilinmektedir. Örneğin kullanılmayan spor salonları, kütüphaneler, laboratuvarlar ve atölyeler, dolabından çıkarılmayan teknolojik araçlar, mesai saatleri dışında okulun kapalı kalması, yüksek duvarlar ve demirlerle çevreden yalıtılmış okullar gibi durumlar çok daha etkin ve verimli olarak hayata geçirilebilir (Başar vd., 2001). Okullarda alınan kararlarda büyük oranda okul müdürünün etkisi olduğundan hayata geçirme görevi okul müdürlerine düşmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin girişimcilik becerilerinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Girişimcilik becerileri başarıya ait ölçütleri somutlaştırarak amaçları saptamayı, kısa zamanda ve uzun zamanda gerçekleştirilebilecek amaçları denge içinde sağlamayı, kullanılan zaman ve gerçekleştirilen işin ağırlığını en verimli şekilde yönetmeyi gerektirmektedir (P21, 2019). Okul yöneticileri, mevcut durumdaki olanakları kontrol ederek, toplumun refahı için yeni olanaklar yaratabilmelidir. Bunun yanında farklı çözümler ortaya koyarak, yeni çözümlerin daha da ileri taşınabilmesi uğrunda gelişime her zaman destek vermesi gerektiğini unutmamalıdır. Girişimci okul yöneticileri mevcut potansiyeli uygulamaya koyan, sosyal sermayesini hizmet için pratiğe dökabilen kişilerdir (Anderson ve White, 2011).

Tengilimoğlu'na (2005) göre, okul yöneticilerinin girişimcilik becerilerini etkileyen bireysel ve örgütsel birtakım etkenler bulunmaktadır. Bilgi eksikliği, olumsuz deneyimlerle karşılaşma, cinsiyet ve yaş gibi bireysel faktörler; yapılan işin özelliği, çalışma arkadaşları, yönetim biçimi, kariyer olanağı ve çekişme gibi örgütsel faktörler okul yöneticilerinin girişimci niteliklerini değiştirmektedir.

Öz yönetimli öğrenme, bireyin eksikliklerinden hareketle ihtiyaçlarını saptaması, kendisine yönelik bir hedef belirlemesi, hedefe ulaşmak için gereken kaynakları temin etmesi ve yararlanması, kendisine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerini bulması, öğrenme sonucunda elde edilen bilgileri değerlendirmede girişimci olması anlamına gelmektedir. Öz-yönetim, öğrenenin kendi ihtiyaçları ekseninde belirlediği amaçlar için kullanılması ve genellikle okuldan ayrı öğrenmesini sağladığından daha çok yetişkinlerde görülen bir durumdur (Knowles, 1975). Öz yönetimli öğrenme becerisini kullanabilmek için bireyin eleştirel düşünme, analitik düşünme, araştırmacı olma, iletişim teknolojilerine hâkim olma ve problem çözme becerisine sahip olması beklenmektedir. Çünkü öz yönetimli öğrenmenin farklı aşamalarında bu beceriler kullanılmaktadır. Bu yönüyle öz yönetimli öğrenme becerisi mikro düzeyde bir program oluşturmaya benzetilmektedir (Teke, 2021).

Okul yöneticilerinin özyönetim becerisine sahip olması için yapması gereken beceriler şu şekilde sıralanabilir;

- ✓ Doğrudan bir gözetim altında olmaksızın herhangi bir görevi tanımlayarak öncelik sırasına koymak ve bitirmek,
- ✓ Kendi düşüncelerini duygularını ve davranışlarını yönetebilmek,
- ✓ Kendi ihtiyaçlarını bilerek öğrenme kabiliyetini artırmak, kazanımları elde etme fırsatlarını keşfetmek ve artırmak için temel becerilerin yanı sıra standart müfredatın ilerisine geçiş yapmak,
- ✓ Sahip olunan becerilerin seviyesini profesyonel bir düzeye getirmek için gerekli kararları almayı bilmek ve girişimci davranmak,
- ✓ Yaşam boyunca öğrenmeyi sürdürmek ve gelecekteki ilerlemeyi sağlamak için geçmiş tecrübeleri eleştirel bir şekilde yansıtmak (P21, 2019).

Öz yönelim, kendini yönetme becerisidir. 21. yüzyılda bireyin çok çeşitli görevleri ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirebilmesi için bireyin kendini yönetme becerisine sahip olması zorunluluktur (Kalyoncu, 2012). Küçükten büyüğe her bireyin görev ve sorumlulukları artmıştır. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için zamanı planlamalı, öncelikleri yönetmelidir. Süreç içerisinde bireyin evde, okulda ve iş yaşamındaki görevlerini yerine getirmesi için kararlılık göstermesi ve kendi yaşamını yönetmesi gerekir. Öz yönelim, kişisel hedeflere göre zamanı verimli, etkili kullanmaktır. Öğrenmenin okulda ve okul dışında yaşam boyu devam edebilmesi için bu beceri önemlidir. Girişimcilik ve öz yönelim becerileri şunlardır:

- ✓ Kendi öğrenmesini gözlemlemek, yürütücü bilişe sahip olmak.
- ✓ Sınırlı programların ötesinde kendi öğrenme sınırlarını ve fırsatlarını keşfetmek, ilerletmek.
- ✓ Becerilerini uzmanlaştırmak için girişimde bulunmak.
- ✓ Bağımsız olarak kişisel görevleri belirlemek, önceliklere göre planlamak ve görevleri tamamlamak.
- ✓ Zamandan etkin yararlanmak ve yaşam sorumluluklarını yönetmek.
- ✓ Öğrenme faaliyetinin hayat boyu süren bir kültür olduğunun bilincine varmak.

2.4.3. Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler

Sosyal beceriler son yıllarda üzerinde daha fazla durulan bir beceri çeşidi olmakla birlikte 21. yüzyıl becerileri arasında bilişsel ve akademik beceriler kadar önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin kendi duygu ve düşüncelerini açıklaması, diğer bireyleri anlamaya yönelik dinleme yapabilmesi, stres ve saldırganlığın üstesinden gelebilmesi, etkili insan ilişkileri geliştirebilmesi gibi becerileri kapsayan sosyal beceriler, çok sayıda araştırmacı tarafından bireyin elde etmesi gereken bir beceri türü olarak görülmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Marlowe'ye (1986) göre, sosyal beceriler, kişinin başkalarıyla kurduğu ilişkide kendisinin ve karşısındakinin hislerini, fikirlerini ve eylemlerini anlayarak bunlara karşı uygun bir davranış geliştirebilmesidir. Gut ve Safran'a (2002) göre ise sosyal beceriler, bireyin diğer bireylerle etkileşim içine girdiğinde zihinsel süreçlerinin bir sonucu olarak ortaya koyduğu sözel ve sözel olmayan eylemlerdir. Aynı zamanda sosyal beceriler bireyin başkalarıyla iletişimi başlatabilmesi, iletişimi devam ettirebilmesi ve sosyal olarak kendisine yüklenen görevleri olgunlukla yerine getirmesini sağlayan bir beceri türüdür denilebilir (Cook vd, 2008). Sosyal beceriler kavramı, yalnızca belirli bir kültür veya toplumun tutumları, değerleri ve davranışlarıyla ilgili değildir. Küresel değerleri göz önünde bulunduran davranış şekillerini öğrenip uygulayabilmeyi de kapsamaktadır (Dereobalı, 2005).

Kang, Heo, Jo, Shin ve Seo (2010) çağımızda elde edilmesi gereken becerileri 3 gruba ayırmışlar ve bu gruplardan birisini de sosyal beceriler olarak isimlendirmişlerdir. Sosyal beceriler ise kendi içerisinde sosyal üyelik, sosyal hassasiyet, sosyalleşme ve sosyal ifa olmak üzere 4 beceriden oluşmaktadır. Bu bağlamda sosyal üyelik, kapsayıcı ve ortak bir paydada buluşma niteliği taşıyan dünya vatandaşlığı ile ilgilidir. Sosyal hassasiyet, farklı toplum, kültür ve anlayışların özelliklerine karşı saygılı olma ve hoşgörüyle yaklaşmayı içermektedir. Sosyalleşme, iletişimin kültürler arasına taşınmasını ve iletişim becerilerini içermektedir. Sosyal ifa ise, sosyal yeterlilikleri gerçekleştirmeye yönelik girişkenlik, atılganlık ve harekete geçme isteğini içermektedir.

Sosyal beceriler, bilişsel ve duyuşsal öğeleri barındıran davranışlar bütünüdür. Birey aile, arkadaş, sosyal çevre ile etkileşim içindedir. Bu etkileşim beraberinde sosyalleşmeyi getirir. Bireyin gelişmiş sosyalleşme becerisi, sosyal kabulünü sağlayacaktır. Yaşadığı toplum tarafından kabul görmüş, ilişkilerinde başarılı bir birey, psikolojik olarak iyi oluş içindedir ve öz algısı olumludur. Kendine yönelik bu yüksek olumlu algı ile birey, insanlara olumlu yaklaşım sergileyecektir. Bu durum bireyin hem okul ve hem iş yaşamında başarısını artıracaktır. Sosyal uyum, bireylerin başarısını destekleyen önemli bir etmendir (Eryılmaz

ve Ulusoy, 2015; Kalyoncu, 2012). Aile ve arkadaşlık ilişkilerindeki başarı bireyin özgüvenli bir şekilde yaşam sürmesini sağlayacaktır.

Birey toplumun bir parçasıdır. Ondan bağımsız ve ayrı bir yaşam sürmesi düşünülemez. Dünyanın küresel bir köye dönüştüğü, herhangi bir ülkedeki bir yeniliğin, sosyal bir değişimin bireyi etkilemesi kaçınılmazdır. Çünkü dünyadaki herkesin iletişim kanallarına sahip olmasıyla iletişim akışı hızlanmıştır. Buna bağlı olarak bilgi kısa sürede her yere yayılabilmektedir. Birey bu gerçekliğin farkında olup sosyal ilişkilere ve farklı kültürlerle değer vermelidir. Birlikte yaşadığı toplumu bilmek ve aynı gezegeni paylaştığı diğer toplumlara saygı göstermek önemlidir. Yaşadığı toplumun kurallarına uymak ve halkla dayanışma içinde olmak önceki yüzyıllarda da önemli olan bir durumdur. Fakat dilini, dinini bilmediği, birlikte aynı mekânı paylaşmadığı, ortak duygu birlikteliği hissetmediği milletlerin varlığını kabul edip onların yaşayış tarzına, kültürlerine saygı duymak 21. yüzyılda önem kazanmıştır. Çatışmadan yaşamak; uyumlu ve üretken bir dünya için sosyal ve kültürler arası beceriler gereklidir. Kültürel farkındalık, kültürler arası saygı ve kabul, bireyin sosyal becerilerinin gelişmişliğini gösterir.

Lonner (2013), kültürlerarası beceriyi "kültürel ve dilsel olarak farklı insanlarla sorunsuz ve etkili iletişim kurmayı kolaylaştıran bir dizi tutum, bilgi ve beceriden oluşan kişisel bir özellik" olarak tanımlamaktadır. Kültürlerarası beceri genel tanımıyla, çeşitli sosyal ve kültürel geçmişlere sahip bireylerle verimli etkileşim kurabilmek anlamına gelmektedir (P21, 2019). Chan (1990) kültürler arası beceri geliştirme sürecinde üç kritik unsur olduğunu öne sürmüştür: öz farkındalık, farklı kültürler hakkında bilgi birikimi ve bireyin başarılı etkileşimlere girmesini sağlayan beceriler. Buna göre başkalarının fikirlerine, inançlarına, değerlerine ve geleneklerine gerçekten duyarlı hale gelmenin kültürlerarası beceri geliştirmede temel teşkil ettiği ifade edilebilir (Williams, 2001).

Kültürlerarası beceri analitik ve ilişkisel becerilere; özellikle de başkalarının dünya görüşlerini anlama becerisine dayanmaktadır. Bu becerinin önemi çağımızda eğitim ve iş dünyasında meydana gelen küreselleşmenin etkisiyle her geçen gün artmaktadır (Abe ve Wiseman, 1983). Dünya ekonomisinin küreselleşmesi, yalnızca teknolojik gelişimi değil insan kaynaklarının da hızlı gelişim ve değişimini teşvik etmektedir. Günümüzde çok uluslu kuruluşlar, rekabetçi pazarda ayakta kalabilmek için personel seçimi konusunda kendilerini çağın ihtiyaçlarına göre güncellemektedirler (Jenifer ve Raman, 2017). Buna göre sosyal ve kültürlerarası becerilere sahip bireylerin günümüz işletmelerinin istihdamında pay sahibi olma konusunda daha avantajlı oldukları söylenebilir.

Kültürlerarası bir iş gerçekleştirme sırasında çekilen zorluklar ve görevi yerine getirirken lazım olan kompleks yapıdaki psikolojik ve davranışsal birtakım nitelikler kültürler arası beceriler olarak ifade edilebilir. Kültürler arası beceriler kapsayıcı ve çoğulcu bir anlayışın yanı sıra kültürel farklılıkları önemsemeyi gerektirir. P21 beceri çerçevesine göre bir okul yöneticisinde bulunması gereken Sosyal ve kültürler arası beceriler şekilde sıralanabilir:

- ✓ Okul içindeki ve okul çevresindeki bireylerle iletişime geçildiğinde ne zaman konuşulup ne zaman dinleme yapılacağına çok iyi bilmek,
- ✓ Okul içindeki öğretmen, öğrenci, çalışanlar gibi paydaşlara veya okul çevresindeki kişilere prestijli ve profesyonel bir şekilde davranmak,
- ✓ Küresel farklılıktan kaynaklanan tutum, düşünce ve eylemlere karşı saygılı olmak,
- ✓ İdeolojik, kültürel ve sosyal anlamda çeşitli farklılıkları bulan okul paydaşlarıyla verimli bir şekilde çalışmak,
- ✓ Veliler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından dile getirilen farklı fikirlere kapalı olmamak,
- ✓ Okuldaki verimi artırmak ve okula yenilik kazandırmak için sosyal ve kültürel çeşitliliği yansıtan olan paydaşlardan ve düşüncelerden yararlanmak (P21, 2019).

2.4.4. Üretkenlik ve Hesapverebilirlik

Üretkenlik ve hesapverebilirlik, birbirini tamamlayan becerilerdir (Atakişi, 2019). Üretkenlik hedefler doğrultusunda, ihtiyaçları belirleyerek, etik çalışma, doğru zaman yönetimi ve iş birliği becerilerini kullanarak bir ürün ortaya koyma becerisidir (P21, 2015; Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Hesap verilebilirlikte üretkenlik becerisinin devamı niteliğinde ortaya çıkan, ürünün ortaya çıkış sürecinde rol alarak performansından sorumlu olmaktır (P21, 2015). Hesap verilebilirlik becerisi, elde bulunulan yetkileri kullanarak sorumluluk alma ve problem durumunda gerekli cevapları verebilmek demektir. (Çoban vd., 2019).

Üretkenlik, birtakım engel ve baskılara rağmen önceden belirlenen hedefler ışığında, ilk etapta gereken ihtiyaçları belirleyerek iş birliğine dayalı ve etik çalışma gibi yetkinliklerden de yararlanarak bir ürün ortaya koyma olarak tanımlanabilir. Hesap verilebilirlik, ortaya konulan bu ürünün üretilme sürecinde bulunarak, ürünün ne kadar etkili olduğu konusunda üzerine düşen sorumluluğu kabul etmektir. Asırlar boyunca iş yaşamında işçilerin üretken olması, eğitim alanında ise öğrencilerin üretken olması hep arzulanan bir durum olmuştur. Üstelik bu arzu gün geçtikçe daha da artmaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

Üretkenlik, grubun amaçlarını gerçekleştirebilmek amacıyla, ilk etapta ihtiyaç duyulan ihtiyaçları tespit ederek, zaman yönetimi, etik çalışma ve iş birliği becerilerinden de yararlanarak bir ürün ortaya koyma becerisidir. Üretkenlik ve hesap verebilirlik birbirinden ayrı olarak düşünülmemelidir. Hesap verebilirlik; bir ürünün yaratılmasında rol alarak ürünün performansından sorumlu olmaktır (21st Century Skills, 2013).

Trilling ve Fadel'e göre, (2009) yüzyıllar boyunca iş dünyasında üretken işçiler ve eğitim dünyasında da üretken öğrenciler talep edilmiştir. Artık proje tanımlamak, planlamak, yürütmek ve değerlendirmek, 21. yüzyıl işçiliğinin para birimi haline gelmiştir ve bu nedenle 21. yüzyıl öğrenme yapılanmasında proje öğrenimi daha çok önem kazanmıştır. Günümüz 21. yüzyıl insanından projeler yönetmesi ve yönettiği projelerden sonuçlar çıkarması beklenmektedir. Bu nedenle üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi 21. yüzyılda tüm öğretmen ve öğrencilerin okulda, iş yerinde ve yaşamlarında başarılı olabilmeleri için gerekli olan bir beceri olmuştur.

Erkut'a (2020) göre üretkenlik kavramıyla anlatılmak istenilen, girdilerin azaltılması veya çıktıların artırılması ya da aynı girdilerin daha etkin kullanımıyla daha fazla çıktı elde edilmesi durumudur. Kurum ve kuruluşların daha etkin, daha karlı ve daha başarılı olabilmesi için bu gerekmektedir. Dolayısıyla her çalışanın kendi üretkenliğini de ölçmesi ve geliştirmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bu üretkenliğin ölçülebilmesi demek şeffaflık ve hesapverebilirliği de beraberinde getirmektedir. Çünkü her çalışanın girdileri ne şekilde çıktıya çevirebildiğini ne şekilde bir performans gösterdiğini, kuruma nasıl katkıda bulunduğunun hesabını verebilmesi gerekmektedir. Üretkenlik ve hesapverebilirlik becerisi, her dönemde istenen bir durum olmakla birlikte 21. yüzyılda önemi daha da artmıştır. Hayatın her alanında toplumsal ve bireysel olarak üretkenlik ve hesapverebilirlik becerisini göstermeye önem vermek, toplumun her bireyinden de böyle bir beklenti içinde olmak için çaba gösterilmelidir.

21. yüzyılda görev yapan okul yöneticileri, görevlerini yerine getirirken üretken olmayı ve hesap verebilirlik bilinci taşımayı gözden kaçırmamalıdır. Bu anlamda engeller ve baskılarla karşılaşılrsa bile hedefler belirleme ve bunlara ulaşmak için çaba gösterme becerisine sahip olmalıdırlar. P21 21. yüzyıl beceri çerçevesine göre, okul yöneticileri üretken ve verimli olabilmek için yapılacak çalışmaları önceliklendirmeli, planlamalı ve yönetmelidir (P21, 2019).

2.4.5. Liderlik ve Sorumluluk

Liderlikle ilgili araştırmaların 1920'li yıllarda başlaması ve sosyal bilimcilerin bu kavram üzerinde çok çalışmalarına rağmen liderlik kavramı üzerinde uzlaşmaya varılmış bir

tanım bulunmamaktadır. Çünkü bu karmaşık kavram; politikadan askeri alana, eğitimden medyaya kadar birden fazla alanda kullanılmasından dolayı başlangıcı ve sınırları, ana unsurları, onu oluşturan parçalar üzerinde ortak bir uzlaşa bulunmamaktadır. Dolayısıyla kuramlar ve modellere göre liderlik kavramının tanımı da değişmektedir. Tarihi süreç içerisinde liderlik kavramına yönelik 350'nin üzerinde tanım geliştirilmiş ve birçok yaklaşım ve teori ortaya atılmıştır (Çoban, 2021).

Eren'e (2008) göre liderlik, belirli amaçlar için bir araya gelen insanları, bu amaçlara ulaştırabilmek için güdüleyerek harekete geçirme yeteneği ve etkileme bilgisine sahip olmaktır. Bakan ve Büyükeş'e (2010) göre ise, amaçlar ve hedeflerle paralel olarak diğer kişileri etkileyerek eyleme yönlendirme yeteneğidir. Farklı kaynaklarda yapılan liderlik tanımları incelendiğinde liderlik kavramının ve sürecinin temelinde etkileme yeteneğinin olduğu anlaşılmaktadır. Bütün örgüt ve kurumlarda, yönetim ve organizasyonu başarıya taşıyan ve mekanik olmaktan çıkaran unsur ruhtur. Örgütü cansızlık ve mekanik olmaktan kurtarıp harekete geçiren ve yaratıcı iham veren kişiler ise liderlerdir (Hicks, 1978). Lider ise belirlenen amaçlara erişmek için geçen süreçte kişilere kılavuzluk yapan, takipçilerine yönelik etkin bir yönetme davranışı sergileyen ve bulunduğu örgütün yönetim faaliyetlerinin hepsini gerçekleştiren kişidir denilebilir (Batemen ve Snell 2004).

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, insanlık tarihinde emsali görülmemiş zorlukları beraberinde getirmiştir. Teknolojiyle beraber hayatımızda yaşanan büyük dönüşüm sosyal hayatımızı derinden etkilemiş; bireylerin, her geçen gün daha da karmaşılaşan sosyal ve ekonomik sistemlere uyumu zorlaşmıştır (Mucharraz, 2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerle, mesafeler ortadan kalkmakta, bireyselleşme hız kazanmaktadır. Bu sebeple tarih boyunca önemli bir beceri olarak görülen liderlik kavramı çağımızın karakteristik yapısıyla beraber farklı bir nitelik kazanmaya başlamıştır. Eski çağlarda korku ve sert disiplini temele alan otokratik liderlik modeli; Rönesans Dönemi'nde yerini iş bölümü, hiyerarşi ve keskin kuralları temeline alan bürokratik liderlik modeline bırakmıştır (Chen, 2008; Taylor, 2013). Bununla beraber Sanayi Çağında gelişen kapitalist sistemde ortaya çıkan yapısal yönetim modelleri de çağımızın ihtiyaçlarına yanıt verememeye başlamıştır.

21. yüzyılda özellikle teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle sosyal ve ekonomik hayatımız her geçen gün daha karmaşık ve belirsiz bir hale gelmektedir. Bununla beraber çevre kirliliği, artan enerji ihtiyacı, iklim değişikliği, su kıtlığı, küresel salgınlar ve türlerin yok olması gibi sorunlar çağımızın belirgin sorunları haline gelmişlerdir (Barret,

2014). Geçmişte farklı ve daha az karmaşık nitelikteki sorunları ve durumları ele alan liderlik modellerinin çağımızın karmaşık sorunlarıyla başa çıkmada yetersiz kaldığı görülmektedir.

Geçmişte liderlerin davranışlarını, becerilerini ve yeteneklerini belirlemek için çeşitli yetkinlik modelleri geliştirilmiştir, ancak bu modeller şu anda gözlemlemekte olduğumuz karmaşık sorunları ele almak için yeterli değildir. Bugün ve gelecek için sürdürülebilir bir liderlik paradigması yalnızca hayatta kalmak için gereken becerilerin oluşturulmasını değil, aynı zamanda dijital çağı dikkate alan gelişimsel modelleri içermelidir.

Liderlik ve sorumluluk, birbiriyle ilgili ve birbirini tamamlayan becerilerdir. Ortak amaçlar etrafında bir araya gelmek ve insanları harekete geçirmek lider karakterli insanların çabasıyla oluşur. Bu nedenle lider; amaçlar etrafında bireyleri bir araya getiren, mevcut imkânları etkili şekilde kullanarak sonuca ulaşan kişi olarak tanımlanabilir. Bilgi çağında lider değişime uyum gösterebilmeli ve bu değişime yön verebilmelidir. Lider; süreç içerisinde yaşanan aksaklıklarda bireylerin motivasyonunu sağlamalı, stresle başa çıkabilmeli ve olumsuzlukları yönetebilmelidir (P21, 2015; akt. Murat, 2018). Liderlik sadece büyük amaçlar için grubu yönetmek değil; aile içindeki bir sorumluluğu yerine getirmede, sınıf içi işbirlikli bir çalışmada, arkadaş grubundaki bir görevde de kullanılması gereken bir beceridir.

Sorumluluk, iş sürecinde yükümlülükleri üstlenmek ve iş sonucunda ortaya çıkan durumların yarattığı etkileri kabul etmektir. Sorumluluk, yönetim sürecinde görev alarak, ortaya çıkan olumlu ve olumsuz durumların yükümlülüğünü üstlenmektir. Birey; liderlik sürecinde şeffaf, hesap verebilir bir konumda olmalıdır. Liderlik ve sorumluluk becerileri şunlardır:

- ✓ İnsanları belirli bir hedefe yönlendirmek ve sorun çözme yetkinliğini kullanmak.
- ✓ Ortak bir amaca varmak üzere kişilerin yeteneklerini organize etmek.
- ✓ Güvenilir ve ahlâklı tavırlar sergilemek.
- ✓ Kamu yararı gözeterek sorumlu bir tavır sergilemek (Trilling ve Fadel, 2009).

Lider, insanları belirli istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda bir araya getirerek, bu ihtiyaç ve istekleri gerçekleştirmek için beraber faaliyete geçirebilme yeteneğine sahip birey olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2003; Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Liderliğin aranan ve istenilen bir beceri halini alması, iyi bir liderin düşünceleri faaliyetlere, tahminleri gerçeklere, sorunları çözümlere, fikir farklılıklarını ortak bir noktada birleştirmeye, alınan riski olumlu sonuca ulaştırabilmesine ve elindeki tüm fırsat ve imkânları, en doğru biçimde kullanarak istenilen ve beklenen başarıya ulaşmasına bağlıdır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Kouzes ve Posner,

1995). 21.yüzyılın sosyal ve iş yaşamı ortamları göz önüne alındığında liderlik ve sorumluluk becerisi çok önemli bir hale gelmiştir.

Liderlik kavramıyla ilişkili bir olgu olan yöneticilik kavramı çoğu zaman birbirine karıştırılmaktadır. Lider ve yönetici kavramları günlük hayatımızda birbirinin yerine kullanılsa da bu iki kavramı temelde birbirinden ayıran yönleri bulunmaktadır. Öncelikle liderler kendi grupları tarafından doğal olarak belirlenirken, yöneticiler daha çok başkalarının onları görevlendirmesiyle iş başına gelirler. Yöneticiler sadece formal örgütlerde bulunurken liderler hemen her alanda bulunabilirler. Yöneticiler gücünü resmi yetkilerden almasına rağmen liderlik için resmi yetkilere sahip olmak gerekmemektedir. Bu iki kavram arasındaki bir başka fark ise yöneticiler kendileri için belirlenen hedeflere ulaşmak için çaba gösterirken, liderler kendi hedeflerini belirlemektedirler. Diğer taraftan liderler örgüt içinde yönetim kademesinde görev yapabilirler. Ancak her yönetici çalışanlar tarafından bir lider olarak benimsenmeyebilir (Tuğluk ve Altın, 2020)

Liderlik için geliştirilen tanım ve yaklaşımlardan liderliğin grup süreçlerinde gerçekleştiği, liderin karakter ve kişiliğinin de önemli olduğu, eylemleri ve davranışlarıyla takipçilerine güven vermesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Lider bütün bunları gerçekleştirirken belli bir sorumluluk duygusuyla hareket etmelidir. Çünkü liderliğin ortaya çıkardığı gücün sınırlarını ancak sorumluluk belirleyebilir. Liderlikte sorumluluk duygusuyla hareket etmek o kadar önemli görülmektedir ki bazı araştırmacılar sorumluluğu “etkili liderliğin kalbi” olarak tanımlamaktadırlar. Bir diğer anlatımla liderlik ve sorumluluk bir denge içinde yürütülmelidir. 2008 yılında yaşanan küresel ekonomik sıkıntının bazı liderlerin aç gözlülüğünden ve sorumsuzca aldığı kararların neticesinde ortaya çıktığı düşünüldüğünde liderlikte sorumlu davranmanın ne kadar önemli olduğu görülebilir (Pless ve Maak, 2011). Liderler ellerindeki gücü kullanırken ortaya çıkabilecek sonuçları düşünmeli ve hem kendisine hem örgütüne hem de takipçilerine karşı sorumluluklarının farkında olmalıdır. (Çoban, 2021; Tuğluk ve Altın, 2020). Tetik’e (2020) göre, liderler sorumluluk alması gereken kişilerdir. Çünkü Liderlik, başarının tadını çıkartmak kadar bazen başarısızlıktan öğrenmesi gerekeni de öğrenmek ve bundan ders çıkararak bu hataları tekrarlamamaktır. Buradan hareketle Sorumluluk liderliğin ayrılmaz bir özelliğidir. Sorumluluk almayı bilen liderler hem güven uyandırmanın yanı sıra sürekli dönüşümü kendisi takımı için mümkün kılmaktadırlar.

21. yüzyıl becerileri arasında liderlik önemli bir yer tutmaktadır. Okul yöneticileri her ne kadar belirli amaçları gerçekleştirmek için seçilen bir yönetici olsalar da geleneksel yönetici tarzından sıyrılarak liderlik becerisine sahip olması beklenmektedir. Bu anlamda

P21 beceri çerçevesine göre bir okul yöneticisinde bulunması gereken liderlik ve sorumluluk becerileri şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Öğretmen, öğrenci ve velileri okulun hedeflerine yönlendirmek amacıyla kişiler arası problem çözme becerilerine başvurmak,
- ✓ Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için paydaşların güçlü yanlarından faydalanmak,
- ✓ Davranışlarıyla örnek olarak ve fedakârlık yaparak paydaşların ellerinden geleni yapması için ilham vermek,
- ✓ Etki ve gücü kullanırken dürüst olmak ve davranışlarında etik değerleri gözetmek,
- ✓ Öğretmen, öğrenci ve velilerle ilgili karar verirken herkesin çıkarlarını gözetmek ve sorumlu bir şekilde hareket etmek,
- ✓ Öğretmenlerin öğrencilere ulaşmak için çeşitli strateji ve yöntemleri kullanma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- ✓ Farklılaştırılmış öğretme ve öğrenmeyi destekleyen ortamlar yaratmak (P21, 2019).

2.5. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgiye erişmeyi, bilgiyi sorgulamayı, araştırmayı, medya metinlerini anlamayı, çözümlemeyi ve teknoloji araçlarının etkin kullanımı ifade eder (Orhan Göksün, 2016). Bu beceriler okuryazarlık kavramı altında anlam kazanmıştır. Bu beceriler, teknoloji aygıt ve uygulamaları yoluyla öğrenme süreçlerinin hızlandırılması ve ulaşılan bilgilerin analiz edilerek daha doğru anlaşılmasıdır (Holum ve Gahala, 2001). Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı; dijital araçları kullanmak, bilgiye erişmek, bilgiyi analiz ederek yeni bilgi oluşturmaktır (Martin, 2005). Bu çağda bireyler bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığının farkında olmalı, bu okuryazarlık becerilerini etkin kullanabilmelidir. Bilgi ve teknoloji çağında; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip olmak bireyler için bir tercih olmaktan öte çağdaş bir birey için, zorunluluk olduğu söylenebilir.

21. yüzyılda yaşayan insanlar fazlaca bilgiye erişimin sağlandığı, teknolojik araçların hızla değiştiği bir ortamda yaşamaktadırlar. 21. yüzyılda iş hayatı ve sosyal yaşamda daha etkili olabilmek için bilgi, medya ve teknolojiden yüksek düzeyde yararlanmak gerekmektedir. Bu yüzyılda gerektiğinde bilgi, medya ve teknolojiyi üretebilme, üzerinde değerlendirmeler yapma ve aktif olarak kullanma becerilerine sahip insanlar tercih edilmektedir. Okul yöneticiliği mesleği de bilgi, medya ve teknoloji ile iç içedir denilebilir.

Dolayısıyla bu başlık altında bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı hakkında bilgiler verilecektir.

21.yüzyılda bilginin çok fazla olması, erişilebilirliğinin kolay, hızlı ve sınırsız olması bu çağın bilgi çağı olarak adlandırılmasına sebep olmuştur. Bilgi çağında bireyler teknoloji ve medyayla bir aradadır. Bilginin çok hızlı yayılması, değişmesi, bilgiyi ulaştıran teknolojik aletlerin farklılaşması ve gelişen teknolojiyle birlikte ortaya çıkan gelişmelerin tümü bireylerin yaşantısını değiştirecektir. Bireyler hayatlarının değişmesiyle bu farklılaşmaya uyum sağlayarak içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmek için bilgi, medya ve teknolojiyi etkili ve doğru şekillerde kullanıp, gerekli analiz ve değerlendirmeleri yapabilmelidirler (P21, 2015).

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; bilgiye erişmek, bilgiyi yönetmek, yapılandırmak, değerlendirmek ve sentezlemek üzere dijital uygulamalar, teknoloji aygıtları ve internet ağını kullanabilmektir. Bilgi erişimine ve bilginin kullanımına dair yasal ve etik hususlarda doğru bir düşünceyle araştırmak, analiz etmek, yorumlayıp paylaşmak için bilgi teknolojilerinden yararlanmaktır (Trilling ve Fadel, 2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; sanal ortamda öğrenme, bilgi okuryazarlığı, teknoloji kullanım becerileri gibi yeteneklerin birleşmiş hâli olarak kabul edilmektedir (Wilson vd., 2015). Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri; bilgisayar, tablet, mobil cihazlar, akıllı teknolojileri öğrenme amaçlı doğru ve yararlı kullanmaktır (Er, 2016; Knnewell ve Morgan, 2006; Orhan Göksün, 2016). Kısaca teknoloji okuryazarlığı, teknolojiyi tam ve etkin kullanabilme becerisidir.

Teknoloji aygıtlarının ve internet ağı kullanımının evlerde, okullarda, sosyal alanlarda ve iş yerlerinde günlük hayat rutinin bir parçası olmasıyla, insan hayatı ile ilgili pek çok unsur dijital ortama taşınmıştır (ISTE, 2018). İnsan yaşamındaki birçok iş ve işlem dijitalleşmiştir. Sosyal medyada gündemi takip etmek, haber okumak, dizi izlemek, oyun oynamak, müzik dinlemek, araştırma yapmak, arkadaşlarla sanal ortamda konuşmak vb. işlerin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla yapılması nedeniyle teknolojiler günlük yaşamda kendilerine oldukça büyük bir yer bulmuştur. Özellikle akıllı telefonların yaygınlaşması ile gerçek yaşamdaki birçok unsur dijitalleşmiştir. Pek çok iş ve işlemlerin dijitalleşmesi nedeniyle Ribble (2011), dijital vatandaşlık kavramına dikkat çekmiş ve bunu dokuz boyutta ele almıştır: Dijital erişim, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital görgü kuralları, dijital hak ve sorumluluklar, dijital ticaret, dijital hukuk, dijital güvenlik ve dijital sağlık. Dijitalin çevremizi kuşatması nedeniyle bireyin bu sürece uyum sağlaması, bilgi ve iletişim teknolojilerini sorumlu, güvenli, yasalara uygun ve etik bir şekilde kullanılabilmesi dijital vatandaşlığın

gereğidir. Sosyal iletişim ve ilişkilerin dijital platformlarda devam etmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin bilgi alışverişinin elektronik ortamlarda sürmesi, elektronik ortamlardaki eylemlerin sorumluluk oluşturmaları ve e-devlet gibi uygulamalar düşünüldüğünde vatandaşlık görev ve hizmetlerinin dijitalleşmesi çağ insanı için bu becerinin önemini ortaya koymaktadır.

2020 yılı covid-19 salgını döneminde okullarda yüz yüze eğitimin gerçekleşemediği dönemde sınıflar sanal ortama taşınmış, okul dijital platformlar olmuştur. Bu sayede bilgi ve iletişim teknoloji araçları öğrenmenin en zor zamanlarda bile yapılabilmesine imkân vermiştir. Yapılan bu eğitimlerin niteliğini etkileyen en önemli unsur; okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olma durumu olmuştur. Bu durum 21. yüzyılda bireyin teknolojik araç ve uygulamaları etkin bir şekilde kullanması gerektiğini ortaya koymuştur. Bilişim çağında bireyler, hangi dijital aygıt ve uygulamayı nerede ve ne zaman kullanacaklarını bilmelidir (Mısırlı, 2015).

OECD tarafından 2002 yılında düzenlenen Uluslararası BİT Okuryazarlığı Panelinde (IILP, 2002) oluşturulan çerçeveye göre ise BİT okuryazarı olmanın en temel düzlemde 5 alt beceriyi içerdiğinden bahsedilmektedir:

Erişme: Bilgi toplama hakkında teorik ve uygulamalı bilgiye sahip olmak.

Yönetme: Var olan bir organizasyon ya da sınıflandırma şemasını uygulamak.

Bütünleştirme: Bilgiyi yorumlama, tekrar ifade etme, özetleme ve karşılaştırma içerir.

Değerlendirme: Bilginin niteliği, gerçekliliği, kullanışlılığı ya da etkililiği konusunda karar vermek.

Yaratma: Uyarlama, uygulama, tasarlama, icat etme ya da yazma yoluyla bilgi üretmek (Günay ve Şişman, 2019).

Dijital okuryazar bir bireyin; bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bilgiye erişebilmeli, bilgiyi yönetebilmeli, ulaşılan bilgileri bütünleştirerek değerlendirebilmelidir. Bunun sonucunda birey bilgiyi üretme ve yaratma becerisi gösterebilmelidir. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı bireyin yaratıcılık, problem çözme ve iletişim becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerine ve bunları edinebilme becerilerine katkı sağlamaktadır (Pourkarimi ve Nazarzadeh Zare, 2016). Dolayısıyla bu becerinin edinilmesi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin temel olarak kullanımı

21. yüzyıl becerilerini bir bütün olarak geliştirir.

2.5.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı, kişinin gerçekleştirdiği işin amacına göre lazım olan bilgileri kullanabilmesi olarak tanımlanabilir. Amerikan Kütüphaneler Derneği bilgi okuryazarlığını, bilginin gerekliliğinin hissedilmesi ve bilginin en etkin şekilde kullanılması için bireyde bulunması öngörülen becerilerin hepsi olarak açıklamıştır. Bilgi okuryazarlığı, bilginin nasıl elde edileceğini, bilginin ne zaman kullanacağını, bilgiye neden ihtiyaç duyulduğunu, hayatla nasıl özdeşleştirileceğini bilme olarak da açıklanabilmektedir (Dedebali, 2020).

Bilgi çokluğu ve bilginin birçok ortamdan farklı yollarla topluma ulaştırılması, insanların bilgiyi daha kolay elde etmesini sağlamıştır. Bu durum bilgi için karmaşık özellikler ortaya koymuştur. Kendi içinde karmaşa taşıyan yapısal durumda bireyin bilgiye ulaşmasını, kullanmasını, yeniden oluşturarak iletişim ortamında kullanmasında bu becerinin gerekliliğini ortaya koymuştur (Bundy, 2004). Bilgi okuryazarlığı, kavramını ilk olarak 1974 yılında Paul Zurkowski tarafından “bireylerin işlerinde gerekli bilgileri kullanabilmesi” şeklinde tanımlanmıştır (Webber ve Johnston, 2000). Bilgi okuryazarlığı; bilgiyi araştırmak, doğruluğunu sorgulamak ve gerçek bilgiye ulaşabilme becerisidir. Sadece internet üzerinden bilgiye erişimi değil, ulaşılan bilgilerin değerlendirilerek ilgili ve ilgisiz bilgiler arasında seçim yapabilme ve doğru bilgiye ulaşabilme becerisi gerektirir (Eshet, 2004). Irving (1985) bilgi okuryazarlığı modelinin; bilgi ihtiyacını analiz etme, kaynakları belirleme, kaynakları bulma, kaynakları incelenme, kaynakları kullanma, bilgiyi kaydetme, bilgiyi yorumlama, analiz etme, tasarlama ve değerlendirme, bilgiyi şekillendirerek sunma aşamalarında gerçekleştiğini belirtmiştir.

Hayatımızı bilgi üzerine kurguladığımız bu dönemde bilgiyi doğrudan alıp kullanmak yerine, mevcut bilgilere hızlı bir şekilde erişim sağlamak ve bilgiyi eski bilgilerle harmanlayarak yeniden oluşturmak önem kazanmıştır. Ayrıca yalnızca okuma ve yazmak yeterli görülmemektedir. Günümüzdeki bilgi yığılması sebebiyle oluşan bilgi birikiminin üstesinden gelebilmek için bilgi okuryazarı olmak gerekmektedir (Dedebali, 2020). Çünkü spekülasyon ile gerçekler iç içe olduğundan dolayı bireylere; gerçek olguların, doğru analizlerin, doğru haberlerin yalanlardan, şakalardan ve yorumlardan hangi noktalarda farklılaştığının farkına varabilmesi becerisi kazandırılmalıdır (Boyer, 1988).

Bilgi okuryazarlığı, bireylerin, bilgiye ne zaman ihtiyaç duyacaklarının bilincinde olmaları ve ihtiyaç duyulan bilgiyi en doğru şekilde ve kısa zamanda bulma, değerlendirme

ve bu bilgiyi kullanma becerisine sahip olmalarını gerektiren çeşitli yetenekleri kapsamaktadır. Bilgi okuryazarı olarak kabul edilen insanlar, öğrenmeyi öğrenmiş, bilginin nasıl organize edildiğini, bilgiyi nasıl bulacağını ve bilgiyi başkalarının onlardan öğrenebileceği şekilde nasıl kullanabileceğini bilen kişilerdir (ALA, 1989).

Toffler'e (1992) göre, geleceğin cahilleri okuma yazma bilmeyenler değil kendi kendine öğrenemeyen, öğrendiğini unutamayan ve unuttuğunu da yeniden öğrenemeyenler olacaktır. Bu noktada bilgi okuryazarlığı devreye girmektedir. Bilgi okur yazarlığı, bireyin hangi bilgiye ihtiyacı olduğunu tespit edebilmesi, hangi bilgiyi nerden bulacağını bilmesi onu işleyebilmesi ve etkin bir şekilde kullanabilmesi demektir. Ancak bilgi okuryazarlığı derken gazeteden veya Google'dan bulunabilen bilgilerden bahsedilmemektedir. Belirli bir ölçüde değeri olan bilgi kast edilmektedir. Değeri olan bilgiler ise ancak kitaplardan dergilerden veya veri tabanlarından bulunabilmektedir. Ayrıca değeri olan bilgilerin ücretsiz olarak insanlara sunulması neredeyse imkansızdır.

Bilgi okuryazarlığı hakkında Doyle 1992 yılında etraflıca bir çalışma yaparak, bilgi okuryazarı olan bireylerin nasıl davrandıklarını ifade etmiştir. Doyle'ye (1994) göre, bilgi okuryazarı olan bireyler;

- ✓ Karar vermek için doğru ve yeterli miktarda bilginin esas olduğunun farkındadırlar.
- ✓ Bilgiye olan ihtiyacın farkındadırlar.
- ✓ Bilginin nereden elde edilebileceğinin bilincindedirler.
- ✓ Bilgiyi bulmak için doğru yöntemleri kullanırlar.
- ✓ Bilgi kaynaklarına ulaşabilmek için bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.
- ✓ Bilgiyi yorumlayarak değerlendirebilir.
- ✓ Bilgiyi pratiğe dökmek için işleyerek düzenler
- ✓ Geçmiş bilgilerin üzerine yeni bilgiyi adapte eder.
- ✓ Eleştirel düşünme ve problem çözme aşamalarında bilgiden yararlanmasını bilir.

P21 beceri çerçevesi kapsamında, okul yöneticilerinin sahip olması gereken bilgi okuryazarlığı becerileri olarak; bilgiye doğru zamanda ve doğru kaynaklardan erişim sağlama, bilgileri eleştirel bir anlayışla yorumlayıp değerlendirme, karşılaşılan problemler için bilgiyi yaratıcı düzeyde kullanabilme, farklı kaynaklardan elde edilen bilgiyi yönetebilme,

bilgiye ulaşmada ve bilginin kullanılma aşamasında etik- yasal süreçlere dikkat etme gibi hususlar sıralanabilir (P21, 2019).

Öğrencinin bilgiye ulaşması ve doğru bilgiyi bulması için okulda bu becerileri edinmesi gerekir. Bilgi okuryazarlığı eğitimi, dijital öğrenme yolları ile öğrencinin kendi kendine öğrenmesini desteklemeli ve birey kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmelidir (Bruce, 2003). Bilginin bu kadar değişken ve çeşitlilik taşıdığı bir ortamda eğitimin asıl hedefi öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşabileceği, onu daha kolay nasıl elde edeceği ve bu bilgiyi daha işlevsel olarak nasıl sunabileceğini öğrenciye kazandırmak olmalıdır (Dedebali, 2019). Buna bağlı olarak bilgi okuryazarlığı eğitimi öğrencilerde aşağıdaki becerileri kazandırmalıdır:

- ✓ Kitap, gazetenin yanında akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi bilgi teknolojilerinden yararlanma konusunda beceriler edinmek.
- ✓ Bilgi ihtiyacını belirleme, bilginin kaynağını bilme, bu bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme basamaklarını uygulamak.
- ✓ Bilgiye ulaşmada o alanın uzmanlarıyla ileri seviyede iletişim becerisi geliştirmek.
- ✓ Sorunların çözümü için; bilgiye tam ve doğru bir şekilde erişerek bu bilgiyi eleştirel, seçici bir mantıkla değerlendirmek ve ulaşılan bilgiyi etkin kullanmak.
- ✓ Bilginin erişimi ve kullanımı konusunda temel etik ilkelere sahip olmak (Dedebali, 2019; Trilling ve Fadel, 2009).

2.5.2. Medya Okuryazarlığı

Medya gerek bireylere gerekse topluluklara erişebilmek amacıyla görsellik ve metinlerden yararlanılarak oluşturulan her türlü bilgiyi aktaran elektronik, basılı, yazılı ve sözlü iletişim araçlarının tümüdür denilebilir (Tan, 2015). Medya okuryazarlığı ise, farklı şekillerde medya tarafından iletilen bildiri ve haberlere erişme, tahlil edebilme, değerlendirme ve aktarma yetisidir (Koltay, 2011).

Medya okuryazarlığı, medya aracılığıyla ulaşılan bilgileri süzgeçten geçirme anlama, yorumlama ve sentez yapabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Thoman, 2003). Medya okuryazarlığı, medya kaynaklarından elde edilen bilgilerin gerçekliğini analiz etmek, eleştirmek, değerlendirmek, doğru ve yanlışlığını ayırt etmek için 21. yüzyılda

kazandırılması zorunlu olan beceri olarak tanımlanmıştır (Karakoyun, 2014).

Günümüz dünyasında radyo, televizyon, kitap, gazete, dergi, internet gibi her türlü medya araçları daha ulaşılabilir bir hale gelmiştir. Öyle ki mobil cihazlar sayesinde insanlar dünyanın diğer ucundaki bilgilere bile kolayca ulaşabilir bir durumdadırlar. Yaygınlaşan bu medya araçlarının etkisiyle birbirini hiç tanımayan insanların bir araya geldiği ve iletişim içine girdiği ortamlar olan sosyal medya platformları oluşmuştur. Medya ve sosyal medyanın getirdiği yeniliklerin yanında birtakım zararlarının olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Bu zararlardan korunmak için medya okuryazarı olmak gerekmektedir. Çünkü medya okuryazarlığı insanların bu platformları bilinçli olarak kullanmalarını sağlamakla birlikte, medya ve sosyal medyanın yanlış kullanılmasından kaynaklanan olumsuz etkilerini de en aza indirmektedir (Han, 2021). Bundan ötürü küresel ve ulusal anlamda medyanın zararlarıyla baş edebilmek ve daha bilinçli medya kullanımını sağlamak amacıyla ciddi birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Uluslararası anlamda Avrupa Birliği kapsamında, yerelde ise RTÜK ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa ortaya koyduğu çalışmaların amacı bu konuda bir farkındalık uyandırmak ve bilinç kazandırmaya yöneliktir. Bazı medya içeriklerinin kasıtlı olarak manipüle edici özellikler taşıması ve bazı yaş gruplarının sosyal ve ahlaki gelişimlerine uygunsuzluğu nedeniyle toplumun bütün kesimlerine medya okuryazarlığı kazandırılmak istenmektedir. Hatta Millî Eğitim Bakanlığı bu amacın okul çağında gerçekleşmesi için okulların programlarına medya okuryazarlığı adıyla bir ders eklemiştir (Altun, 2005).

Medya okuryazarlığının önemini ve medya okuryazarı olmayan kimselerin nasıl yanılsamaya düşebileceğini Erkut (2021) şu sözlerle açıklamaktadır:

“Evet gençler, size bir gazete manşeti ‘okuyan fakirleşiyor, okumayan zenginleşiyor’. Okuryazar olmayan fakir sayısının 2 milyondan 1,5 milyona düştüğünü söylüyor bu gazete haberi bize. Ve boşuna okumayın hatta okuma yazma bile öğrenmeyin zenginleşmek istiyorsanız yanılgısını uyandırıyor. Halbuki verilere dikkatli baktığımızda şunu görüyoruz ki okuryazar olmayanlar ya okuma yazma öğrenerek fakirlikten kurtuluyorlar ve yahut çoğu yaşlı olduğu için ölerek yoksulluktan kurtuluyorlar. Yaşayan okuryazar olmayanlar, aslında fakirleşiyorlar. Arkadaşlar medya okuryazarlığı her dönemde önemliydi eski medya döneminde de önemliydi. Özellikle medyanın farklı kamlara ayrıldığı ve aynı haberi farklı şekilde yorumladığı dönemlerde her ülkede önemliydi. Ama sosyal medyayla birlikte bu önem iyice arttı. Çünkü artık herkes gazeteci, herkes içerik üretebiliyor. Okuduğumuz şeyi birkaç yerden teyit etmemiz gerekiyor, ana kaynaklara bakarak doğruluğunu teyit etmemiz

gerekiyor. Ondan sonra bilgi hazinemize eklememiz ve kullanmamız gerekiyor. Medya okuryazarlığı 21. yüzyılın en önemli becerilerinden birisidir”.

Medya okuryazarlığı pek çok 21. yüzyıl çerçevesinde kendine yer bulmuştur. P21 21. yüzyıl beceri çerçevesini okul yöneticileri için uyarlandığında bir okul yöneticisinde bulunması gereken medya okuryazarlığı becerisiyle hangi yönlerin anlatılmak istendiği şu şekilde uyarlanabilir:

- ✓ Okul yöneticisi medyada çıkan haber ve bildirilerin nedenini, nasıl olduğunu ve hangi hedeflere ulaşmak için oluşturulduğunun farkına varabilir.
- ✓ Okul yöneticisi medyaya yansıyan haber ve içeriklerin başka bireyler ve kitleler tarafından nasıl algılandığını, bireylerin perspektiflerini, değerlerini ve tutumlarını nasıl değiştirdiğini veya etkilediğini inceleyebilir.
- ✓ Okul yöneticisi medyadan yararlanırken etik kuralları ve yasal argümanları gözetir.
- ✓ Okul yöneticisi bireysel ve kurumsal açıdan medyayı kullanırken en uygun medya araçlarını seçebilir, medyanın özelliklerini ve kurallarını bilir.
- ✓ Okul yöneticisi çok kültürlü ortamlarda kullandığı ifadelerle dikkat ederek medyayı aktif bir şekilde kullanır (P21, 2019).

Geleneksel iletişim biçimi olan yüz yüze iletişim, elektronik dalgaların bulunması ve iletişim araçlarının çeşitlenip gelişmesiyle, dünyanın her tarafındaki insanları kapsayan, hızlı bir tekniğe yerini bırakmıştır (Özkan, 2019). Bilgisayar ve televizyon aracılığıyla, insanlar birbirleriyle iletişim kurmanın ötesinde, dünyanın her tarafından haber almakta, her türlü gelişmeyi izleyebilmektedir. Akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla medyaya ulaşım daha da kolaylaşmış ve yaygınlaşmıştır. Bu kolay ulaşılan ve yaygın kullanılan medyadaki metinlerin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi okuryazarlık kavramını ortaya çıkarmıştır. Medya metinlerindeki mesajlara eleştirel yaklaşmak, sorgulamak, mesajın altındaki amacı anlamak ve çoklu medya araçlarını öğrenme süreçlerinde ve sosyal yaşamda etkili ve verimli kullanmak medya okuryazarlığı olarak tanımlanmıştır (Orhan Göksün, 2016). Medya okuryazarlığı; görsel ve yazılı büyük çeşitlilik gösteren ortamlardaki (televizyon, sinema, reklamlar, bilgisayar, akıllı telefon, internet vs.) iletileri sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve bunları yayma becerisi kazanabilmektir (Solmaz ve Yılmaz, 2012).

Medya okuryazarlığı; web sitelerinde, televizyon programlarında, filmlerde, haber bültenlerinde, videolarda eleştirel değerlendirmeler yapabilecek becerilerinin geliştirilmesini hedeflemekte ve medyada olup bitenleri anlamak için soru sorma becerisinin gelişimini amaçlamaktadır (Sadriu, 2009). Çağımızda medya araçlarının çokluğu ve her birinin kendi bakış açısına göre gerçeği sunması, bireyin algılarını etkilemektedir. Dolayısıyla medya mesajlarının sorgulanarak ana fikrinin anlaşılması, mesajın altındaki amacın kavranması oldukça önemlidir. Bireyin medya okuryazarlığı becerisine sahip olması kandırılmasının, manipüle edilmesinin önüne geçecektir. Medyadaki her mesajın doğru olduğuna inanan değil her mesajı eleştiri süzgecinden geçirdikten sonra anlayan olması, bireyi bu çağda daha güçlü kılacaktır.

Teknolojiyi ve iletişim araçlarını elinde bulunduranlar ya da o kanallardan ileti aktaran kişi ve kurumlar kitlelerden kazanç sağlamanın çeşitli yollarını bulmuşlardır (Cereci ve Özdemir, 2015). Medyanın kazanç ya da propaganda amaçlı faaliyet gösterdiğini bilmek, bireyin bu konuda farkındalık kazanması medyadaki mesajlara eleştirel yaklaşım göstermesini ve dikkatli olmasını sağlayacaktır. Kâr amaçlı bu medya kuruluşların kendi yarattıkları dünyada bireyin edilgen bir alıcı olmasının önüne geçecektir.

Medya okuryazarlığı eğitiminde hipodermik iğne kuramı, kullanım ve doyum kuramı, şekillendirme kuramı gibi çeşitli yaklaşımlar mevcuttur:

Hipodermik iğne kuramı: Medyanın sürekli iletileriyle bireyleri aşıladığını ve bu sürekli iletiler karşısında bireyler savunmasız olduğunu iddia eder. Medya okuryazarlığı eğitimi ile medyanın zararlı etkileri karşısında bireylerin bilişsel olarak güçlendirilmesini ve bireylere eleştirel bakış açıları kazandırılmasını hedeflemektedir.

Kullanım ve doyum kuramı: Bu yaklaşımda bireylerin medya karşısında savunmasız ve edilgen olmadığını kabul eder. Bireyler medyayı kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kullandığını ileri sürer.

Şekillendirme kuramı: Medya, izleyicilerin gerçeklik kavramını şekillendirmektedir. Bu yaklaşım medyanın bireylerin sosyal, kültürel tutum ve değerlerini biçimlendirebildiğini belirtmiştir (Hilbrands, 1999).

Farklı yaklaşımlar olmakla birlikte medya okuryazarlığı konusunda bireylerin eğitilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü bireyler gün içerisinde internette, sosyal medyada, haber sitelerinde çok fazla zaman geçirmekte bu medya ortamlarında çok sık bulunmaktadır. Her okuduğuna inanan, manipülasyona açık,

savunmasız bireyler olmalarının önüne geçmek ve bilinçli medya kullanıcısı olmalarını sağlamak için şu becerilerin kazandırılması gerekir:

- ✓ Medya okuryazarlığının amacı, popüler ve güncel yazılı ve görsel kaynaklar üzerine derinlemesine düşünmeyi, bu kaynakları sorgulayıcı bir bakış açısıyla değerlendirmeyi öğretmek.
- ✓ Öğrencilerin, medya kaynaklarına farklı ve geniş bakmalarını sağlayarak medyayı doğru kullanmayı öğretmek.
- ✓ Bireylerin sadece medyanın edilgen kullanıcıları olmalarının önüne geçerek medyaya içerik üreten, etkin ve bilinçli bireyler olmalarını sağlamak.
- ✓ Medyadaki mesajların hangi amaçlara yönelik ve hangi iletişim araçlarını kullanarak hazırlandığını anlamak ve medyanın mesajları nasıl sunduğunu kavramak.
- ✓ Bireylerin mesajları nasıl farklı yorumladığını, görüş açılarının ve değer yargılarının bilginin inşasını nasıl değiştirdiğini, medyanın tutum ve inançları nasıl şekillendirdiğini fark etmek (Potter, 2001; Sadriu, 2009; Trilling ve Fadel, 2009).

2.5.3. Teknoloji Okuryazarlığı

Teknoloji, geçmişten günümüze doğru insanların hayatında giderek daha fazla yer almaya devam etmektedir. Teknolojiyi kısaca tanımlamak gerekirse bilimin, insanların günlük hayatta ihtiyaç duyduğu şeylerin karşılanmasına ya da doğayı ve çevresindekileri kontrol etme, şekillendirme ve değiştirme gayretlerine yönelik uygulamalarıdır denilebilir (<https://tr.wikipedia.org/>). Bybee'ye (2000) göre, 20. yüzyılı şekillendiren olayların birçoğu doğrudan veya dolaylı olarak teknoloji ile ilintilidir. Ayrıca günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesinden kaynaklı olarak bilgi paylaşımı da genellikle dijital ortamlarda yapılmaktadır. Bütün bu gelişmeleri anlamak, kullanmak ve takip etmek için teknoloji okuryazarı olmak gerekmektedir. Teknoloji okuryazarlığı, bireyin herhangi bir teknolojik alet veya uygulamayı kullanabilmesi becerisi ile sınırlı görülmemektedir. Teknoloji okuryazarlığı, bir problemle karşılaşıldığında problemin üstesinden gelebilmek için teknolojiden nasıl yararlanacağını bilmektir. (Herman vd., 2018).

Uluslararası bir kuruluş olan ITEA teknoloji okuryazarı olabilmek için bazı standartlar belirlemiştir. Bu bağlamda Teknoloji okuryazarı olan bir birey, teknolojinin tanımını, gelişimini, toplumla etkileşimini bilmekle birlikte teknolojiyi tarafsız bir şekilde rahatlıkla kullanabilir (International Technology Education Association [ITEA], 2000).

21. yüzyılda teknolojinin her alanda gelişim göstermesi, eğitim sisteminin değişikliğine yönelik olarak eğitimcileri zorlamaya başlamıştır. Fakat eğitim sisteminin teknolojiye uyum sağlamasının karşısında birtakım engeller bulunmaktadır. Yetersiz bütçe, deneyimsiz okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda teknolojinin nasıl kullanılacağından habersiz olması, yeni uygulamaları ölçebilecek değerlendirme tekniklerinin geliştirilememesi bunlardan bazılarıdır. Bu sorunun çözülebilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlere teknoloji okuryazarlığı kazandırmak gerekmektedir (Güçlü vd., 2013). Bu bağlamda P21 21. yüzyıl beceri çerçevesi kapsamında bir okul yöneticisinde bulunması gereken teknoloji okuryazarlığı becerisine ait alt beceriler şu şekilde özetlenebilir.

- ✓ Herhangi bir bilgiyi incelemek, araştırmak, biçimlendirmek ve transfer etmek amacıyla teknolojiden yararlanmak,
- ✓ Bilgisayarlar, medya oynatıcılar ve benzerleri gibi dijital dünyaya ait teknolojileri, sosyal medyayı, ağ araçlarını aktif bir şekilde kullanmak,
- ✓ Bilgi teknolojilerinin erişimini ve kullanımını çevreleyen etik-yasal konulara ilişkin temel bir anlayış uygulamak (P21, 2019).

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın yöntem ve deseni ile araştırmaya katılanların demografik özellikleri verilecektir. Bunun yansıra, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı, kullanılan veri toplama aracının nasıl geliştirildiği ve verilerin nasıl analiz edildiği sunulacaktır.

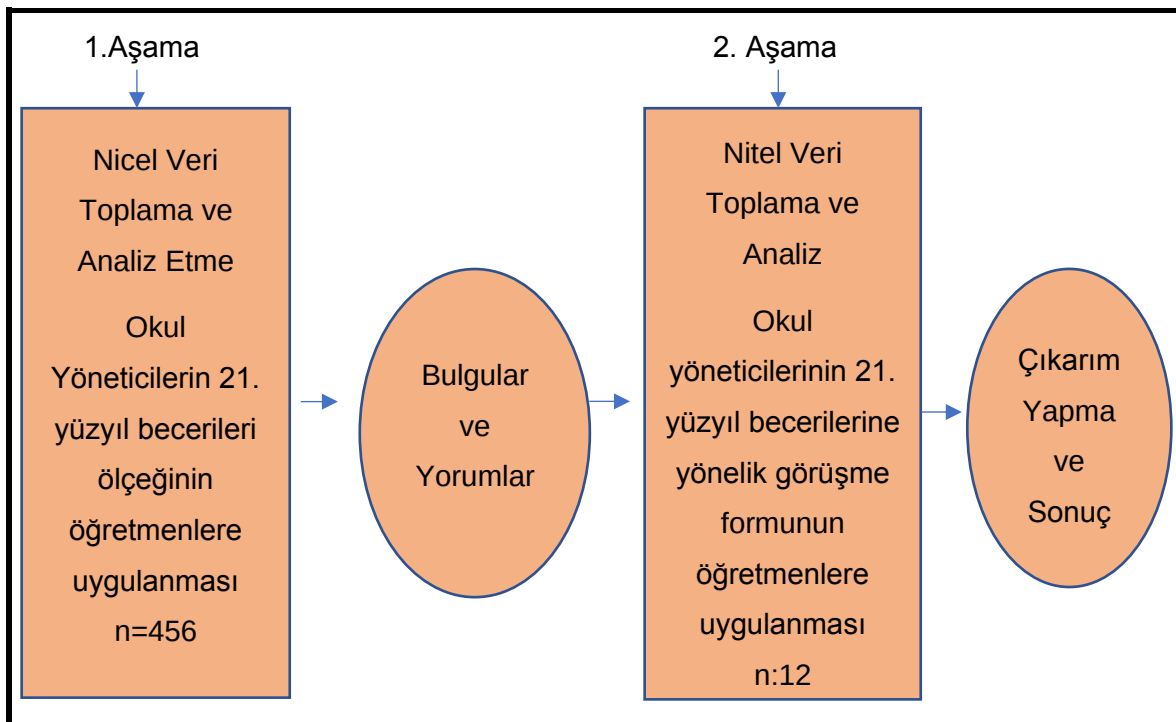
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyine ilişkin tutumlarını ölçmek, bu tutumların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, branş gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemek ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerini ve beklentilerini kendi deneyimlerinden yola çıkarak tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tasarlanan araştırma, karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çünkü nicel ve nitel araştırmalar, hakkında bilgi elde etmek istediğimiz olgular, kavramlar, olaylar ve kişiler ile ilgili birbirini tamamlayıcı fakat birbirinden farklı kesitler sunmaktadır. Nicel araştırmalar bilgisayarlara ve sayısal verilere dayanmaktadır. Nitel araştırmalar ise, eşyanın özelliklerini sözcükler, tanımlamalar ve imajlarla anlatma eğilimindedir. Birbirini tamamlayıcı nitelikler taşıyan ancak farklı perspektifleri bulunan bu paradigmaların birinin ötekinden daha bilimsel olduğu düşünülemez (Berg ve Lune, 2019).

Karma yöntem araştırma çalışmaları ise, nitel ve nicel verilerin birbiri sıra veya birlikte toplandığı, toplanan verilerin birbiriyle harmanlanarak birtakım sonuçlara ulaşıldığı bilimsel araştırma çeşidi olarak görülmektedir. Bu araştırma paradigmasının kullanılmasının temel amacı, araştırmacının, araştırma problemini en iyi şekilde çözümlemekte yalnız nicel veya yalnız nitel verilerin yetersiz kalacağını düşünmesi ve karma yöntem araştırma yaklaşımının avantajlarından yararlanmak istemesidir (Creswell, 2017).

Karma yöntem araştırmalarının genel olarak hepsini içine alan; birleştirme deseni, açıklayıcıyı ardışık desen ve keşfedici ardışık desen olarak isimlendirilen 3 araştırma deseni vardır. Bu çalışmada açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcıyı ardışık desen kullanıldığında ilk olarak nicel veriler toplanarak analiz edilmekte ve açıklanmaktadır. Daha sonra nitel veriler toplanmakta nicel sonuçların daha iyi anlaşılmasına yönelik olarak analiz edilerek çıkarımlar yapılmaktadır. Bu desenin güçlü olan yanı ise, birbiri üzerine kurgulanan

basit ve birbirinden kolaylıkla fark edilebilen iki kademedan meydana gelmesidir (Creswell, 2017). Bu desenin kullanılmasının amacı ise, araştırmanın konusunu genişletmek, elde edilen nicel verileri nitel verilerle desteklemek, daha derin ve özel sonuçlar bulmaktır (Ivankova vd., 2006). Bu bağlamda araştırmada, ilk olarak okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri ve bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, nicel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Daha sonra nitel bölüme geçilerek okul yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerini ve beklentilerini ortaya koymak amacıyla nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.



Şekil 5. Açıklayıcı ardışık desen diyagramı

Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmanın 1. aşamasında (nicel bölümünde) betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geniş kitle, grup ya da bireylerin herhangi bir olay veya olguya yönelik tutumlarının anlaşılmasına çalışarak, açıklanmasına yardım eden nicel bir araştırma modelidir (Karakaya, 2012).

Araştırmanın 2. aşamasında (nitel bölümünde) ise, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, hissedilen ve bir kısmı bilinen ancak daha detaylı ve derinlemesine algılamaya ihtiyaç duyulan konuların araştırılması için uygun görülen bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır. Olgubilim deseninin çalışma grubunda, incelenen konuyu tarif ve tasvir edebilecek bireylerin yer alması önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı, anlatı desenlerinde bir veya birden fazla kişinin tecrübelerini araştırırken, olgubilim deseninde bir veya birden fazla bireyin bir

fenomen hakkındaki deneyim ve yaşanmışlıklarının ortak noktalarını hedef almaktadır (Creswell, 2018).

3.2. Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu

Araştırma evreni, araştırmadan elde edilen sonuçlar, genelleme yapıldığında kapsadığını düşünüldüğü, araştırmanın içerisinde yer alan ortak nitelikleri bulunan yığın, kitle ve toplum gibi birimler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Ural ve Kılıç, 2011). Örneklem ise evrenin içerisinde, belirlenen bir yöntemle tercih edilen ve evreni temsil ettiği kabul edilen daha az sayıdaki bireylerden meydana gelen gruptur denilebilir (Kaptan, 1988).

Araştırmanın hedef evreninde, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmî sitesinden alınan verilere göre 4663 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada, tesadüfi (olasılık temelli) örneklem tekniklerinden biri olan ve evrende bulunan her bir bireyin örneklem eşit şekilde girebileceği olasılığına dayanan basit tesadüfi (seçkisiz) örneklem tekniği kullanılmıştır (Tutar ve Erdem, 2020). Bu bağlamda, internet üzerinden online anket ile Niğde İlinde görev yapan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında çalışan toplam 456 öğretmene ulaşılmıştır. Tutar ve Erdem'e (2020) göre sosyal bilimlerde genel olarak 0,05 (%5) hata payı kabul görmekle birlikte; %95 güven aralığı, %5 hata payı kabul edilen ve evren büyüklüğü 15.000'e kadar olan bir araştırmada örneklem sayısının en az 375 olması gerekmektedir. Bu araştırmanın ise örneklemine dahil olan katılımcı sayısının 456 olduğu düşünüldüğünde yeterli sayıya ulaşılmıştır denilebilir.

Aşağıdaki tabloda araştırmanın nicel kısmında bulunan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin özellikler sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerini, Yaşlarını, Mesleki deneyimlerini, Eğitim Düzeylerini ve Branşlarını Gösteren Frekans ve Yüzde Tablosu

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	220	48,2
	Erkek	236	51,8
	Toplam	456	100,0
Yaş	21- 30 yıl	162	35,5
	31- 40 yıl	221	48,5
	41-50 yıl	50	11,0
	51-60 yıl	23	5,0
	Toplam	456	100,0
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	85	18,6
	6-10 Yıl	192	42,1
	11-15 Yıl	71	15,6
	16- 20 Yıl	48	10,5
	21 Yıl ve Üzeri	60	13,2
	Toplam	456	100,0

Eğitim Düzeyi	Lisans	345	75,7
	Yüksek Lisans	111	24,3
	Toplam	456	100,0
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	32	7,0
	Sınıf Öğretmeni	105	23,0
	Branş Öğretmeni	319	70,0
	Toplam	456	100,0

Araştırmanın nicel bölümünde örnekleme giren katılımcıların, tabloda görüldüğü üzere 220'si kadın, 236'sı erkektir. Katılımcıların 162'si 21-30, 221'i 31-40, 50'si 41-50, 23'ü 51-60 yaşları arasındadır. Katılımcıların 85'i 1-5 yıllık, 192'si 6-10 yıllık, 71'i 11-15 yıllık, 48'i 16-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Katılımcılardan 60'ı ise 21 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahiptir. Katılımcılarından lisans düzeyinde eğitime sahip olanların sayısı 345, yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olanların sayısı ise 111'dir.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların 32'si okul öncesi öğretmeni, 105'i sınıf öğretmeni, 319'u ortaokul ve liselerde görev yapan branş öğretmenlerinden (bilişim teknolojileri öğretmeni, fen bilimleri öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, rehberlik ve psikolojik danışman, matematik öğretmeni, Türkçe öğretmeni, görsel sanatlar öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni, felsefe öğretmeni, biyoloji öğretmeni, tarih öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, İngilizce öğretmeni, fizik öğretmeni, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, müzik öğretmeni, coğrafya öğretmeni, İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmeni) oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel bölümündeki çalışma grubu, Niğde İlinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda görevine devam eden ve araştırmanın nicel bölümüne katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Nitel araştırmaların doğası gereği, amaçlı örneklem seçme yöntemlerine başvurulur. Amaçlı örneklem seçme, araştırmacının çalışmak istediği yeri ve bireyleri belirlemesi demektir. Buradan hareketle araştırmada verilerin varyasyonunu sağlamak amacıyla amaçlı örneklem seçme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği, bir fenomene ait farklı perspektifleri ortaya koyma ve yansıtma açısından olasılıkları artırmaktadır. Olgubilim deseniinde gerçekleştirilen bir araştırmanın çalışma grubunda bulunan kişi sayısı 3 ila 10 kişi arasında önerilmekle birlikte 1 ila 325 kişinin yer aldığı çalışmalar da mevcuttur (Creswell, 2018).

Bu araştırmanın; 2. aşamasında, okul yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ve beklentilerini tespit etmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanacağı, araştırmanın 1. aşamasına da katılım göstermiş kişiler araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan görüşme sürecinde, veri doyumuna ulaşıldığı için katılımcılar 12 kişiyle sınırlandırılmıştır. Araştırmanın 2. Aşamasına katılanların demografik bilgileri tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Nitel Bölümüne Katılanların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Branş	Cinsiyet	Okul Türü	Yaş	Eğitim Düzeyi	Kıdem
Ö1	Rehberlik	K	Lise	29	Lisans	6-10 Yıl
Ö2	Matematik	E	Ortaokul	33	Lisans	6-10 Yıl
Ö3	Sınıf Öğretmeni	K	İlkokul	35	Lisans	11-15 Yıl
Ö4	İngilizce	K	Lise	36	Yüksek Lisans	11-15 Yıl
Ö5	Rehberlik	E	Lise	29	Lisans	6-10 Yıl
Ö6	Fen Bilimleri	K	Ortaokul	25	Lisans	0-5 Yıl
Ö7	Sosyal Bilgiler	K	Ortaokul	45	Lisans	16-20 Yıl
Ö8	İngilizce	K	Ortaokul	37	Lisans	11-15 Yıl
Ö9	Sınıf Öğretmeni	E	İlkokul	40	Yüksek Lisans	16-20 Yıl
Ö10	Fen Bilimleri	E	Ortaokul	31	Yüksek Lisans	6-10 Yıl
Ö11	Matematik	E	Ortaokul	33	Lisans	6- 10 Yıl
Ö12	Türkçe	E	Ortaokul	34	Lisans	11-15 Yıl

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın nitel bölümüne katılan öğretmenlerin 6'sı kadın 6'sı erkektir. Katılımcıların yaşları 25-45 aralığında değişmektedir. Katılımcıların 9'u lisans, 3'ü ise yüksek lisans mezunudur. 2 katılımcı ilkokulda, 7 katılımcı ortaokulda, 3 katılımcı lisede görev yapmaktadırlar. Katılımcılardan yalnızca 1'i 0-5 yıl aralığında kıdeme sahipken, 5'i 6-10 yıl aralığında, 4'ü 11-15 yıl aralığında, 2'si 16-20 yıl aralığında kıdeme sahiptirler. Katılımcıların kimliğini doğrudan açıklığa kavuşturacak herhangi bir bilgiye yer verilmemiş olup, katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 şeklinde kodlanarak, ifadelerinin bir bölümüne bulgular kısmında yer verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini ölçmek için Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) tarafından geliştirilen "Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyine ilişkin 95 adet beceri ifadesi bulunmaktadır. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan demografik bilgilerini işaretledikten

sonra bu ifadeleri okuyarak, uygun olduğunu düşündükleri seçeneği işaretlemeleri beklenmiştir.

“Eğitim Yöneticilerin 21. Yüzyıl Becerileri” ölçeği, toplam 95 maddeden oluşmasının yanı sıra 5’li derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçek içerisinde ters madde bulunmaktadır. Ölçek 3 temel boyut ve bunların altında 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Tablo 4’te ölçeğe ait alt boyutlar ve madde numaraları gösterilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Yöneticileri 21.yy. Becerileri Ölçeğinin Temel-Alt Boyutları ve İlgili Maddeleri

Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	İlgili Maddeler
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenileşme	1, 18, 30, 40, 49, 70, 78, 84
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	3, 19, 31, 41, 50, 60, 71
	İletişim	2, 20, 32, 45, 51, 61, 72, 80, 86, 93, 95
	İş birliği	4, 21, 33, 42, 52, 62, 73, 81,90
Yaşam ve Mesleki Beceriler	Özyönetim ve İnisiyatif Kullanma	5, 6, 25, 28, 55, 66, 74, 82, 87
	Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	13, 14, 26, 37, 46, 56, 67, 88, 91
	Liderlik ve Sorumluluk	7, 15, 27, 38, 57, 68, 76, 83, 92
	Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	16, 39, 47, 58, 69, 75, 77
	Sosyal ve Kültürel Beceriler	8, 17, 29, 48, 59
Okur-Yazarlık Becerileri	Bilgi okur-yazarlığı	11, 22, 34, 43, 53, 63
	Medya okur-yazarlığı	10, 12, 23, 35, 54, 64
	Teknoloji okur-yazarlığı	9, 24, 36, 44, 65

Literatür incelendiğinde ölçeğin içeriğindeki bazı ifadelerin kapsamlı bir manayı ifade ettiği görüldüğünden dolayı bu kavramlar çıkarılmıştır. Bu anlamda ölçeğin araştırmanın amacına en iyi şekilde hizmet edebilmesi için “eğitim yöneticisi” kavramı “okul yöneticisi” kavramıyla, örgüt kavramı ise “okul” kavramıyla değiştirilmiştir. Çünkü eğitim yöneticisi ve okul yöneticisi kavramları 19.milli eğitim şurasına kadar zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da 19. milli eğitim şurasında eğitim yöneticisi ve okul yöneticisi kavramlarının

açıklığa kavuşturulmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple 19. Şurada, eğitim yöneticisi kavramından ilçe, il ve bakanlık yönetim kademelerinin anlaşılması gerektiği, okul yöneticisi kavramından ise okul müdürü ve müdür yardımcısının anlaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır ([Http://ttkb.meb.gov.tr/](http://ttkb.meb.gov.tr/)). Literatürde örgüt kavramı, müşterek bir hedefi gerçekleştirmek için toplanmış bireylerin oluşturduğu teşkilatı ifade etmektedir. Bu tanımıyla örgüt kavramı okul kavramını da içine alan geniş bir manaya sahiptir. Araştırma yapılan alan, bir örgüt çeşidi veya sınıfı olan okul olduğundan dolayı, örgüt yerine okul kavramı kullanılmıştır (Bursalıoğlu, 2020).

Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini ölçmek için tasarlanan bu ölçekteki, katılımcıların sayısal olarak verdikleri yanıtlardan 1 numaralı değer “Hiç” ifadesini, 2 numaralı değer “Az” ifadesini, 3 numaralı değer “Orta” ifadesini, 4 numaralı değer “Çok” ifadesini, 5 numaralı değer ise “Tamamen” ifadesini temsil etmektedir. Dolayısıyla araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlarda “1.00-1.80” puan aralığı “beceri hiç gösterilmiyor”, “1.81-2.60” puan aralığı “beceri az gösteriliyor”, “2.61- 3.40” puan aralığı “beceri orta düzey gösteriliyor”, “3.41-4.20” puan aralığı “beceri çok gösteriliyor”, “4.21-5.00” puan aralığı “beceri tamamen gösteriliyor” şeklinde değerlendirilmiştir. Tablo 5’te katılımcıların ölçekteki soruların yanıtlarına katılma düzeyini gösteren puan sınırları gösterilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Ölçekteki Yanıtlara Katılma Düzeyini Belirleyen Puan Sınırları

Yanıtlar	Değer	Sınırlar
Hiç	1	1.00-1.80
Az	2	1.81-2.60
Orta	3	2.61- 3.40
Çok	4	3.41-4.20
Tamamen	5	4.21-5.00

EY21YYBÖ’nin geliştirilmesi aşamasında, belirlenen 95 maddesinin, kapsam geçerliliğini, başka bir deyişle ölçmesi beklenen özellikleri ölçmede aranılan özelliklere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla, yöneticilik becerileri alanına hâkim olan 6 alan uzmanının destek alınmıştır. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Modelin standartlaştırılmış faktör yüklerinin yüksek düzeyde olduğu ve t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan ölçekteki bazı faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin yüksek düzeyde çıkması modelin kuramsal yapısıyla ilişkili olarak değerlendirilmiştir (Çoban, Bozkurt ve Kan,2019).

Ölçeğin güvenilirliği ölçmek amacıyla Cronbach Alfa testi uygulanmıştır. Ölçeğin, bu araştırmada alt boyutları ve tamamından elde edilen Cronbach Alfa (α) Sayısal Değerleri, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında bulunan Cronbach Alfa (α) Sayısal Değerleriyle birlikte tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Cronbach Alfa (α) Sayısal Değerleri

Boyutlar	İlk Ölçek Geliştirme Araştırmasının Cronbach Alfa (α) Sayısal Değeri	Bu Araştırmanın Cronbach Alfa (α) Sayısal Değeri
Öğrenme ve Yenilik Becerileri		
Yaratıcılık ve Yenileşme	.95	.86
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	.96	.89
İletişim	.95	.89
İş birliği	.95	.86
Yaşam ve Mesleki Beceriler		
Özyönetim ve İnisiyatif Kullanma	.93	.92
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	.94	.92
Liderlik ve Sorumluluk	.94	.89
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	.94	.85
Sosyal ve Kültürel Beceriler	.90	.84
Okuryazarlık Becerileri		
Bilgi okur-yazarlığı	.93	.94
Medya okur-yazarlığı	.90	.90
Teknoloji okur-yazarlığı	.90	.77
Genel Toplam	.99	.98

Tabloda da görüleceği üzere ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen Cronbach Alpha değerleri ölçeğin geliştirilme aşamasında ve bu araştırmada güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde, araştırmacı verileri elde edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış

görüşme, sıkça kullanılmakla birlikte önceden belirlenen soruların sorulduğu ve görüşme sırasında ortaya çıkan yeni bir duruma göre de soruların güncellenebileceği veya yepyeni sorular sorulabileceği bir veri elde etme yöntemidir (Güler vd. 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde katılımcılardan gelen cevaplara göre araştırmanın konusunun yönü bile değişebilmektedir. Bu veri elde etme yönteminde, genellikle katılımcılardan randevu alınarak önceden hazırlanmış bir form vasıtasıyla yarım saat ile birkaç saat arasında süren bir görüşme gerçekleştirilir (Dicicco - Bloom ve Crabtree, 2006).

Bu kapsamda araştırmanın alt problemlerini açıklamayı hedefleyen “Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Görüşleri” adlı, 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir form geliştirilmiştir. Soruların, araştırmanın amacını en iyi şekilde yansıtmalarını belirlemek, eksik ve hatalı kısımlarını düzeltmek amacıyla bir uzmanın görüşü alınmıştır. Daha sonra katılımcıların soruları nasıl algıladığını görmek için iki öğretmenle ön görüşme yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilip uygulamaya geçilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel bölümünde; Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) tarafından geliştirilen EY21YYBÖ'nin kullanılabilmesi için, 28 Nisan 2021 tarihinde e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Amasya Üniversitesinden etik izin, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ise araştırma izni alınmıştır. Daha sonra uygulama aşamasına geçilerek Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı remi ve özel okullarda görev yapan yaklaşık 1000 öğretmene, Google form üzerine aktarılan ölçek ulaştırılmıştır. Gerek Covid-19 salgın sürecinde bulaşıcılığın artmasını engellemek gerek kolay ulaşılabilir olması gerekse ekonomik açıdan uygunluğu sebebiyle bu yöntemle başvurulmuştur. Google form üzerine aktarılan ölçekteki sorulara erişmeden önce öğretmenlerin gönüllü katılım göstermelerinin önemi, doğru ve içten cevap vermelerinin gerekliliği yazılı olarak anlatılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden kendilerini doğrudan tanımlayacak bir bilgi istenmeyeceği, sonuçların yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağı yazılı olarak açıklanmıştır. Ölçek, öğretmenlere dijital ortamda dağıtıldıktan sonra 475 katılımcının ölçek sorularını yanıtladığı ancak 19 katılımcının demografik bilgileri doldurduktan sonra yarım bıraktığı görülmüştür. Dolayısıyla 19 katılımcının verileri tam doldurmadığı varsayılarak, analizler ölçeği tam olarak dolduran 456 katılımcı üzerinden yapılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, 12 katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çoğunlukla katılımcıların iş yerlerinde bazen de araştırmacının veya katılımcının evinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara doğru ve samimi yanıt

vermesinin önemi hatırlatılarak, kendisini doğrudan tanımlayacak bir bilgi istenmeyeceği, verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca katılımcılara cevap vermek istemedikleri sorulara cevap vermeme ve görüşmeyi herhangi bir aşama da bırakma imkânı sağlanmıştır.

Verilerin toplanması ve analiz edilmesinde kolaylık sağlaması bakımından, katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel bölümde analizlere geçilmeden önce, nicel verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan normalite testi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.50 ile -1.50 (-1,101- 0,891) arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) bu değerler arasında bulunan verilerin, normal dağıldığının kabul edilebileceğini belirtmektedir. George ve Mallery (2010) da çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.00 -2.00 değerler arasında olduğunda araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebileceğini aktarmışlardır. Dolayısıyla bu çalışmada verilerin normal dağıldığı kabul edilerek analizler parametrik yöntemlerle yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarındaki dağılımın normalliği testinden elde edilen değerler tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Dağılımın Normalliği Testi

Ölçek	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
		(Skewness)	(Kurtosis)
Eğitim yöneticilerinin 21. yy. Becerileri ölçeği	Yaratıcılık ve Yenileşme	-.579	-.320
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	-.524	-.379
	İletişim	-.749	-.088
	İş birliği	-.663	-.170
	Özyönetim ve İnisiyatif Kullanma	-.704	-.074
	Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	-.756	-.100
	Liderlik ve Sorumluluk	-.698	-.109
	Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	-.694	-.097
	Sosyal ve Kültürel Beceriler	-.454	-.500
	Bilgi okur-yazarlığı	-.539	-,185

Medya okur-yazarlığı	-.689	-.050
Teknoloji okur-yazarlığı	-.723	.451

Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesinde SPSS statistics 23 adlı programdan yararlanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler analiz edilirken öncelikle katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branşlarının frekans ve yüzdesi hesaplanmıştır. Daha sonra okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini belirlemek amacıyla katılımcıların ölçeğin temel ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalaması hesaplanmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenine göre tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde t-testi uygulanmıştır. Son olarak katılımcıların yaş, mesleki kıdem ve branşlarının tutumlarında farklılaşmaya sebep olup olmadığını belirlemek için Anova testi uygulanmıştır. Anava testi sonucunda anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Nitel bölümde ise katılımcıların sözleri daha önceden alınan ses kaydından da yararlanarak birebir Microsoft Word programında yazılmış ve betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın nicel ve nitel olarak toplanan verilerinden elde edilen bulgulara yer verilecektir. Açıklayıcıyı ardışık desenin doğası gereği öncelikle nicel bulgulardan daha sonra nitel bulgulardan söz edilecektir.

4.1. Nicel Bölümle İlgili Bulgular

Bu bölümde; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin tutumlarının nasıl olduğuna ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin tutumlarının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, branş gibi değişkenler açısından farklılaşma durumuna yönelik bulgulara yer verilecektir.

Tablo 8. Katılımcıların Ölçek Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	Standart Sapma
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	456	3,2010	,67776
Yaratıcılık ve Yenileşme	456	3,1743	,76197
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	456	3,3835	,88369
İletişim	456	2,8842	,72460
İş birliği	456	3,3621	,80938
Yaşam ve Mesleki Beceriler	456	3,1938	,68726
Özyönetim ve İnisiyatif Kullanma	456	3,2495	,91400
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	456	3,2074	,78244
Liderlik ve Sorumluluk	456	3,2117	,74888
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	456	2,9283	,72343
Sosyal ve Kültürel Beceriler	456	3,3719	,78205
Okuryazarlık Becerileri	456	3,2920	,73755
Bilgi okur yazarlığı	456	3,7314	,91795
Medya okur yazarlığı	456	3,5625	,83997
Teknoloji okur yazarlığı	456	2,5820	,72635

Tabloda görüldüğü üzere katılımcılar, ölçeğin “Bilgi Okuryazarlığı” ve “Medya Okuryazarlığı” alt boyutlarından en yüksek puanları almışlardır ($\bar{x}$ =3,7314; 3,5625). En

düşük puanlar ise sırasıyla “Teknoloji Okuryazarlığı”, “İletişim”, “Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama” alt boyutlarından alınmıştır ($\bar{x}$ =2,5820; $\bar{x}$ =2,8842, $\bar{x}$ =2,9283). Genel olarak bakıldığında katılımcılar, tüm alt boyutlardan 2,5 ila 3,7 arası puanlar almışlardır. Katılımcıların, ölçekteki yanıtlara katılma düzeyini belirleyen puan sınırları tablosuna göre, ölçeğin 3 temel alt boyutu olan Öğrenme ve Yenilik Becerileri, Yaşam ve Mesleki Beceriler ve Okuryazarlık Becerileri boyutundan 3,40 puan sınırı aşılamadığı için “orta” düzeyde puan alınmıştır denilebilir. Yalnızca Okuryazarlık boyutlarından “Teknoloji Okuryazarlığı” alt boyutundan “az” düzeyinde puan alınmıştır ($\bar{x}$ =2,5820).

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni ile Ölçeğin Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Yaratıcılık ve Yenileşme	Kadın	220	3,1369	,73165	-1,012	,312
	Erkek	236	3,2092	,78913		
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Kadın	220	3,3831	,85288	-,008	,994
	Erkek	236	3,3838	,91330		
İletişim	Kadın	220	2,8595	,69649	-,701	,483
	Erkek	236	2,9072	,75061		
İş birliği	Kadın	220	3,3510	,79251	-,725	,778
	Erkek	236	3,3724	,82634		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetleri ile “Yaratıcılık ve Yenileşme” alt boyutu, “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme” alt boyutu, “İletişim” alt boyutu ve “İş birliği” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,312$ $p=0,994$; $p=0,483$; $p=0,778$, $p>0,05$).

Tablo 10. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni ile Ölçeğin Yaşam ve Mesleki Beceriler Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farklar

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Özyönetim ve İnisiyatif Kullanma	Kadın	220	3,2929	,87214	,979	,328
	Erkek	236	3,2090	,95143		
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	Kadın	220	3,2141	,75788	,179	,858
	Erkek	236	3,2010	,80622		

Liderlik ve Sorumluluk	Kadın	220	3,2167	,69354	,135	,892
	Erkek	236	3,2072	,79846		
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	Kadın	220	2,8981	,69872	-,861	,390
	Erkek	236	2,9564	,74610		
Sosyal ve Kültürel Beceriler	Kadın	220	3,3873	,73069	,404	,686
	Erkek	236	3,3576	,82837		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetleri ile “Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma”, “Üretkenlik ve Hesap verebilirlik”, “Liderlik ve Sorumluluk”, “Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama” ile “Sosyal ve Kültürel Beceriler” alt Boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,328$; $p=0,858$; $p=0,892$; $p=0,390$; $p=0,686$, $p>0,05$).

Tablo 11. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni ile Ölçeğin Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farklar

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Bilgi Okuryazarlığı	Kadın	220	3,7280	,88588	-,075	,940
	Erkek	236	3,7345	,94874		
Medya Okuryazarlığı	Kadın	220	3,5833	,81859	,511	,610
	Erkek	236	3,5431	,86070		
Teknoloji Okuryazarlığı	Kadın	220	2,5673	,71719	-,418	,676
	Erkek	236	2,5958	,73605		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetleri ile “Bilgi Okuryazarlığı” alt boyutu, “Medya Okuryazarlığı” alt boyutu ve “Teknoloji Okuryazarlığı” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,940$; $p=0,610$; $p=0,676$, $p>0,05$).

4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Katılımcıların Yaş Değişkeni ile Ölçeğin Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
--	-----	---	----------	----------------	---	---

Yaratıcılık ve Yenileşme	21- 30 yıl	162	2,8040	,59694	23,443	,000
	31- 40 yıl	221	3,3433	,77578		
	41-50 yıl	50	3,4750	,75677		
	51 yıl ve üzeri	23	3,5054	,69951		
	Toplam	456	3,1743	,76197		
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	21- 30 yıl	162	3,3025	,83685	,705	,549
	31- 40 yıl	221	3,4273	,91453		
	41-50 yıl	50	3,4371	,91742		
	51 yıl ve üzeri	23	3,4161	,84396		
	Toplam	456	3,3025	,83685		
İletişim	21- 30 yıl	162	2,4641	,51850	36,981	,000
	31- 40 yıl	221	3,0728	,71899		
	41-50 yıl	50	3,1618	,68136		
	51 yıl ve üzeri	23	3,4269	,74029		
	Toplam	456	2,8842	,72460		
İş Birliği	21- 30 yıl	162	3,3086	,80095	1,274	,283
	31- 40 yıl	221	3,3645	,82466		
	41-50 yıl	50	3,5578	,77388		
	51 yıl ve üzeri	23	3,2899	,77831		
	Toplam	456	3,3621	,80938		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların yaşları ile “Yaratıcılık ve Yenileşme” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.000$, $p<0.05$). “Yaratıcılık ve Yenileşme” alt boyutunun puan varyanslarının homojen dağılmaması sebebiyle ($p<0.05$), post-hoc tekniklerinden Games-Howel testi uygulanmıştır. Games-Howel testi sonucuna göre, anlamlı farkın “21-30 yıl” yaş grubuyla diğer yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre “31-40 yıl”, “41-50 yıl”, “51 yıl ve Üzeri” mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, okul yöneticilerinin yaratıcılık ve yenileşme becerilerini “21-30 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların yaşları ile “İletişim” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.000$, $p<0.05$). “İletişim” alt boyutunun

puan varyanslarının homojen dağılmaması sebebiyle ($p < 0.05$), post-hoc tekniklerinden Games-Howel testi uygulanmıştır. Games-Howel testi sonucuna göre, anlamlı farkın “21-30 yıl” yaş grubuyla diğer yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, “31-40 yıl”, “41-50 yıl”, “51 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahip olan öğretmenler okul yöneticilerinin iletişim becerilerini “21-30 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların yaşları ile “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme” alt boyutu ve “İş birliği” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p = 0,549$; $p = 0,283$, $p > 0,05$).

Tablo 13. Katılımcıların Yaş Değişkeni ile Ölçeğin Yaşam ve Mesleki Beceriler Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farklar

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma	21- 30 yıl	162	3,2565	,86628	,022	,996
	31- 40 yıl	221	3,2474	,95613		
	41-50 yıl	50	3,2244	,87445		
	51 yıl ve üzeri	23	3,2754	,96857		
	Toplam	456	3,2495	,91400		
Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	21- 30 yıl	162	3,1838	,75718	,775	,508
	31- 40 yıl	221	3,2051	,79175		
	41-50 yıl	50	3,3489	,85685		
	51 yıl ve üzeri	23	3,0870	,70509		
	Toplam	456	3,2074	,78244		
Liderlik ve Sorumluluk	21- 30 yıl	161	3,1811	,72970	,528	,663
	31- 40 yıl	221	3,2021	,76103		
	41-50 yıl	50	3,3222	,76529		
	51 yıl ve üzeri	23	3,2802	,75200		
	Toplam	455	3,2117	,74888		
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	21- 30 yıl	162	2,5988	,58275	19,871	,000
	31- 40 yıl	221	3,0892	,74205		
	41-50 yıl	50	3,1486	,70221		
	51 yıl ve üzeri	23	3,2236	,68759		
	Toplam	456	2,9283	,72343		

	21- 30 yıl	162	3,3383	,75438		
Sosyal ve	31- 40 yıl	221	3,3828	,80491		
Kültürel Beceriler	41-50 yıl	50	3,4320	,79935	,212	,888
	51 yıl ve üzeri	23	3,3739	,75149		
	Toplam	456	3,3719	,78205		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların yaşları ile “Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.000$, $p<0.05$). “Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama” alt boyutunun puan varyanslarının homojen dağılmaması sebebiyle ($p<0.05$), post-hoc tekniklerinden Games-Howel testi uygulanmıştır. Games-Howel testi sonucuna göre, anlamlı farkın 21-30 yıl yaş grubuyla diğer yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, “31-40 yıl”, “41-50 yıl”, “51 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahip olan öğretmenler okul yöneticilerinin esneklik ve uyum becerisini “21-30 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların yaşları ile “Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma” alt boyutu, “Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik” alt boyutu, “Liderlik ve Sorumluluk” alt boyutu, “Sosyal ve Kültürel Beceriler” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,996$; $p=0,508$; $p=0,663$; $p=0,888$, $p>0,05$).

Tablo 14. Katılımcıların Yaş Değişkeni ile Ölçeğin Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farklar

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
	21- 30 yıl	162	3,6646	,88601		
Bilgi	31- 40 yıl	221	3,7466	,95195		
Okuryazarlığı	41-50 yıl	50	3,8933	,87337	,831	,477
	51 yıl ve üzeri	23	3,7029	,90865		
	Toplam	456	3,7314	,91795		
	21- 30 yıl	162	3,4702	,78809		
Medya	31- 40 yıl	221	3,5950	,87719		
Okuryazarlığı	41-50 yıl	50	3,7267	,83758	1,407	,240
	51 yıl ve üzeri	23	3,5435	,80907		
	Toplam	456	3,5625	,83997		

	21- 30 yıl	162	2,2494	,58002		
Teknoloji	31- 40 yıl	221	2,7394	,74060		
Okuryazarlığı	41-50 yıl	50	2,7480	,73380	21,402	,000
	51 yıl ve üzeri	23	3,0522	,63880		
	Toplam	456	2,5820	,72635		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların yaşları ile “Teknoloji Okuryazarlığı” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.000$, $p<0.05$). “Teknoloji Okuryazarlığı” alt boyutunun puan varyanslarının homojen dağılmaması sebebiyle ($p<0.05$), post-hoc tekniklerinden Games-Howel testi uygulanmıştır. Games-Howel testi sonucuna göre, anlamlı farkın “21-30 yıl” yaş grubuyla diğer yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, “31-40 yıl”, “41-50 yıl”, “51 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlığı becerisini “21-30 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların yaşları ile “Bilgi Okuryazarlığı” alt boyutu ve “Medya Okuryazarlığı” alt Boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,477$; $p=0,240$, $p>0,05$).

4.1.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 15. Katılımcıların Eğitim Düzeyi ile Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Yaratıcılık ve Yenileşme	Lisans	345	3,1127	,75044	-3,075	,002
	Yüksek Lisans	111	3,3660	,76902		
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Lisans	345	3,3466	,86980	-1,529	,128
	Yüksek Lisans	111	3,4981	,92016		
İletişim	Lisans	345	2,8361	,72138	-2,512	,012
	Yüksek Lisans	111	3,0336	,71738		
İş Birliği	Lisans	345	3,3433	,80700	-,873	,383
	Yüksek Lisans	111	3,4204	,81765		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların eğitim düzeyi ile “Yaratıcılık ve Yenileşme” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.002$, $p<0.05$). Katılımcılardan “Yüksek Lisans” düzeyinde eğitime sahip olanların, aldıkları puan ortalaması ($\bar{x} =3,3660$) “Lisans” düzeyinde eğitime sahip olanların aldıkları puan ortalamasından ($\bar{x} =3,1127$) daha yüksektir.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların Eğitim Düzeyi ile “İletişim” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.002$, $p<0.05$). Katılımcılardan “Yüksek Lisans” düzeyinde eğitime sahip olanların, aldıkları puan ortalaması ($\bar{x} =3,0336$) “Lisans” düzeyinde eğitime sahip olanların aldıkları puan ortalamasından ($\bar{x} =2,8361$) daha yüksektir.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların eğitim düzeyi ile “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme” alt boyutu ve “İş Birliği” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,128$; $p=0,383$, $p>0,05$).

Tablo 16. Katılımcıların Eğitim Düzeyi ile Yaşam ve Mesleki Beceriler Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma	Lisans	345	3,4093	,89762	7,434	,000
	Yüksek Lisans	111	2,7528	,77889		
Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	Lisans	345	3,1749	,76897	-1,565	,118
	Yüksek Lisans	111	3,3083	,81824		
Liderlik ve Sorumluluk	Lisans	345	3,1758	,73493	-1,809	,071
	Yüksek Lisans	111	3,3233	,78361		
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	Lisans	345	2,8634	,71579	-3,417	,001
	Yüksek Lisans	111	3,1300	,71287		
Sosyal ve Kültürel Beceriler	Lisans	345	3,3565	,78167	-,741	,459
	Yüksek Lisans	111	3,4198	,78484		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların eğitim düzeyi ile “Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,000$, $p<0,05$). Katılımcılardan “Lisans” düzeyinde eğitime sahip olanların aldıkları puan ortalaması ($\bar{x}=3,4093$), “Yüksek Lisans” düzeyinde eğitime sahip olanların aldıkları puan ortalamasından ($\bar{x}=2,7528$) daha yüksektir.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların eğitim düzeyi ile “Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,001$, $p<0,05$). Katılımcılardan “Yüksek Lisans” düzeyinde eğitime sahip olanların, aldıkları puan ortalaması ($\bar{x}=3,1300$) “Lisans” düzeyinde eğitime sahip olanların aldıkları puan ortalamasından ($\bar{x}=2,8634$) daha yüksektir.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların eğitim düzeyleri ile “Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik” alt boyutu, “Liderlik ve Sorumluluk” alt boyutu, “Sosyal ve Kültürel Beceriler” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,118$; $p=0,071$; $p=0,459$, $p>0,05$).

Tablo 17. Katılımcıların Eğitim Düzeyi ile Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Bilgi Okuryazarlığı	Lisans	345	3,6952	,90554	-1,486	,138
	Yüksek Lisans	111	3,8438	,95088		
Medya Okuryazarlığı	Lisans	345	3,5266	,82575	-1,613	,107
	Yüksek Lisans	111	3,6742	,87715		
Teknoloji Okuryazarlığı	Lisans	345	2,6122	,71184	1,566	,118
	Yüksek Lisans	111	2,4883	,76548		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların eğitim düzeyleri ile “Bilgi Okuryazarlığı” alt boyutu, “Medya Okuryazarlığı” alt boyutu, “Teknoloji Okuryazarlığı” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,138$; $p=0,107$; $p=0,118$, $p>0,05$).

4.1.4. Mesleki Deneyim Değişkenine ilişkin Bulgular

Tablo 18. Katılımcıların Mesleki Deneyimleri ile Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Mesleki Deneyim	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Yaratıcılık ve Yenileşme	1-5 Yıl	85	2,9206	,76006	4,773	,001
	6-10 Yıl	192	3,1387	,70157		
	11-15 Yıl	71	3,3873	,84334		
	16- 20 Yıl	48	3,2552	,67780		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,3313	,81849		
	Toplam	456	3,1743	,76197		
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	1-5 Yıl	85	3,1714	,94473	2,274	,060
	6-10 Yıl	192	3,3973	,82441		
	11-15 Yıl	71	3,5895	,93395		
	16- 20 Yıl	48	3,4315	,82065		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,3571	,92787		
	Toplam	456	3,3835	,88369		
İletişim	1-5 Yıl	85	2,6417	,70618	5,201	,000
	6-10 Yıl	192	2,8400	,67188		
	11-15 Yıl	71	3,0807	,78858		
	16- 20 Yıl	48	2,9659	,62917		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,0712	,80378		
	Toplam	456	2,8842	,72460		
İş Birliği	1-5 Yıl	85	3,1712	,89393	2,106	,079
	6-10 Yıl	192	3,4086	,73553		
	11-15 Yıl	71	3,5149	,89309		
	16- 20 Yıl	48	3,3750	,63834		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,2926	,89404		
	Toplam	456	3,3621	,80938		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların mesleki deneyimleri ile “Yaratıcılık ve Yenileşme” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.001$, $p<0.05$). “Yaratıcılık ve Yenileşme” alt boyutu puan varyanslarının homojen olması ve örneklem sayısının eşit olmaması sebebiyle post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre, “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” mesleki deneyime

sahip öğretmenler “1- 5 yıl” mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yaratıcılık ve yenileşme becerisini daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların mesleki deneyimleri ile “İletişim” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.000$, $p<0.05$). “Yaratıcılık ve Yenileşme” alt boyutu puan varyanslarının homojen olması ve örneklem sayısının eşit olmaması sebebiyle post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahip öğretmenler “1- 5 yıl” mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iletişim becerisini daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların mesleki deneyimleri ile “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme” alt boyutu ile “İş Birliği” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,060$; $p=0,079$, $p>0,05$).

Tablo 19. Katılımcıların Mesleki Deneyimleri ile Yaşam ve Mesleki Beceriler Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Mesleki Deneyim	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Özyönetim ve İnisiyatif Kullanma	1-5 Yıl	85	3,0196	,91113	2,124	,077
	6-10 Yıl	192	3,3229	,86629		
	11-15 Yıl	71	3,3662	,97940		
	16- 20 Yıl	48	3,2963	,89927		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,1648	,96420		
	Toplam	456	3,2495	,91400		
Üretkenlik ve Hesapverbilirlik	1-5 Yıl	85	3,0458	,87578	1,451	,216
	6-10 Yıl	192	3,2141	,72860		
	11-15 Yıl	71	3,3302	,73678		
	16- 20 Yıl	48	3,2778	,75359		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,2130	,86848		
	Toplam	456	3,2074	,78244		
Liderlik ve Sorumluluk	1-5 Yıl	84	3,0549	,82574	2,152	,073
	6-10 Yıl	192	3,1817	,70082		
	11-15 Yıl	71	3,3568	,77549		
	16- 20 Yıl	48	3,2338	,69907		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,3407	,76184		
	Toplam	456	3,2495	,91400		

	Toplam	45	3,2117	,74888		
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	1-5 Yıl	85	2,7042	,72736		
	6-10 Yıl	192	2,9033	,66974		
	11-15 Yıl	71	3,1509	,75163	4,178	,002
	16- 20 Yıl	48	3,0089	,61562		
	21 Yıl ve Üzeri	60	2,9976	,84515		
	Toplam	456	2,9283	,72343		
Sosyal ve Kültürel Beceriler	1-5 Yıl	85	3,2047	,89175		
	6-10 Yıl	192	3,3917	,71859		
	11-15 Yıl	71	3,5155	,77950	1,977	,097
	16- 20 Yıl	48	3,4750	,78781		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,2933	,78500		
	Toplam	456	3,3719	,78205		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların mesleki deneyimleri ile “Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama” alt Boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.002$, $p<0.05$). “Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama” alt boyutunun puan varyanslarının homojen dağılmaması sebebiyle ($p<0.05$), post-hoc tekniklerinden Games-Howel testi uygulanmıştır. Games-Howel testi sonucuna göre, “11-15 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, “1-5 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin esneklik ve kolay uyum sağlama becerisini daha yüksek algılamaktadırlar.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların mesleki deneyimleri ile “Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma” alt boyutu, “Üretkenlik ve Hesapverbilirlik” alt boyutu, “Liderlik ve Sorumluluk” alt boyutu, “Sosyal ve Kültürel Beceriler” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,077$; $p=0,216$; $p=0,073$; $p=0,097$, $p>0,05$).

Tablo 20. Katılımcıların Mesleki Deneyimleri ile Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Mesleki Deneyim	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Bilgi Okuryazarlığı	1-5 Yıl	85	3,4784	1,01177		
	6-10 Yıl	192	3,7387	,83265		
	11-15 Yıl	71	3,9507	,92083	2,902	,022

	16- 20 Yıl	48	3,8542	,79272		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,7083	1,06149		
	Toplam	456	3,7314	,91795		
Medya Okuryazarlığı	1-5 Yıl	85	3,3627	,93300		
	6-10 Yıl	192	3,5512	,76982		
	11-15 Yıl	71	3,7934	,79854	2,720	,029
	16- 20 Yıl	48	3,6458	,76695		
	21 Yıl ve Üzeri	60	3,5417	,96435		
	Toplam	456	3,5625	,83997		
Teknoloji Okuryazarlığı	1-5 Yıl	85	2,3718	,73430		
	6-10 Yıl	192	2,5344	,68802		
	11-15 Yıl	71	2,7859	,78872	4,452	,002
	16- 20 Yıl	48	2,6208	,63814		
	21 Yıl ve Üzeri	60	2,7600	,74269		
	Toplam	456	2,5820	,72635		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların mesleki deneyimleri ile “Bilgi Okuryazarlığı” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.022$, $p<0,05$). “Bilgi Okuryazarlığı” alt boyutunun puan varyanslarının homojen dağılmaması sebebiyle ($p<0.05$), post-hoc tekniklerinden Games-Howel testi uygulanmıştır. Games-Howel testi sonucuna göre “11-15 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, “1-5 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin bilgi okuryazarlığı becerisini daha yüksek algılamaktadırlar.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların mesleki deneyimleri ile “Medya Okuryazarlığı” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0.029$, $p<0.05$). “Medya okuryazarlığı” alt boyutu puan varyanslarının homojen olması ve örneklem sayısının eşit olmaması sebebiyle post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre “11-15 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, “1-5 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin medya okuryazarlığı becerisini daha yüksek algılamaktadırlar.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların mesleki deneyimleri ile “Teknoloji Okuryazarlığı” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır

($p=0,002$, $p<0,05$). “Teknoloji Okuryazarlığı” alt boyutu puan varyanslarının homojen olması ve örneklem sayısının eşit olmaması sebebiyle post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, “1-5 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin medya okuryazarlığı becerisini daha yüksek algılamaktadırlar.

4.1.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 21. Katılımcıların Branşları ile Ölçeğin Öğrenme ve Yenilik Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Branş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Yaratıcılık ve Yenileşme	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3,1289	,85812	,324	,724
	Sınıf Öğretmeni	105	3,1310	,77218		
	Branş Öğretmeni	319	3,1932	,75017		
	Toplam	456	3,1743	,76197		
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3,2455	,98790	,874	,418
	Sınıf Öğretmeni	105	3,3224	,84933		
	Branş Öğretmeni	319	3,4174	,88430		
	Toplam	456	3,3835	,88369		
İletişim	Okul Öncesi Öğretmeni	32	2,8210	,76775	,279	,757
	Sınıf Öğretmeni	105	2,8554	,76785		
	Branş Öğretmeni	319	2,9000	,70714		
	Toplam	456	2,8842	,72460		
İş Birliği	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3,5729	,89430	3,653	,027
	Sınıf Öğretmeni	105	3,1947	,84124		
	Branş Öğretmeni	319	3,3960	,78296		
	Toplam	456	3,3621	,80938		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların branşları ile “İş birliği” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,027$, $p<0,05$). “İş birliği” alt boyutu puan varyanslarının homojen olması ve örneklem sayısının eşit olmaması sebebiyle post-hoc tekniklerinden LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucuna göre branşı “okul öncesi öğretmeni” ve “branş öğretmeni” olan öğretmenler, okul yöneticilerinin iş birliği

becerisini, branşı “sınıf öğretmenliği” olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların branşları ile “Yaratıcılık ve Yenileşme” alt boyutu, “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme” alt boyutu, “İletişim” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,724$; $p=0,418$; $p=0,757$, $p>0,05$).

Tablo 22. Katılımcıların Branşları ile Ölçeğin Yaşam ve Mesleki Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Farklar

	Branş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Özyönetim ve İnisiyatif Kullanma	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3,2847	,95704	,029	,971
	Sınıf Öğretmeni	105	3,1175	,77684		
	Branş Öğretmeni	319	3,2490	,90877		
	Toplam	456	3,2495	,91400		
Üretkenlik ve Hesapverbilirlik	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3,2292	,81695	,901	,407
	Sınıf Öğretmeni	105	3,1175	,77684		
	Branş Öğretmeni	319	3,2348	,78106		
	Toplam	456	3,2074	,78244		
Liderlik ve Sorumluluk	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3,0799	,74146	,932	,394
	Sınıf Öğretmeni	105	3,1651	,72813		
	Branş Öğretmeni	319	3,2403	,75641		
	Toplam	456	3,2117	,74888		
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	Okul Öncesi Öğretmeni	32	2,8929	,80158	,614	,541
	Sınıf Öğretmeni	105	2,8653	,75302		
	Branş Öğretmeni	319	2,9525	,70619		
	Toplam	456	2,9283	,72343		
Sosyal ve Kültürel Beceriler	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3,2937	,87397	,749	,473
	Sınıf Öğretmeni	105	3,3067	,81574		
	Branş Öğretmeni	319	3,4013	,76166		
	Toplam	456	3,3719	,78205		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların branşları ile “Özyönetim ve İnisiyatif Kullanma” alt boyutu, “Üretkenlik ve Hesapverbilirlik” alt boyutu, “Liderlik ve Sorumluluk” alt boyutu “Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama” alt boyutu, “Sosyal ve Kültürel Beceriler” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,971$; $p=0,407$; $p=0,394$; $p=0,541$; $p=0,473$, $p>0,05$).

Tablo 23. Katılımcıların Branşları ile Ölçeğin Okuryazarlık Becerileri Alt Boyutu Puanları Arasındaki Farkı Gösteren Tablo

	Branş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Bilgi Okuryazarlığı	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3,7969	,89376	,540	,583
	Sınıf Öğretmeni	105	3,6524	,92222		
	Branş Öğretmeni	319	3,7508	,92020		
	Toplam	456	3,7314	,91795		
Medya Okuryazarlığı	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3,5208	,93876	1,349	,261
	Sınıf Öğretmeni	105	3,4508	,88673		
	Branş Öğretmeni	319	3,6034	,81270		
	Toplam	456	3,5625	,83997		
Teknoloji Okuryazarlığı	Okul Öncesi Öğretmeni	32	2,4938	,84240	,261	,771
	Sınıf Öğretmeni	105	2,5962	,72429		
	Branş Öğretmeni	319	2,5862	,71643		
	Toplam	456	2,5820	,72635		

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların branşları ile “Bilgi Okuryazarlığı” alt boyutu, “Medya Okuryazarlığı” alt boyutu, “Teknoloji Okuryazarlığı” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,583$; $p=0,261$; $p=0,771$, $p>0,05$).

4.2. Nitel Bölümle İlgili Bulgular

Bu bölümde; katılımcıların, beceri kavramına yönelik algıları, bu yüzyılda beceri kavramının değişmesine yönelik düşünceleri, okul yöneticilerinden 21. yüzyıl becerilerine yönelik beklentileri, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenler, öğrenciler ve eğitim sistemine katkılarına yönelik görüşleri ile okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyinin artırılmasına ilişkin önerilerine dair bulgulara yer verilecektir.

Araştırmacı bu bağlamda ilk olarak, katılımcıların beceri kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla katılımcılara: “Size göre beceri nedir, bu kavramı nasıl açıklarsınız?” sorusunu yönlendirmiştir. Katılımcıların beceri kavramını 1. yetenek, 2. kabiliyet, 3.kapasite, 4. yetkinlik ve 5. yeterlilik kavramlarıyla açıkladığı görülmüştür. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilerek tablo 24’te frekans ve yüzdeleriyle birlikte gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Beceri Kavramına Yönelik Algıları

Tema	Kod	f	%	Örnek Cümle
Yetenek	Çözüm bulabilmek	4	%32	“... sorun için uygun olan çözümü keşfetme yeteneği” (Ö2).
	İşi gerçekleştirebilmek			“Bir işi yapabilme yeteneğidir” (Ö1).
	Başarabilmek			“Giriştiği işi başarabilme yeteneğidir” (Ö3).
	Üstesinden gelebilmek			“...yani gerçekleştirilen işin üstesinden gelme yeteneği diyebiliriz” (Ö11).
Yetkinlik		1	%8	“Becerisi var demek bu alanda uzaman ve yetkin demektir” (Ö10).
Kapasite	Uygulayabilmek	2	%16	“Kendisinden beklenen bir işi veya eylemi gerçekleştirebilme kapasitesidir” (Ö4).
	Gereğince yapabilmek			“Kişinin yapması gereken işi gerektiği şekliyle yapabilme kapasitesi olarak tanımlarım” (Ö5).
Kabiliyet	Maksimum fayda	4	%32	“Maksimum faydalı ürün ortaya çıkarma kabiliyeti...” (Ö12).
	Çalışkanlık			“İçinde çalışkanlık barındıran bir kabiliyet...” (Ö9).
	Planlı Olabilmek			“Kısaca planlı iş yapabilme kabiliyetidir” (Ö7).
	Yatkınlık			“Gerçekleştirilen eyleme yatkın olma kabiliyeti...” (Ö6).
Yeterlilik	Fiziksel yeterlilik	1	%8	“Beceri için bazen de fiziksel yeterlilik gerekir” (Ö8).
	Ruhsal yeterlilik			“Ruhsal yeterlilik beceri için önemli bir detaydır” (Ö8).
	Bilişsel yeterlilik			“Bütün bunların yanında bilişsel bir yeterlilik gerektirir beceri” (Ö8).
Toplam		12	100	

Katılımcılardan birisi, beceri kavramının önemini şu sözlerle ifade etmiştir: “*Beceri, teoride veya pratikte var olan bir sorun için uygun olan çözümü uygulayabilme yeteneğidir. Bu aynı zamanda insanlığın çevreye daha konforlu şekilde adaptasyonunu arttırdığı için uygarlığın gelişmesine doğrudan katkısı olan bir meziyettir*” (Ö2, Şubat 2022).

Bir diğer katılımcı, becerinin sadece fiziksel bir yönü olmadığını aynı zamanda zihinsel bir süreci de içerdiğini şöyle ifade etmiştir *“Bana göre beceri kavramı, bir kişinin kapasitesine bağlı olarak bir işi başarabilme durumudur. Beceri kavramıyla ilgili farklı tanımlar yapılabilir. Fakat burada önemli olan ortak noktanın amaca yönelik davranışı gerçekleştirmek olduğu düşüncesindeyim. Kastettiğim sadece hareketsel beceri değil. Araba kullanmak gibi iletişim kurmakta, zihinsel işlem yapmakta beceridir”* (Ö3, Şubat 2022).

Başka bir katılımcı, beceri kelimesinin maksimum faydalı ürün elde etme yönüne değinerek, becerikli olmanın aynı zamanda çalışkan, planlı ve yetenekli olma gibi manalara da geldiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Beceri, bireyin bir işi gereğince yerine getirebilme kabiliyetidir. Biraz açıklamak gerekirse aslında biz sadece çalışkan insana becerikli demeyiz çalışarak harcadığı fiziksel ve psikolojik yorgunluğun karşısında maksimum faydalı ürünü ortaya koyabilen insana becerikli insan deriz. Yani bir insanı becerikli diye tarif ederken ona aynı zamanda çalışkan, planlı, yetenekli de demiş oluruz”* (Ö12, Şubat 2022).

Katılımcılardan birisi, becerilerin doğuştan getirildiğine ve sonradan çevre şartları, ekonomik düzey, okuma oranı gibi faktörlerle geliştiğine inandığını şöyle açıklamıştır: *“Hatta bazen becerilerin doğuştan aktırıldığına inanıyorum. Yani bir çocuğun doğduktan sonra etrafındaki bilgileri kavramasında bence doğuştan getirdiği öğrenme becerisinin temeli olduğunu düşünüyorum. Her insanın doğasında öğrenmek için geliştirdiği ve doğuştan bize aktarılan öğrenme becerisinin varlığına ek, insanların yaşadıkları çevrenin şartları, ekonomik faaliyetler, okuma oranı, aile içi eğitimin bu beceriyi geliştirip farklılaşmasına neden olduklarını düşünüyorum”* (Ö6, Şubat 2022).

Beceriye yatkınlıkla özdeşleştiren bir katılımcı, şu sözlerle durumu açıklamak istemiştir: *“Bazı insanların bazı işlere karşı yatkınlıkları olabilir. Beceri kavramını özetlerken insanların bir işi başarabilmek için gerekli olan kabiliyet durumuna bakılır. O alanda kabiliyeti yoksa insan verilmiş olan işi başaramayabilir. İş başaramaması o işin imkânsız ya da zor olduğundan değil o işe yönelik yatkınlığının olmamasındandır”* (Ö9, Şubat 2022).

Araştırmacı ikinci olarak, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinde bulunması gereken becerilerin, içinde bulunulan yüzyılda değişip değişmemesi yönündeki görüşleri ve sebeplerini belirlemek amacıyla katılımcılara: *“Size göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler bu yüzyılda değişmeli midir, neden?”* sorusunu yöneltmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan yola çıkarak tablo 25 oluşturulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Becerilerinin Değişmesine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans	Yüzde
Değişmelidir	Teknolojinin gelişmesi	6	24
	Beklentilerin farklılaşması	4	16
	Güncelleme gerekliliği	4	16
	Zamanın ruhunu yakalama	4	16
	Dünyanın değişimi ve küreselleşme	3	12
	Çağa uygun olma	2	8
Değişmemelidir	Yeterli	2	%8
Toplam		25	100

Tablo incelendiğinde katılımcılardan yalnız iki tanesinin değişmemesi yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Bu katılımcılardan biri, düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *“Becerilerin değişmesinden ziyade okul yöneticiliği için öngörülen mevcut becerilere sahip olmaları gerektiği kanaatindeyim”* (Ö3, Şubat 2022). Diğer katılımcı ise, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“Bana göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler değişmelidir diyemem. Çünkü bir okul yöneticisinde olması gereken belli başlı beceriler varsa yeterli olabilir”* (Ö7, Şubat 2022).

Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde, on bir katılımcının, okul yöneticilerinin bu yüzyılda farklı becerilere sahip olması gerektiğini düşündüğü belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin bu yüzyılda; 1. teknolojinin gelişmesi, 2. okul yöneticilerinden beklentilerin farklılaşması, 3. güncellenmenin gerekli olması, 4. zamanın ruhunu yakalamamanın gerekliliği, 5. Dünyanın değişmesi ve küreselleşme, 6. Çağa uygun olmanın gerekliliği gibi nedenlerden dolayı becerilerinin değişmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Katılımcılardan biri, okul yöneticilerinin becerilerinin bu yüzyılda değişmesinin gerekliliğini zamanın ruhunu anlayabilmek ve teknolojinin gelişmesine bağlayarak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Tabii ki değişmelidir. Yönetici öncelikle zamanın ruhunu anlayabilmelidir ki yönetimde en önemli işlevlerden biri olan doğru iletişimi sağlayabilsin. Sonra günümüz dünyası o kadar hızlı değişiyor ki; mesela meslek hayatına 1990 yılında başlamış yöneticiler hala görevdeler. Bu da şöyle bir sonuç doğuruyor başladığı yıllarda hala tüm evlerde televizyon bile yokken, cep telefonu bile bulunmamışken 2000’li yılların başında cep telefonu ve internet, yaklaşık bir on yıl sonra ise akıllı cep telefonları tabletler ve görüntülü konuşma teknolojisiyle tanıştı. Sonrasında ise öyle hızlı*

değişimler oldu ki bugün metaverse dediğimiz sanal evrenlerden bahsediliyor” (Ö5, Şubat 2022).

Bir başka katılımcı ise değişim için yüzyılın fazla olduğunu beş yılda bir güncelleme yapılması gerektiğini çünkü öğrencilerin ve velilerin beklentilerinin farklılaştığını şu cümlelerle açıklamıştır: *“Evet. Hatta “yüzyıl” ifadesi haddinden fazla geniş, teknoloji çağında bu süre beş yılda bir olmalıdır. Bu zaman diliminde geniş çaplı bir beceri farklılığı gerekmesede mutlaka yöneticilerin kendilerini güncellemesi gerekecektir. Çünkü günümüzde hem öğrencilerin hem de velilerin okuldan ve eğitilden beklentileri zamanla değişebilmektedir. Örnek olarak bizzat yaşadığımız covid-19 pandemi sürecinin öncesi ve sonrası gösterilebilir” (Ö2, Şubat 2022).*

Bu görüşü destekler nitelikte açıklamalar yapan başka bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: *“Bence değişmelidir. Eski usul idarecilik becerileri değişen öğrenci profiline ve öğretmen profiline ayak uydurmaya çalışmalıdır. Pedagojik formasyonu unutmuş birçok yönetici mevcut maalesef. Hatta bence idareciler 10 yılda bir ya da 5 yılda bir bilgilerini tazelemeleri adına ve değişen dünyayı, öğrenci-öğretmen profilini anlayabilme adına eğitime tabi tutulmalıdır” (Ö4, Şubat 2022).*

Araştırmacı üçüncü olarak, öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklediği 21. yüzyıl becerilerini ortaya koyabilmek amacıyla “Size göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri neler olmalıdır, beklentileriniz nelerdir?” sorusunu katılımcılara yönelmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar analiz edilerek tablo 26 oluşturulmuştur. Bulgular frekans ve yüzdeleriyle birlikte gösterilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin 21. Yüzyılda Okul Yöneticilerinden Beklediği Beceriler

No	Kod	Frekans	Yüzde	No	Kod	Frekans	Yüzde
1	Etkili İletişim	9	16	9	Kolektif Akla Önem Verme	3	5
2	Esneklik ve Uyum	6	11	10	Analitik ve Eleştirel Düşünme	3	5
3	Teknoloji Okuryazarlığı	5	9	11	Motive Edebilme	3	5
4	İş birliği	5	9	12	Yaratıcılık ve Üretkenlik	2	4
5	Liderlik	4	7	13	Rehberlik	2	4
6	Problem Çözme	4	7	14	Stratejiklik	1	2
7	Girişimcilik	4	7	15	Vizyon ve Misyon	1	2
8	Yenilenme	3	5	16	Bilgi Okuryazarlığı	1	2

Toplam	56	100
--------	----	-----

Tablo incelendiğinde katılımcıların, okul yöneticilerinden en çok beklediği 21. yüzyıl becerilerinin etkili iletişim kurma, esneklik ve uyum sağlama, teknoloji okuryazarı olma, iş birliği içinde hareket etme olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu becerilerden sonra sırasıyla; lider olma, problem çözme, girişimci olma, kolektif akla önem verme, analitik ve eleştirel düşünebilme, motive edebilme, yaratıcı ve üretken olma ile rehberlik edebilme becerilerini beklediklerini ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların en az beklediği 21. yüzyıl becerileri vizyon ve misyon sahibi olma ile bilgi okuryazarı olma becerileridir.

Katılımcılardan biri, 21. yüzyılda okul yöneticilerinden esneklik ve uyum, kolektif karar alma, analitik ve eleştirel düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerine dair beklentilerini şu cümlelerle ifade etmeyi tercih etmektedir: *“Dinamizmin tarih boyunca hiç olmadığı kadar hızlandığı teknoloji çağında katı hatlara sahip otoriter bir okul yöneticiliği çağ dışı kalmıştır, o sebeple en başta bir okul yöneticisinin çağa ayak uyduracak dinamizme ve esnekliğe sahip olması gerekir. Bilimselliği ve akılcılığı rehber edinen, yönetim sürecinde bir sorunun çözümünde bireysel kararlar yerine kolektif akli tercih eden, çözüm odaklı, analitik ve eleştirel düşünceye sahip olan, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı olan, kendisini sürekli güncelleyebilen ve bu konuda istekli olan, istenen hedeflere ulaşmak için hem öğrenci ve velileri hem de öğretmenleri yönlendirmede liderlik edebilen ve bu paydaşlarla sağlıklı ve verimli iletişim kurabilen kişilerin çağımıza daha uyumlu becerilere sahip olduğunu düşünüyorum”* (Ö2, Şubat 2022).

Bir başka katılımcı, 21. yüzyılda okul yöneticilerinden beklediği becerileri liderlik, sosyal beceriler, etkili iletişim ve kolektif karar alma olarak sıralamakta ve görüşlerini şöyle açıklamaktadır: *“Ben yönetici olmayı daha çok liderlik kavramı ile ilişkilendiriyorum. 21. yüzyılda bence bir yöneticinin ve doğal olarak liderin sahip olması gereken becerilerden biri bence sosyal beceriye sahip olmasıdır. Karşısındaki öğretmen, öğrenci ve veli ile iletişim kurabilme, söz konusu kişileri anlayabilme yetisi olmalıdır bir yöneticinin. Ayrıca kendisine bir problem aktarıldığında eski usul yöntemler yerine karşısındaki kişi ile konuşarak, fikir alışverişinde bulunarak, söz konusu tarafları da anlamaya çalışarak harekete geçmelidir. Okul ile ilgili bir karar alınması gerektiğinde yalnızca idare kendi arasında karar almamalı; öğretmenler, öğrenciler ve okulda görevli diğer kişilerin de fikirlerini alarak hareket etmelidir”* (Ö4, Şubat 2022).

Diğer bir katılımcı ise, 21. yüzyılda okul yöneticilerinden beklediği becerileri bilgi okuryazarlığı, iletişim, esneklik ve uyum olarak açıklamayı şu şekilde tercih etmektedir: *“Başta yeni bilgi edinme kaynaklarını öğrenme becerisine sahip olmalıdır. On belki 20 yılda*

bir değişen kuşakların özelliklerini iyi algılayabilmeli ve kullandığı iletişim becerilerini buna göre geliştirebilmelidir. Nasıl ki öğrencilerin düşünceleri dünya görüşleri farklılaşıyorsa aynı şekilde kendisinden çok daha genç olan personellerinin de farklı bir kuşaktan olduğunu unutmamalıdır. Eğitim-öğretim ve yönetim de ki genel geçer uygulamalar sürekli değişmektedir. Yönetici bunu takip edebilmek için mutlaka bilimsel okuryazarlık becerisine sahip olmalıdır (Ö12, Şubat 2022).

Katılımcılardan bir diğeri ise, 21 yüzyılda okul yöneticilerinden beklediği girişimcilik becerisini tüccar gibi olmaya benzeterek düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Tüm bunların yanında okul yönetimi okula maddi kaynak ve insan kaynağı sağlamayı da gerektirmektedir. Bir okul yöneticisi bunu yaparken de bir tüccar gibi atılganlıkta gösterebilmelidir” (Ö10, Şubat 2022).*

Araştırmacı dördüncü olarak, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlere, öğrencilere ve eğitim sistemine katkılarına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla katılımcılara “Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin sizce öğrenciler, öğretmenler ve eğitim sistemi açısından katkıları neler olabilir?” Sorusunu yönlendirmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan yola çıkarak, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlere, öğrencilere ve eğitim sistemine katkılarına yönelik öğretmen görüşleri ortaya konulmuştur. Bu kategoriler ve kodlar tablo 27’de frekans ve yüzdeleriyle birlikte gösterilmiştir

Tablo 27. Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlere, öğrencilere ve eğitim sistemine katkılarına yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde	Örnek cümle
Öğrenciler Açısından	Etkili Öğrenme	8	16	“Öğrenciler bu becerilere sahip yöneticiler tarafından yönetildiğinde etkili öğrenme becerileri artacaktır” (Ö1).
	Motivasyon	6	13	“Kendilerini daha iyi hissederler ve okula daha motive bir şekilde gelebilirler” (Ö4).
	Fiziksel İmkân	2	4	“Zamanın gerektirdiği becerilere sahip bir yönetici öğrencinin ihtiyacı olan fiziksel donanımı hemen fark edip eksikleri gidererek öğrenciye doğrudan fayda sağlayacaktır (Ö5).
	Özgüven	2	4	“Okul müdürü bunun için başta kendisi eğitim alıp öğretmen ve öğrencilere de eğitim verirse öğrencilerin özgüvenleri artacaktır” (Ö6).
Öğretmenler Açısından	Motivasyon	6	13	“21. yüzyıl becerilerine sahip bir okul yöneticisinin öğretmenleri daha iyi teşvik edeceği kuşkusuzdur” (Ö11).

	Üretkenlik	2	4	“Olumlu ve güvenli bir çalışma ortamında çalışmak öğretmenlerin üretkenliği artırır (Ö9).
	Olumlu okul İklimi	2	4	“Böylelikle öğretmenler bakımından daha huzurlu ve sağlıklı bir ortamda eğitim gerçekleştirilmiş olabilir” (Ö7).
	Aktif Eğitim	2	4	“...ve böylece öğretmenler daha aktif eğitim sürecinin başlaması sağlayacaklardır” (Ö3).
	Fiziksel İmkân	2	4	“Öğretmenlerin Eğitim- öğretim esnasında ihtiyaç duyduğu fiziksel donanım için kaynak sağlayabilen bir yönetici eğitim-öğretimin önüne geçebilecek her türlü yoksunluğu da gidermiş olacaktır” (Ö5).
Eğitim Sistemi Açısından	Nitelikli Eğitim	6	13	“Hiç kuşkusuz eğitimin niteliği artacaktır” (Ö6).
	Akademik Başarı	6	13	“Akademik başarının artması ve nitelikli bireyler yetişmesi sağlanabilecektir” (Ö12).
	Dünya Standartları	2	4	“Dünya standartlarına yaklaşımda bu becerilerin çok etkili olacağına inanıyorum” (Ö7).
	Demokratik ve İşbirlikçi Eğitim	2	4	“Demokratik ve daha işbirlikçi bir eğitim sisteminin temelleri atılabilir” (Ö4).
	Toplam	48	100	

Tablo incelendiğinde katılımcıların, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin öğrenciler açısından; 1. etkili öğrenme, 2. motivasyon, 3. fiziksel imkânlar, 4. özgüven kodları üzerinde katkıları olacağını, Öğretmenler açısından; 1. motivasyon, 2. üretkenlik, 3. olumlu okul iklimi, 4. aktif eğitim, 5. fiziksel imkanlar kodları üzerinde katkıları olacağını, eğitim sistemi açısından ise; 1. nitelikli eğitim, 2. akademik başarı, 3. dünya standartlarını yakalama, 4. demokratik ve işbirlikçi eğitim kodları üzerinde katkıları olacağını bildirmişlerdir.

Katılımcılardan biri, okul yöneticilerinin, 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin öğrenciler ve öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki katkısına yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir “*Huzurlu bir çalışma ortamı sağlayabilen, 21. yüzyıl becerilerine sahip bir okul yöneticisinin öğretmenleri daha iyi teşvik edeceği kuşkusuzdur. Okuldan kaçmak için dakikaları sayan bir öğretmenin öğrencilere sağlayabileceği bir katkı yoktur. Ayrıca verimli ve motivasyonu yüksek öğretmenlerle eğitim sürecini yaşayan öğrencilerin başarılı olmak için daha istekli olacaklarına inanıyorum. Yani hem öğretmenin hem de öğrencinin motivasyonuna çok katkı sağlar*” (Ö2, Şubat 2022).

Okul yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerilerini göstermesinin öğrenciler ve öğretmenlerin fiziksel imkanlara erişimine katkı sağlayacağını aktaran bir katılımcı şu açıklamayı yapmıştır: *“Zamanın gerektirdiği becerilere sahip bir yönetici öğrencinin ihtiyacı olan fiziksel donanımı hemen fark edip eksikleri gidererek öğrenciye doğrudan fayda sağlayacaktır. Öğretmenlerin eğitim- öğretim esnasında ihtiyaç duyduğu fiziksel donanım için kaynak sağlayabilen bir yönetici eğitim-öğretimin önüne geçebilecek her türlü yoksunluğu da gidermiş olacaktır (Ö5, Şubat 2022).*

Başka bir katılımcı, okul yöneticilerinin, 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin olumlu okul iklimi üzerindeki katkısına yönelik düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir *“Çağdaş becerilere sahip bir okul yöneticisi öğretmenlere kolaylıkla rehberlik edebilecek olumlu bir okul iklimi oluşmasına çok önemli katkılarda bulunacaktır” (Ö11, Şubat 2022).*

Bir diğer katılımcı, okul yöneticilerinin, 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin eğitim sistemi açısından, nitelikli eğitime ulaşmada önemli bir etken olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Bence okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyi, eğitimin kalitesini belirleyecektir. Bu becerilerin olumlu tarafları önce öğretmenlere daha sonra da öğrencilere yansıtılacak ve tüm sistem nitelikli hale gelecektir” (Ö12, Şubat 2022).*

Araştırmacı son olarak okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini artırmak için önerileri belirlemek amacıyla katılımcılara “Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini artırmak için neler yapılabilir?” sorusunu yönlendirmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilerek, yüzde ve frekanslarıyla birlikte tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Artırılmasına Yönelik Önerileri

Kod	Frekans	Yüzde	Örnek cümle
Hizmet İçi Eğitim	8	36	“...söz de kalmayacak şekilde uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmelidir” (Ö9).
Yönetici Seçme Sistemi	3	13	“Kendilerini güçlü ve bağımsız hissedebilecekleri olumlu bir seçme sistemi...” (Ö5).
Teknolojinin Takibi	2	9	“Öncelikle teknolojiyi daha yakından takip etmeleri sağlanabilir” (Ö8).
Dergi, Portal, Kitap	2	9	“...çeşitli portalları ve dergileri takip etmeleri ve belirli kitapları okumaları tavsiye edilebilir” (Ö3).
Denetleme ve Ölçme	2	9	“Özellikle sosyal iletişim yönünden denetlenebilir” (Ö4). “Okul yöneticilerinin performansları yapılan projelerle değerlendirilmelidir. (Ö9).
Lisansüstü Eğitim	2	9	“Yöneticilerin yüksek lisans ve doktora yapmaları teşvik edilebilir” (Ö10).

İmkân ve Yetki	2	9	“Kendilerini gerçekleştirebilecekleri imkân verilmeli, maddi anlamda da düşünebilir ve sorumlulukları ölçüsünde yetki verilmeli” (Ö9).
Evrak Yüğü	1	5	“Evrak yüğü ve sorumluluğu azaltılarak destek olunmalı” (Ö12).
Toplam	22	100	

Tablo incelendiğinde katılımcıların, okul yöneticilerinin, 21. yüzyıl becerilerinin artırılmasında 1. hizmet içi eğitim yapılması 2. yönetici seçme sisteminde değişiklik yapılması 3. teknolojinin yakından takip edilmesi, 4. dergi ve portalların takip edilmesi, 5. kitap okuma, 6. okul yöneticilerine denetleme ve ölçme yapılması, 7. lisansüstü eğitim verilmesi, 8. İmkân ve yetki tanınması, 9. yöneticilerin evrak yükünün azaltılması önerilerinde bulunduğu görülmektedir.

Katılımcılar hizmet içi eğitimin sıradan olmaması gerektiğini ısrarla vurgulayarak, hizmet içi eğitimde tecrübelerin paylaşılması, başarılı örneklerin gösterilmesi, uygulamalı programların hayata geçirilmesi ve yapılandırılmış grup çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.



Şekil 6. Hizmet içi eğitimde uygulanması gereken yöntemler

Katılımcılardan biri, hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olması gerektiği önerisini şöyle açıklamıştır: *“Yine bununla birlikte yöneticilere dönemler halinde söz de kalmayacak şekilde uygulamalı hizmeti içi eğitimler verilmelidir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri kâğıt ya da söz ortamından çıkarılmalı bunun yerine uygulamalı eğitimler göz önünde bulundurulmalıdır”* (Ö9, Şubat 2022).

Bir başka katılımcı, bu ifadeleri destekler biçimde şöyle söylemiştir: *“Bence verilecek eğitimler pratiğe dökülmeli ve uygulamalı olarak aktarılmalıdır”* (Ö12, Şubat 2022).

Bir diğer katılımcı hizmet içi eğitimin niteliğinin artırılması ve okul yöneticilerine başarılı örneklerin gösterilmesi ve uygulamalı olması gerektiği önerisini şu şekilde ifade etmiştir: *“Kağıt üzerinde yüzlerce saatlik olduğu iddia edilen göstermelik seminer ve eğitimler yerine gerçekten uygulanabilir, kısa ama etkili ve önceden belirlenmiş bir veya birkaç amaca yönelik istendik becerilerin artırılması için yurt içindeki ve bence özellikle yurt dışındaki başarılı örneklerin yerinde gözlemlenmesinin ve tecrübelerin paylaşılmasının verimli olacağını düşünüyorum”* (Ö2, Şubat 2022).

Katılımcılardan bir diğeri, okul yöneticilerinin, 21. yüzyıl becerilerinin artırılmasına yönelik önerilerinde, 21. yüzyıl becerilerini göstermeye daha uygun yönetici seçme sistemi getirilmesini ve seçilen yöneticilere denetleme ve performanslarını ölçme kriterleri uygulanması gerektiğini şöyle belirtmiştir: *“Bu becerileri göstermeye daha yatkın kimseleri seçmek için yönetici atama sistemi değiştirilmelidir. Yüksek lisans şartı da getirilebilir. Bununla birlikte kişiye ve zamana göre değişiklik göstermeyen sınırlar içinde kendilerini güçlü ve bağımsız hissedebilecekleri olumlu bir seçme sistemi ve çalışma ortamı sağlanmalıdır. Bütün bunlardan sonra denetim yapılarak zaman zaman kontrol edilmelidir”* (Ö12, Şubat 2022).

V. BÖLÜM

6. TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmenlere göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyinin nasıl olduğu ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin tutumlarının; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, branş gibi değişkenler açısından farklılaşma durumu incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin beceri kavramına yönelik algıları, bu yüzyılda beceri kavramının değişmesine yönelik düşünceleri, okul yöneticilerinden 21. yüzyıl becerilerine yönelik beklentileri, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin öğretmenler, öğrenciler ve eğitim sistemine katkılarına yönelik görüşleri ile okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyinin artırılmasına ilişkin önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Tablo 5'te gösterilen puan sınırları tablosuna göre, 2.60- 3.40 puan aralığı "orta" düzeye denk gelmektedir. Bu puan sınırları dikkate alındığında, ölçeğin genelinden alınan puan ortalamasının 3,22 olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, genel olarak okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini "orta" olarak algılamaktadırlar. Ölçeğin üç temel faktörü olan öğrenme ve yenilik becerileri ($x=3,20$), yaşam ve mesleki beceriler ($x=3,19$) ve okuryazarlık becerilerinden ($x=3,29$) "orta" düzeyde puan alınmıştır. Ancak okuryazarlık becerileri içindeki teknoloji okuryazarlığı becerisinden 2,58 puan ortalaması alınırken bilgi okuryazarlığından 3,73 puan ortalaması, medya okuryazarlığından 3,56 puan ortalaması alınmıştır. Dolayısıyla Öğretmenler, okul yöneticilerinin Teknoloji okuryazarlığı becerisini "az" düzeyinde, bilgi ve medya okuryazarlığı becerisini "çok" düzeyinde değerlendirmektedirler. Bu sonuçlar, alan yazındaki bazı araştırmalara göre daha düşük düzeyde kalmakta ve benzerlik göstermemektedir. Örneğin Elekoğlu ve Demirdağ (2020) aynı ölçeği kullanarak yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini "Çok" olarak bulmuşlardır. Yılmaz (2021) ise, farklı bir ölçekle gerçekleştirdiği araştırmasında okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini tüm alt

boyutlarda “katılıyorum” (3.40-4.19) şeklinde tespit etmiştir. Gökbulut (2020) öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini ölçtüğü çalışmasında, öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini yaşam ve kariyer becerileri ile okuryazarlık becerileri için “yüksek”, öğrenme ve yenilenme becerileri için “orta” düzeyde bulmuştur.

Araştırma sonuçların benzerlik gösterdiği çalışmalar da mevcuttur. Çevik ve Demirtaş (2021) okul müdürleri ve öğretmenlerin algılarına göre gerçekleştirdiği araştırmasında okul müdürlerinin okuryazarlık becerileri kategorisinde doğru bilgiye ulaşma ve bilgileri analiz etme konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2021) ise okul müdürlerinin kendini yönetme, liderlik ve sorumluluk becerilerinde yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köyebakan (2020) öğretmen görüşlerine göre yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin yetersiz olduğu becerilerden birinin de liderlik becerisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş’a (2021) göre, okul müdürleri eğitimle ve okul yönetimi ile alakalı gelişmeleri istenilen düzeyde takip etmemektedir. Ak (2016) ise yaptığı araştırma sonucunda okul müdürlerinin değişimi yönetme konusunda orta seviyede kaldıklarını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elekoğlu ve Demirdağ (2020) öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kozikoğlu ve Altınova (2018), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Bu iki çalışmanın sonucu, araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yılmaz (2021), okul müdürlerinin cinsiyetine göre, öğretmen görüşlerini çalıştırdığı çalışmasında kadın okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri konusunda erkeklerden pozitif olarak ayrıştıklarını tespit etmiş ve bu sonucu kadın okul yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri konusunda daha yetkin ve daha istekli oldukları şeklinde yorumlamıştır. Bakar (2020) ise, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini ölçtüğü araştırmasında 21. yüzyıl becerilerinin 3 temel alt boyutu olan öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve mesleki beceriler ile okuryazarlık becerilerinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından pozitif olarak ayrıştığını belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, yaşlı öğretmenler daha genç öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yaratıcılık ve yenileşme, iletişim, esneklik ve kolay uyum sağlama ile teknoloji okuryazarlığı becerisini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Buna göre “31-40 yıl”, “41-50 yıl”, “51 yıl ve Üzeri” mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, okul yöneticilerinin “yaratıcılık ve yenileşme”, “iletişim”, “esneklik ve kolay uyum sağlama” ile “teknoloji

okuryazarlığı” becerisini becerilerini “21-30 yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar. “21- 30 yıl” yaş aralığındaki öğretmenler, yöneticilerin bahsi geçen 21. yüzyıl becerilerinden en düşük puan ortalamasını alırken, “51 yıl ve üzerinde” yaşa sahip olanlar en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Bu sonuçların kuşaklar arası farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Kuşaklar arasında en dikkat çeken kuşak ise z kuşağıdır. Çünkü 90’lı yıllar ile 2000’li yıllar arasında dünyaya gelen ve genel olarak z kuşağı olarak isimlendirilen bu kuşak, diğer kuşaklara göre teknolojik olma, küresel olma ve sosyallik bakımından en donanımlı kuşak olarak belirtilmektedir (Karadoğan, 2019). Öğretmenlerin yaşları ile diğer 21. yüzyıl becerileri arasında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yılmaz (2021), çalışmasında okul müdürlerinin öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile okuryazarlık becerilerinin 51 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenler tarafından daha pozitif algılandığını tespit etmiştir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Elekoğlu ve Demirdağ (2020) öğretmenlerin yaş değişkenine göre, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile bazı 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı fark tespit edilirken bazılarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenler yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yaratıcılık ve yenileşme, iletişim, esneklik ve kolay uyum sağlama becerilerini daha düşük algılamaktadırlar. Diğer taraftan yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenler ise, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere göre öz yönetim ve inisiyatif kullanma becerisini daha düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile bazı 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı fark tespit edilirken bazılarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahip öğretmenler “1- 5 yıl” mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “Yaratıcılık ve Yenileşme”, “İletişim”, “Teknoloji okuryazarlığı” becerisini daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Ayrıca “11-15 yıl” mesleki deneyime sahip öğretmenler “1- 5 yıl” mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama”, “Bilgi okuryazarlığı”, ve “Medya Okuryazarlığı” becerisini daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Eğmir ve Çengelci (2020) ye göre öğretmenlerin, 21. yüzyıl öğretim becerilerine yönelik veriler mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek öğretim becerilerine sahiptir. Diğer taraftan bazı araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile mesleki

deneyimleri arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır (Uyar ve Çiçek, 2020; Elekoğlu ve Demirdağ, 2020; Yılmaz, 2021)

Öğretmenlerin branşları ile yalnızca iş birliği becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Branşı “okul öncesi öğretmeni” ve “branş öğretmeni” olan öğretmenler, okul yöneticilerinin iş birliği becerisini, branşı “sınıf öğretmeni” olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticilerinin iş birliği becerisini diğer branşlara göre en yüksek düzeyde görmektedirler. Yılmaz (2021) de yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Branşı okul öncesi olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini, diğer branşlara göre daha üst seviyede algıladığını, branşı sayısal olan öğretmenlerin ise diğer branşlara göre daha düşük seviyede algıladıklarını tespit etmiştir. Özden Vd. (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre 21. yüzyıl becerileri yönünden pozitif ayrıştığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel bölümünün sonuçlarına göre öğretmenler beceri kavramını; %32 oranında yetenek, %32 oranında kabiliyet, %16 oranında kapasite, %8 oranında yetkinlik ve %8 oranında yeterlilik sözcüklerini ön plana çıkararak açıklamaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin beceri kavramını, literatüre uygun bir şekilde tanımladıkları ve beceri kavramının ifade ettiği manayı ve ilişkili kavramları iyi bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. (Tdk, 2022; Çoban vd., 2019; Şentürk, 2021).

Araştırmanın nitel bölümünün sonuçlarına göre öğretmenler, %92 oranında okul yöneticilerinin becerilerinin değişmesi gerektiğini düşünmektedirler. Değişikliğe ihtiyaç duyulmasının sebebi olarak; teknolojinin çağımızda hızla gelişmesi, okul yöneticilerinden beklentilerin farklılaşması, okul yöneticilerinin kendilerini güncellemelerinin gerekli olması, okul yöneticilerinin zamanın ruhunu yakalayabilmesi, dünyanın değişmesi ve küreselleşmesi, okul yöneticilerinin becerilerinin çağa uygun olması gibi faktörleri dile getirmektedirler. Öğretmenler %8 oranında ise, mevcut ve bilinen becerilerin uygulamaya aktarılabilmesinde yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklediği 21. yüzyıl becerileri, araştırmanın nicel bölümünde tespit edilen okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyiyle ilgili sonuçlarla büyük oranda uyumluluk göstermektedir. Nicel bölümde en az gösterilen beceriler olarak bulunan teknoloji okuryazarlığı, etkili iletişim, esneklik ve uyum becerileri öğretmenlerin okul yöneticilerinden en çok beklediği 21. yüzyıl becerileri olarak göze çarpmaktadır. Bu becerilerden sonra iş birliği, liderlik, problem çözme, girişimcilik, yenilenme, kolektif akla önem verme, analitik ve eleştirel düşünme, motive edebilme, yaratıcılık ve üretkenlik, rehberlik, stratejik olma, vizyon ve misyon geliştirme ile bilgi

okuryazarlığı becerileri okul yöneticilerinden beklenen 21. yüzyıl becerileridir. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde sonuçlara ulaşan araştırmacılar da vardır. Örneğin Köyebakan (2020) öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerini araştırdığı çalışmasında okul yöneticilerinde beklenen en önemli becerilerin etkili iletişim ve liderlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca motive etme, problem çözme, adaletli davranma, velilerle iyi iletişim kurma, sorumluluk duygusuna sahip olma, eğitim ve öğretime uygun davranış geliştirme, okulun fiziki eksikliklerini tamamlama, takdir etme ve ödüllendirme öğretmenler tarafından beklenen diğer becerilerdir. Alan yazında yapılan araştırmalarda, öğretmenler okul yöneticilerinden personellerini motive etmelerini, adaletli olmalarını, okulun fiziki imkanlarının kapasitesini artırmalarını, disiplinli olmalarını, öğretmenler ve velilerle iletişim ve iş birliği içerisinde hareket etmelerini, rehberlik edici olmalarını ve iyimser ve anlayışlı olmalarını beklemektedirler. (Babaoğlu vd., Çelik, 2017; Topaçoğlu ve Fırat 2016; Şişman 2011, Köybaşı vd. 2011)

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin öğrenciler, öğretmenler ve eğitim sistemi açısından birtakım katkıları olacaktır. Öğrenciler açısından bu katkıların; öğrenme, motivasyon, fiziksel imkân ve özgüven üzerinde görüleceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler açısından, okul yöneticilerinin 21 yüzyıl becerilerini göstermesi; motivasyon, üretkenlik, olumlu okul iklimi, aktif eğitim ve fiziksel imkân üzerinde katkı sağlayacaktır. Eğitim sistemi açısından ise; nitelikli eğitim, akademik başarı, dünya standartlarına ulaşma, demokratik ve işbirlikçi eğitim üzerinde katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin artırılmasına yönelik önerileri %36 oranda hizmet içi eğitim ve içeriği ile ilgilidir. Bu bağlamda Hizmet içi eğitimlerin başarılı örnekler üzerine kurgulanması, tecrübelerin paylaşılabileceği, uygulamalı programları içeren, yapılandırılmış grup çalışmalarıyla desteklenen bir içeriğe sahip olması önerilmektedir. Gürkan ve Toprakçı (2018) yaptıkları çalışmalarında devlet okullarında çalışan okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlere isteksiz ve yeterli olmayan bir şekilde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin diğer önerileri ise, yönetici seçme sistemi değişikliği ile daha uygun yöneticilerin atanması, teknolojinin takibi, dergi ve portalların takibi ile ilgili kitapları okuma, yöneticilerin denetlenmesi ve performanslarının ölçülmesi, okul yöneticilerinin lisansüstü eğitiminin teşvik edilmesi, maddi ve manevi olarak kendilerini gerçekleştirebilmelerine imkân ve yetki verilmesi, okul yöneticilerinin evrak yükünden kurtarılması şeklindedir. Yılmaz'a (2021) göre, okul yöneticilerinin denetlenmesi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesinde motive edici etki gösterecektir. Diğer taraftan dünyanın çeşitli ülkeleri incelendiğinde, Amerika Birleşik Devletleri ve birçok ülkede okul yöneticilerinin atanması veya yetiştirilmesi sürecinde yüksek lisans eğitime tabi tutulduğu görülmektedir

(Savaş, 2019). Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde okul yöneticisi seçme ve yetiştirme sürecinde, Türkiye de de eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim verilmesi gerektiği veya bu alanda eğitim görenlerin istihdam edilmesi önerisinde bulunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Şişman ve Turan 2002; Akın, 2012).



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, öğretmenlerin beceri kavramına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve okul yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerinin, bu yüzyılda değişmesi gerektiğine inandıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenler, genel olarak okul yöneticilerini 21. yüzyıl becerilerini (öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve mesleki beceriler ve okuryazarlık becerileri) “orta” düzeyde görmekle birlikte bu becerilerin alt boyutlarından yalnızca teknoloji okuryazarlığı becerisini “az” düzeyinde görmektedirler. Öğretmenlerin bu tutumlarında, cinsiyet değişkeninin hiçbir beceri yönünden etkisi olmadığı ancak yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve branş değişkeninin bazı beceriler açısından farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür. Diğer taraftan araştırmanın 1. aşamasında elde edilen sonuçlarla 2. aşamasında elde edilen sonuçların kısmen tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, okul yöneticilerinde en düşük düzeyde algıladıkları 21. yüzyıl becerilerinden teknoloji okuryazarlığı, etkili iletişim, esneklik ve uyum becerilerini yapılan görüşmelerde beklentileri olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini göstermesinin öğrenciler, öğretmenler ve eğitim sistemi açısından birtakım katkıları olacaktır. Öğrenciler açısından bu katkıların; öğrenme, motivasyon, fiziksel imkân ve özgüven üzerinde görüleceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler açısından, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini göstermesi; motivasyon, üretkenlik, olumlu okul iklimi, aktif eğitim ve fiziksel imkân üzerinde katkı sağlayacaktır. Eğitim sistemi açısından ise; nitelikli eğitim, akademik başarı, dünya standartlarına ulaşma, demokratik ve işbirlikçi eğitim üzerinde katkı sağlayacaktır. Öğretmenler bu etkilerin ortaya çıkması ve okul yöneticilerini 21. yüzyıl becerilerinin artması için birtakım önerilerde bulunmuş, bunlardan en çok dile getirilen ise başarılı örnekler üzerine kurgulanan, tecrübelerin paylaşılabileceği, uygulamalı programları içeren, yapılandırılmış grup çalışmalarıyla desteklenen hizmet içi eğitimler olmuştur.

6.1. Uygulayıcılara Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve öğretmenlerin beklentilerine yönelik birtakım öneriler geliştirilmiştir.

1. Millî Eğitim Bakanlığı, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okul yöneticilerini lisansüstü eğitim için teşvik etmelidir.
2. Milli Eğitim Müdürlükleri, çeşitli seminerler düzenleyerek okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri konusunda farkındalıklarını artırılmalıdır.
3. Okul yöneticileri, 21. yüzyıl becerileriyle ilgili çeşitli dergi ve portalları takip ederek bu becerilerini artırmaya çalışmalıdır.

6.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine dair araştırmaları genişletmek amacıyla farklı ölçekler geliştirilerek, okul yöneticilerinin kendi algılarına göre de okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri araştırılabilir.
2. Bu araştırma daha da derinleştirilerek okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem vb. değişkenlerine göre de 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyine dair birtakım araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinden teknoloji okuryazarlığı becerisi üzerine derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

4. KAYNAKÇA

- Abe, H., ve Wiseman, R. (1983). A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*. 7, 53-67
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. Kanyılmaz Matbaası.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aksan, N., ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayınları.
- Altun, A. (2005). 21. yüzyıl vatandaşlığı için gerekli bir beceri olarak medya okuryazarlığı: UNESCO, AB ve Türkiye Örnekleri, 1. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak.
- American Library Association (ALA), (1989). *Amerikan library association presidential committee on information literacy*. Erişim adresi: www.ala.org. (Erişim Tarihi: 23.04.2022).
- Anagün, S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 160- 175.
- Anderson, M., White, S. (2011). Resourcing Change in Small Schools. *Australian Journal of Education*, 55(1), 50 – 61.
- Angelo, T. A. (1995). Beginning the dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: Classroom assessment for critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 6-7.
- Arslan, H. (2013). *Okul işletmesinin yönetimi (Ed. Ruhi SARP KAYA), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Anı Yayıncılık.

- Atakişi, T. (2019). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerini esas alan bilgi okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (11. Baskı b). Gazi Kitabevi.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırmacı paradigma: Öğrenmeyi öğrenme. *Tasarım ve Kuram Dergisi*, 20, 1-18.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109.
- Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları” na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul: okul geliştirme – kuram, uygulama ve araştırma. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barrett, R. (2014). Richard Barrett excerpt from New Leadership Paradigm presentation.
- Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., and Wallace, J.M. (2007). Critical thinking: A student's introduction. (3rd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi: Roller, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*, Pegem Yayıncılık
- Bateman, T. S., Snell: A. (2004). *Management- the new competitive landscape*. (Sixth Edition). McGraw-Hill Irwin,
- Berg, B. L., ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çeviri editörü Prof. Dr. Asım Arı, editör Yusuf Yavuz), Eğitim Yayınevi.
- Bay, E. ve Çetin, B. (2012). İş birliği süreci ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1063- 1075.
- Beyer, B. K. (1995). Critical Thinking. Bloomington: *Phi Delta Kappa Educational Foundation*.

- Bledow, R., Frese, M., Anderson, N., Erez, M., ve Farr, J. (2009). A dialectic perspective on innovation: Conflicting demands, multiple pathways, and ambidexterity. *Industrial and Organizational Psychology*, 2(3), 305-337.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H.ü. eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Bundy, A. (ed.). (2004). Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice (2nd ed.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 19. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2020). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (15. Baskı b.). Pegem Akademi.
- Butterworth, J. & Thwaites, G. (2013). *Thinking Skills: Critical Thinking and Problem Solving* (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Bybee, R. W. (2000). *Achieving technological literacy: A national imperative*. International Technology Education Association, Reston, Va.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İş birliği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8(8), 505-512.
- Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (Ağustos 2015). Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Cambridge. (2020). Developing the Cambridge learner attributes. <https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/teaching-cambridge-at-your-school/cambridge-learner-attributes/> adresinden 15.08.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsani ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*. 7(4), 3112-3134.

- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T., ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Cereci, S., Özdemir, H. (2015). Medyanın Toplumsal Gelişimi: Medya Toplamları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, S. 33, 1-10.
- Ceylan, M. (2019). 21. yüzyıl becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi
- Cook, P. (1998), *Best Practice Creativity*. Aldershot: Gower Publishing.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2), 143–54.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British journal of educational studies*, 51(2), 113-127.
- Creswell, J. W., ve Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (çev. Mustafa Özbilir). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Siyasal kitabevi.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., ve Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 361-377.
- 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.
- Çırpan, H. (1999). Lider mi, yönetici mi? *Active Bankacılık ve Finans Dergisi*. Sayı: 7, 1-5

- 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.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155- 174.
- Dede, C. (2010). *Comparing frameworks for 21st century skills*. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), 21st century skills: Rethinking how students learn (s. 51–76). Bloomington: Solution Tree Press.
- Dedebalı, N., C. (2020). *Bilgi okuryazarlığı Öğretir Özçelik, A. D.; Tuğluk, M.N.(Ed.), Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri, içinde (s.53-54). Pegem Akademi*
- Deguchi, A., Hirai, C., Matsuoka, H., Nakano, T., Oshima, K., Tai, M., ve Tani, S. (2020). What is society 5.0. *Society*, 5, 1-23.
- Dereobalı, N. (2005). *Okul çağında çocuk gelişimi ve eğitimi 'şimdi okullu oldum'*. Morpa Kültür Yayınları.
- DiCicco - Bloom, B. ve Crabtree, BF (2006). *Nitel araştırma görüşmesi. Tıp eğitimi*, 40 (4), 314-321.
- Doyle, Christian S. (1994) *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. Syracuse University, 1994.
- Druskat, V. U., & Kayes, D. C. (2000). Learning versus performance in short-term project teams. *Small Group Research*, 31(3), 328–353.
- Eğmir, E., ve Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(45), 1045-1077.
- Elçi, Ş. (2007). *İnovasyon kalkınmanın ve rekabetin anahtarı* (7. Baskı). Acar Matbaacılık
- 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.

- Elder, L. ve Paul, R. (1994). Critical Thinking: Why We Must Transform Our Teaching. *Journal of Developmental Education*. 18(1).
- Elma, T. (2020). *Lise öğrencilerinde benlik saygısı, atılganlık düzeyi ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
- Er, M. (2016). 21.Yüzyıl yükseköğretim sınıflarında öğrenen merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 105-118.
- Erbaş, G. (2008). *Yönetici ve işgören arasındaki iletişimin kalitesi ile örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi
- Erçetin, Ş. Ş., ve Eriçok, B. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (ULAKBİM 2004-2016). *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 5(17), 95-106.
- EREN, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (1. Basım). Beta Basım Yayım.
- Erkut, E. (2020, Ağustos 14). Prof. Dr. Erhan Erkut / 21. Yüzyıl Yetkinlikleri- Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik [Video]. <https://youtu.be/SQRxiQ66aNQ>
- Erkut, E. (2020, Ağustos 9). Prof. Dr. Erhan Erkut / 21. Yüzyıl Yetkinlikleri- Bilgi Okuryazarlığı [Video]. <https://youtu.be/CVqTmuFvB38>
- Ertürk S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları: Hacettepe Üniversitesi Basımevi
- Eryılmaz, S. ve Ulusoy, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD / GUJG*, 2(35), 209-229.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.

- Ezgi, Göl., ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Facione, P.A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts. Insight assessment*, <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf> adresinden 04.12.2021 tarihinde erişildi.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge university press.
- Franken E, R. (1994). Human Motivation. Pasific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Gammack, J. G., Hobbs, V., & Pigott, D. (2011). *The Book of Informatics*. South Melbourne, Australia: Cengage Learning.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(6), 167-173.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10'a ed.) Pearson
- Goldman, R. (2020). *Overview of the Problem-Solving Mental Process*. <https://www.verywellmind.com/what-is-problem-solving-2795485> adresinden 10.04.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının inançları ile 21. kişilerin eğitim arasındaki ilişki. *Türk Araştırmaları*, 15 (1), 127-141.
- Gulick, L.ve Urwick, L. (1937). *Papers on the Science of Administration*. New York: Institute of Public Administration of Colombia University
- Gurteen, D. (1998), "Knowledge, Creativity and Innovation". *Journal of Knowledge Management*, 2(1), 5-13.
- Gut, M. D. ve Safran, P. S. (2002). Cooperative learning and social stories: effective social skills strategies for reading teachers. *Reading & Writing Quarterly*, 18, 87-91.

- Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., ve Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6).
- Güçlü, N., ve Kuuk, Ö. (2019). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algısı. *Eğitim Araştırmaları-2019*, 102.
- Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin 21.yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).
- Güler, A., Halıcıoğlu, S., Ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gün, F. (2021). *Eleştirel Düşünme*. Karataş, K. (Ed.), *Eğitim ve Endüstride 21. Yüzyıl becerileri, içinde* (s. 182-198). Nobel Akademik Yayıncılık
- Günay, D. Ve Şişman, B. (2019). *Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı*. A.D.Ö. Özçelik ve M.N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri* (251-266). Pegem Akademi
- Gürkan, H., & Toprakci, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 64-81.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme* (Güncellenmiş Baskı). Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gregg, R.T.: *The Administrative Process-Administrative Behavior in Education*, Edited by: Ronald F. Camphell and Russel T.Greg, New York, (1957).
- Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Han, B. (2021). *Medya Okuryazarlığı*. Karataş, K. (Ed.), *Eğitim ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri, içinde* (s. 182-198). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Hart Research Associates. (2015). *Falling short? College learning and career success*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Hart, M. H. E., Dekkers, P. A. P., Kamphuis, W., Sassen-van Meer, J. P., ve De Vries, T. (2016). Het vergroten van adaptiviteit bij Defensie. *Militaire Spectator*, 185(7/8), 320.
- Herman, N. D., Maknun, J., Barliana, M. S., ve Mardiana, R. (2018). Technology literacy level of vocational high school students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 299, 519-522.
- Hicks, H. (1978). *Örgütlerin yönetimi: Sistemler ve beşerî kaynaklar açısından*, (Çev: Osman Tekok,). 1. Cilt, Turhan Kitabevi.
- Hiner, A. (2016). Critical listening: The key to effective cominication, Winthrop Universit, <http://www.winthrop.edu/login/uc/hmxdp/files/criticalListening-Hiner-2016.2pptx>
- Hixson, N., Ravitz J. ve Whisman, A. (2012). Extended professional development in project-based learning: Impacts on 21st century teaching and student achievement. Charleston, WV: *West Virginia Department of Education*.
- Holum, A. & Gahala, J. (2001). *Critical issue: using technology to enhance literacy instruction*. Erişim tarihi: 01.05.2022, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480229.pdf>.
- Hotaman, D. (2020). *Ekonomik açıdan 21 yüzyıl becerileri*, Öğretir Özçelik, A. D.; Tuğluk, M.N.(Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri*, içinde (s.278Pegem Akademi
- Idogho, J. A. (2016). Towards a student-centred learning in Nigerian schools: Drama-in-education and progressive pedagogy. *Creative Artist: A Journal of Theatre and Media Studies*, 10(1), 38-65.
- ITEA (International Technology Education Association) (2000). Standards for technological literacy: Content for the study of technology. Reston, VA: Author
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. & Stick, S. L. (2006). "Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory To Practice""", *Field Methods*, 18(1), 3–20.
- Jenifer, Delecta & Raman, G. (2017). "Cross cultural competence an essential skill for employees in today's mnc". *Arcadia- International Journal for Literary Studies*, 5, 167-172.

- Johnson, D.M. (1990). *Reaching Out: Interpersonal Effectiveness and Self-actualization*. Prentice Hall International Inc.
- Kalyoncu, A. T. (2012). Yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken bazı temel becerilere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yeditepe Üniversitesi.
- Kang, M., Heo, H., Jo, I., Shin, J., & Seo, J. (2010). Developing an educational performance indicator for new millennium learners. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 157-170.
- Kanlı, E. (2019). *Yaratıcılık*. Kanlı E. (Ed.) *Yaratıcılık ve alan uygulaması* içinde (ss:1-26). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi.
- Kaptan, S. (1998) *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, (11. Baskı). Bilim Kitap Kirtasiye Limited Şirketi.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-41.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Katz, R.L. (1978). *Skills Of An Efectieve To Administrator*. Harvard Business Review
- Kaygın, B., ve Çetinkaya, Ç. (2015). Yaratıcılığın değerlendirmesinde yeni yaklaşımlar. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(1), 1-11.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150(28-32).
- Kenan, S. (2005). *21. yy'da Türkiye'de öğretmen olmak* (EBSAD – Öğretmenlik Vizyon Programı Seminer Notları). Paper presented at the EBSAD – Öğretmenlik Vizyon Programı http://www.ebsad.org/img/20140407__2541009784.pdf

- Keskin, M. T. (2012). Aday spor yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi
- Keskin, S. (2018). Girişimcilik ve İnovasyon Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 186-193.
- Kneeland, S. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, (Çev. N. Kalaycı) Gazi Kitabevi, Ankara, 197s.
- Knowles, M. (1975) *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, New York: Cambridge Books.
- Koçel, T (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul, Beta Basım, 2011
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu ve 21.yüzyıl öğretme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi.
- Kostoff, R. N. (2003). *Stimulating innovation*, in L.V. Shavinina (eds), *The International Handbook on innovation*, Pergamon, ss. 338-400.
- Kozikoğlu, İ., ve Altunova, N. (2018). 21. yüzyılın öğretmen adayının öz-yapısal algılarının yaşam boyu öğrenmeyi yordamalarının yaşadığı alan. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 522-531.
- Kozunes, J. ve Posner, B. (1995). *The leadership challenge: how to keep getting extraordinary things done in organisations*. San Francisco: JosseyBass.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T. ve Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayınevi.
- Little, W. (2013). *Introduction to sociology*. Rice University Publishing.

- Lonner, W. (2013). Cultural competence. In K. D. Keith (Ed.), *The encyclopedia of cross-cultural psychology*. New York, NY: Wiley. Lou ve Chan
- Lou, J. Ve Chan, J. (2021). *What is critical thinking?* <https://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php> adresinden 06.12.2021 tarihinde erişildi.
- Marlowe, H. A. (1986). Social Intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78, 52-58.
- Martin, A. (2005). DigEuLit–a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- McClough, A. C., ve Rogelberg, S. G. (2003). Selection in teams: An exploration of the teamwork knowledge, skills, and ability test. *International Journal of Selection and Assessment*, 11(1), 56–66.
- Meb. (2021). <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>. 18.09.2021 tarihinde erişildi.
- Meb. (2021). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>. 20.29.2021 tarihinde erişildi.
- Meb.(2021).http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf. 20.12.2021 tarihinde erişildi.
- Mısırlı, Z. A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 311-337
- Mislan, N., Kosnin, A. M., & Yeo, K. J. (2009). Teacher-parent collaboration in the development of Individualised Education Programme (IEP) for special education. *International Journal of Learner Diversity*, 1(1), 165-187.
- Mintzberg, H. (1973). A New Look at the chief executive's job. *Organizational Dynamics*, 1(3), 20-30.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom Teaching Skills*. Boston: Mcgraw-Hill.
- Mucharraz, Y. (2016). *Leadership in the 21st Century*. Royal Roads University: Victoria: BC.

- Murat, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Nalbantoğlu, C. B. (2021). 2020 Küresel beceriler endeksinde 21. yüzyıl becerileri değerlendirmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(56), 20-29.
- National Education Association[NEA]. (2019). An Educator's Guide to the "Four Cs"
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- North Central Regional Educational Laboratory, North Central Regional Technology in Education Consortium, ve The Metiri Group. (2003). enGauge 21st century skills for 21st century learners. https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf adresinden 5 Ağustos 2021 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (Organisation for economic Co-operation and Development). (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030* (A series of concept notes). OECD indicators, OECD Publishing.
- Oliver, H. & Utermohlen, R. (1995). An innovative teaching strategy: Using critical thinking to give students a guide to the future. <https://eric.ed.gov/?id=ED389702> adresinden 12.07.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Orhan- Göksün, D. (2017). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öğretir-Özçelik, A.D., (2018) *İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme*, Öğretir Özçelik, A. D.; Tuğluk, M.N.(Ed.), Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri, içinde (s.53-54). Pegem Akademi.
- Özdemir Özden, D., Karakuş Tayşi, E., Kılıç Şahin, H., Demir Kaya, S., ve Bayram, F. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Öztürk, M., ve Zembat, R. (2015). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*. :<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2653> Number: 31 , p. 455-467, Winter II 2015

- Parlar, H., ve Balıkçı, A. (2018) Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme uygulamaları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Partnership for 21st Century Learning, (2015). *P21 framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf (Erişim Tarihi: 30.04.2022).
- Partnership for 21st Century Skills[P21], (2019). Framework for 21st Century Learning. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (Erişim Tarihi: 30.04.2022).
- Paulus, P. B. (2000): "Groups, Teams, and Creativity: The Creative Potential of Idea Generating Groups". *Applied Psychology*, 49 (2): 237-263.
- Pless, NM ve Maak, T. (2011). Sorumlu liderlik: Geleceğe giden yollar. Sorumlu liderlikte (s. 3-13). Springer, Dordrecht.
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir acilim: bilgi okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 249-266.
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 4(1), 3.
- Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. California: Sage.
- Ribble, M. (2011). Digital citizenship in schools. Washington: *International Society for Technology in Education*.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*. In C. E. O'Malley (Ed.), Computer-supported collaborative learning (s. 69–197). Berlin: Springer-Verlag.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci*. Nobel yayın dağıtım, 148-149.
- Sadriu, S. (2009). Seçmeli medya okuryazarlığı dersi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders sonu çıktılarına yönelik bir "pilot araştırma. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi

- Said, T. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 99-123.
- Scriven, M. & Paul, R. (1996). Defining critical thinking: A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking.
- Silva, E. (2008). Measuring Skills For The 21st Century. Washington DC: Education Sector Reports.
- Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. 21st Century Competencies. Guidance for Educators. https://www.researchgate.net/profile/BrianStecher/publication/267269458_Measuring_21stcentury_competencies_Guidance_for_educators/links/591c970b45851540595a8afa/Measuring-21st-century-competencies-Guidance-for-educators.pdf adresinden erişilmiştir, erişim tarihi 27.11.2021.
- Solmaz, B. ve Yılmaz, R. A. (2012) Medya okuryazarlığı araştırması ve Selçuk Üniversitesi'nde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(3), 55-61.
- Spiro, R.J. ve Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. D. Nix ve R. Spiro (Ed.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1987). Teaching critical thinking: Eight easy ways to fail before you begin. *The Phi Delta Kappan*, 68(6), 456-459.
- Süer, S. (2021). Yaratıcılık ve girişimcilik. Karataş, K. (Ed.), *Eğitim ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*, içinde (s. 117-135). Nobel Akademik Yayıncılık
- Şentürk, C. (2021). 21. yüzyıl becerilerine genel bir bakış. Karataş, K. (Ed.), *Eğitim ve Endüstride 21. Yüzyıl becerileri*, içinde (s. 1-2). Nobel Akademik Yayıncılık
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı*, Etkili Okullar. Pegem Akademi.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.

- Şükrü, A. D. A., Dilekmen, M., Alver, B., ve Seçer, İ. (2010). İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 153-166.
- Tabachnick ve Fidell, 2013 B.G. *Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston (2013)
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-45.
- Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: Öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Taylor, M. (2013). *Leadership Worldviews and Orientations*. Unpublished Occasional Paper. Royal Roads University.
- Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- TDK, (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK, (2020). *Türk Dil Kurumu sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-16.
- Teke, A. (2021). Öz yönetimli öğrenme. Karataş, K. (Ed.), *Eğitim ve Endüstride 21. Yüzyıl becerileri*, içinde (s. 182-198). Nobel Akademik Yayıncılık
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-232.
- Tetik, H. (2020, Ağustos 25). *Liderlik ve Sorumluluk*- Dr. Hakan Tetik [Video]. <https://youtu.be/Y0X1fq9VY98>
- Toffler, A. (1992). *Yeni Güçler Yeni Şoklar*, (Çev. Belkıs çorakçı). Altın Kitaplar Yayınevi.

- Topaçoğlu Özkaynak, D. ve Fırat Şahin, N. (2016). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1849-1878.
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Tuğluk, M., N.; Altın, G. (2020). Liderlik ve Sorumluluk, Öğretir Özçelik, A. D.; Tuğluk, M.N.(Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri*, içinde (s.188Pegem Akademi
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve-SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Ural, A., Kılıç, İ., (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayıncılık.
- Uyar, A., ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31-51.
- Webber, S. ve Johnston, B. (2000) "Conceptions of Information Literacy: New Perspectives and Implications." *Journal of Information Science*, 26, (6), 381-397
- Westwood, R., ve Low, D. R. (2003). The multicultural muse: Culture, creativity and innovation. *International Journal of Cross Cultural Management*, 3(2), 235-259.
- Wikipedia (2021). https://tr.wikipedia.org/wiki/Bilim_ve_teknoloji_tarihi 09.11.2021 tarihinde erişildi.
- Williams, B. (December, 2001). Accomplishing cross-cultural competence in youth development programs. *Journal of Extension*, 39(6), 1-6.
- Wilson, M., Scalise, K., ve Gochyyev, P. (2015). Rethinking ICT literacy: From computer skills to social network settings. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 65–80. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.05.001>.
- Yalçın, S. (2018). 21.yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 51(1), 183-201.

Yamaç, K. (2001). Nedir bu inovasyon. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 1(3), 6-7.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı)
Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yıldız, S. A. (2003). Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Yılmaz, K. (2021). *Eleştirel ve Analitik Düşünme*, Pegem Akademi





Ek 1. Etik Kurul İzni

	T.C. AMASYA ÜNİVERSİTESİ Bilim Etik Kurulu Sosyal Bilimler Etik Kurulu	<i>Yeni</i>
Sayı : E-30640013-108.01-32282 Konu : etik kurul başvurusu		13.09.2021
REKTÖRLÜK MAKAMINA Sayın Prof.Dr. Ahmet ÜSTÜN Öğretim Üyesi		
İlgi : 31.08.2021 tarihli ve 30295 sayılı yazı.		
"Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve öğretmenlerin beklentileri" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.		
Bilgilerinizi rica ederim.		
Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT Etik Kurul Başkanı		
Ek: 1- Başvuru Değerlendirme (1 sayfa) 2- etik kurul onayı (18 sayfa)		
Bu belge; güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.		
Belge Doğrulama Kodu : BSD4CY0U02 Pın Kodu : 88542		Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/bd7ek-55448ed-bsd4cy0u022865-32282
Adresi:Abdülkadir Mah. Mahmut Yamaçoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya Telefon:2900050 Faks:2900059 e-Posta:goris@etikkurulu.amasya.edu.tr Web:https://www.amasya.edu.tr/iletisim/etik-kurulu/bilim-etik-kurulu.aspx Kep Adresi:amasyauniv@netai.tr		Belge için: Fazıl CAN Unvanı: Etik Kurul Üyesi Tel No: 5425299839
		



AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı	: Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve öğretmenlerin beklentileri
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	31.08.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	15.09.2021
Karar tarihi	15.09.2021

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN

(Üye- Raporör)
Dr. Öğr. Üyesi Melike BAŞ

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Davut AĞBAL

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ

Ek2. Araştırma İzni Onayı



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-61900286-20-36212725
Konu : Araştırma İzni
(Bekir KORKMAZ)

04.11.2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma
Destegine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.
b) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 22/10/2021 tarihli ve 39300
sayılı yazısı.

Amasya Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
tezli yüksek lisans öğrencisi Bekir KORKMAZ'ın "Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ve
Öğretmenlerin Beklentileri" başlıklı tez çalışmasını, ilimizdeki tüm okullarda uygulamak istemektedir.

Bekir KORKMAZ'ın, gerekli özen ve hassasiyeti göstererek gözlem çalışmasını uygulaması
Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda,
uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Selçuk KARATAŞ
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Halil İbrahim YAŞAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Komisyon Görüşü (3 sayfa)
2-Başvuru Taahhütname (2 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : YULARILAYARASI MAH. DEŞARİ CAMİ SOKAK NO:9

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/mab-olga>

MERKEZ/NİĞDE

Bilgi için: AYSUN CERAN

Tel/Fax No : 0-388 (232 32 32)

Ünvan : Programcı

E-Posta: uzayogulendirmesi@meb.gov.tr

İnternet Adresi: nigde.meb.gov.tr

Faks:3882323274

Kay Adresi : meb@nigde.meb.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evsokulogulendirmesi.meb.gov.tr> adresinden 3898-Fed1-3de2-97ca-8dde kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Veri Toplama Araçları

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 gösterme sıklığı				
	Beceriler (Skills)	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. (Massenger, Whatsap, kurumun web sitesi 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. He/She encourages teamwork.					
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.					

OKUL YÖNETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerilerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ilgili görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formuna vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup, görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup isminiz araştırmacılar tarafından saklı tutulacaktır. Görüşme sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. İlgili ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Görüşme yaklaşık 30 dakika sürecektir. İzin verirsiniz görüşmeyi kayıt altına almak ve görüşmeyi başlatmak istiyoruz.

Ahmet ÜSTÜN- Bekir KORKMAZ

Amasya Üniversitesi

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel bilgileriniz yer almaktadır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.

1. Cinsiyet : Erkek () Kadın ()
2. Mesleki Kıdem : 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıl ve üzeri ()
3. Eğitim Seviyesi : Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
4. Çalıştığınız Okul Seviyesi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()
5. Branş :

SORULAR

- 1- Size göre beceri kavramı nedir? Bu kavramı nasıl açıklarsınız?
- 2- Size göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler, bu yüzyılda değişmeli midir, Neden?
- 3- Size göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri neler olmalıdır? Beklentileriniz nelerdir?

- 4- Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri göstermesinin
- Öğrencilere
 - Öğretmenlere
 - Eğitim sistemine yönelik katkıları sizce neler olabilir?
- 5- Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini gösterme düzeyini artırmak için neler yapılabilir?
- 6- Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?



Ek 4. Özgeçmiş Sayfası

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Bekir

KORKMAZ Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (A2)

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar (-SCI -Diğer):

- Üstün, A. & Korkmaz, B. (2021). Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarının Okul İklimine Etkilerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri, *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:6, Issue:23; pp:321-330
- Bayar, A., & Korkmaz, B. (2022). Eğitimcilerin Öğrencilerin Kişisel Verilerinin Korunması Konusundaki Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 133-147.
- Ustun, A. & Korkmaz, B. (2021). Mesleki Gelişim Açısından Ustun, A., & Korkmaz, B. Mesleki Gelişim Açısından Eğitim İçerikli Filmlere İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 62-78.

b) Bildiriler (-Uluslararası –Ulusal) :

- Bayar, A. & Korkmaz, B. (2021). Şişirilmiş Öğrenci Notlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, I st International Congress On Excellence In Education, November 20-21, 2021/Turkey

c) Katıldığı Projeler:

DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Adalet Bakanlığı 2010- 2012, Millî Eğitim Bakanlığı 2012-2022

İLETİŞİM

E-posta Adresi:

Tel:

