T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2021-DR-063

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ

HAZIRLAYAN
Kadir YILMAZ

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

AYDIN-2021

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

29/06/2021

Kadir YILMAZ

ÖZET

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ

Kadir YILMAZ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA
2021, XXVIII + 293 Sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre Aydın ili Efeler ve Nazilli ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek ve elde edilen bulguları öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu çerçevede çalışmada hem nicel hem de nitel boyutları içeren sıralı açımlayıcı karma desen (Sequential Explaratory Desing) kullanılmıştır. Birinci aşama nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre planlanmıştır. Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ve Nazilli ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 6180 öğretmen, örneklemini tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen 373 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, araştırmacının geliştirdiği "Okul Müdürleri 21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. İkinci aşama nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre planlanmıştır. Veriler 2020-2021 öğretim yılında, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlen 10 öğretmenden, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerine ilişkin görüşleri; öğretmenin yaş değişkenine göre anlamlı bir farkılılık göstermezken, okul müdürünün cinsiyeti, okul türü, okul kademesi, öğretmen eğitim durumu, öğretmen kıdemi ve öğretmen yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre; öğrenme ve yenilikçilik becerileri; bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ve yaşam ve kariyer beceleri kategorilerine ulaşılmıştır. Elde edilen kategoriler ile ilgili tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Kadın okul müdürlerinin, özel okul müdürlerinin, okul öncesi ve lise müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca önlisans ve lisansüstü mezunu

, mesleki kıdemi düşük ve yüksek, yaşı genç ve yüksek olan öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili algıları yüksek bulunmuştur.

Doğrudan alıntılar kullanılarak katılımcı görüşlerine yer verilmiştir ve elde edilen görüşler alanyazın dahilinde değerlendirilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: 21. Yüzyıl Becerileri; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri; Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlık Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri.

ABSTRACT

21st CENTURY SKILLS OF SCHOOL PRINCIPALS ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

Kadir YILMAZ

Doctoral Dissertation at Educational Sciences
Department of Educational Administration
Supervisor: Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA
2021, XXVIII + 293 Pages

The purpose of this study is to determine 21st century skill levels of the school principals working in the schools of Ministry of National Education in Efeler and Nazilli district of Aydın province according to the views of teachers. Within this framework, sequential exploratory design which involves both the quantitative and qualitative dimensions, was used in the study. In the first phase of the study, screening model which is one of the quantitative research designs was used. The population of research was composed of 6180 teachers working in public and private pre-schools, primary schools, secondary schools and high schools in Efeler and Nazilli district of Aydın province in 2020-2021 academic year, the sample of research was determined by stratified sampling technique as 373 teachers. The data was obtained by applying "21st Century Skills Scale for School Principals" that was developed by the researcher. In the second phase of study, phenomenology design which is one of the qualitive research desing was used. The data was obtained by apllying the semi-structured interview that was developed by the researcher to 10 teachers which were selected through maximum variation sampling method from teachers working in public and private pre-schools, primary schools, secondary schools and high schools in Efeler and Nazilli district of Aydın province in 2020-2021 academic year. Content analysis method was used to analyze quantitive data. According to the findings obtained from the quantative dimension of the research; it was determined that the perception levels of the teachers regarding 21. century skills of school principals were at "I agree" level. It was revealed that perception levels of teachers about 21. century skills of school principals according to teachers' gender did not show a significant difference, but perception levels of teachers according to genders of school principals, school type, school level, graduation of teachers, professional seniority of teachers and teachers' age differed

significantly.According to the findings obtained from the qualitative dimension of the research; “Learning And innovation skills”, “Information, technology and media literacy skills” and “Life and career Skills” categories were created by examining the views of teachers. In the light of obtained categories, themes, subthemes and codes were created. The 21st century skills of female school principals, private school principals, preschool and high school principals were perceived as high. Additionally, teachers with associate and postgraduate degrees, low and high professional seniority and young and high-age teachers have high perceptions about their school principals’ 21st century skills.

The views of the teachers were presented using direct quotations and the views were evaluated within the framework of the literature. In the frame of findings, suggestions for future research and practices are given to practitioners and researchers.

KEYWORDS: 21. Century Skills, Learning and İnnovation Skills, İnformation, Technology and Media Liteacy Skills, Life and Career Skills.

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinin en başından itibaren, araştırma fikrinin oluşumundan raporlanmasına kadar, tüm adımlarda desteğini, birikimini ve fikirlerini esirgemeyen, lisansüstü öğrencilik döneminde olduğu gibi araştırma boyunca da öğrenme yolculuğunda yanımda olan çok değerli hocam Doç.Dr.Pınar YENGİN SARPKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansütü eğitim hayatımın başından sonuna kadar yanımda olan, gerek akademik gerekse hayata dair çok şey öğrendiğim değerli hocam Prof.Dr. Ruhi SARPKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım. Araştrma aşamasında farklı pencerelerden bakmamı sağlayan değerli hocam Öğr.Gör. Sadi YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın başından itibaren hem fikirleri hem de destekleri ile yanımda olup yönlendirmelerde bulunan değerli hocalarım Prof.Dr Ali Rıza ERDEM ve Prof.Dr. Ersen YAZICI'ya teşekkür sunarım. Doç.Dr. Necla FIRAT ve Doç.Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN hocalarıma çok değerli katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman kardeş gibi yanımda olan, yorulduğum anlarda desteklerini esirgemeyen sevgili dostlarım Sezai KOÇYİĞİT ve Tahir YILMAZ' a teşekkürlerimi sunarım.

Hayat boyu en değerli öğretmenlerim olan ve daima arkamda destekelerini hissettiğim sevgili annem ve babama minnetlerimi sunarım.

Bu süreçte vakitlerini çaldığım, en zor anlarımda yanımda olan, hiç bir desteği esirgemeyen sevgili eşim Başak YILMAZ ve sevgili oğlum Oğuz Kaan YILMAZ'a minnetlerimi sunarım.

Kadir YILMAZ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI v
ÖZET vii
ABSTRACT ix
ÖNSÖZ xi
ŞEKİLLER DİZİNİ xv
ÇİZELGELER DİZİNİ xvii
EKLER DİZİNİ xix
KISALTMALAR DİZİNİ xxi
GİRİŞ 1
1. BÖLÜM 8
1. KURAMSAL ÇERÇEVE 8
1.1. 21. Yüzyıl ve Eğitimde Değişim Süreci 8
1.2. Pragmatizm ve John Dewey'in İlerlemeci Eğitim Yaklaşımı 10
1.3. Örgütsel Değişim ve Liderlik 12
1.3.1. Değişim Lideri Olarak Okul Müdürü 16
1.3.2. Öğrenen Lider Olarak Okul Müdürü 17
1.3.3. Öğretimsel Teknolojik Liderlik ve Okul Müdürü 19
1.4. 21. Yüzyıl Becerileri ve Okul Müdürleri 20
1.4.1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri 29
1.4.1.1. Yaratıcı düşünme ve yenilikçilik becerisi 29
1.4.1.2. Eleştirel düşünme becerisi 31
1.4.1.3. Problem çözme becerisi 32
1.4.1.4. İletişim ve işbirliği becerisi 34
1.4.2. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri 36
1.4.2.1. Bilgi okuryazarlığı becerisi 37

1.4.2.2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okuryazarlığı becerisi 39
1.4.2.3. Medya okuryazarlığı becerisi 41
1.4.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri 43
1.4.3.1. Esneklik ve uyum becerisi 44
1.4.3.2. İnisiyatif alma ve kendini yönetme becerisi 45
1.4.3.3. Sosyal ve kültürlerarası beceri 47
1.4.3.4. Üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi 48
1.4.3.5. Liderlik ve sorumluluk becerisi 50
1.5. 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Araştırmalar: 51
1.5.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 51
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 54
2. BÖLÜM 58
2. YÖNTEM 58
2.1. Araştırmanın Modeli 58
2.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu 58
2.2.1. Birinci Örnekleme Ait Bilgiler 60
2.2.2. İkinci Örnekleme Ait Bilgiler 62
2.2.3. Üçüncü Örnekleme Ait Bilgiler 64
2.2.4. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler 66
2.3. Veri Toplama Araçları 68
2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları 68
2.3.1.1. Kişisel bilgiler formu 68
2.3.1.2. Okul müdürleri 21. Yüzyıl becerileri ölçeği 68
2.3.1.2.1. Kapsam geçerliği 71
2.3.1.2.2. Yapı geçerliği 75
2.3.1.2.2.1. Açımlayıcı faktör analizi 75
2.3.1.2.2.2. Doğrulayıcı faktör analizi 86

2.3.1.2.2.3. Ölçeğin güvenilirliği 91

2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları 94

2.3.2.1. Okul müdürleri 21. Yüzyıl becerileri görüşme formu 94

2.4. Verilerin Analizi 95

2.4.1. Nicel Verilerin Toplanması 95

2.4.2. Nicel Verilerin Analizi 95

2.4.3. Nitel Verilerin Toplanması 100

2.4.4. Nitel Verilerin Analizi 101

2.4.5. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenilirliği 102

2.4.5.1. İnandırıcılık (iç geçerlik) 102

2.4.5.2. Aktarılabilirlik (dış geçerlik) 104

2.4.5.3. Güvenilebilirlik (iç güvenilirlik) 104

2.4.5.4. Teyit Edilebililirlik (dış güvenilirlik) 105

3. BÖLÜM 107

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM 107

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri 107

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine Ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi 110

3.2.1. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine Ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi 111

3.2.2. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi 112

3.2.3. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi 115

3.2.4. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine Ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Değerlendirilmesi 117

3.2.5. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi 122

3.2.6. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Değerlendirilmesi..... 124

3.2.7. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi . 129

3.2.8. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi..... 133

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Elde Edilen Bulgularla İlgili Olarak Öğretmenlerin Değerlendirmeleri Nasıldır? 138

3.3.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine Ait Görüşleri 139

3.3.1.1. Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu 142

3.3.1.1.1. Becerileri gelişmiş..... 142

3.3.1.1.2. Becerileri yeterli değil..... 144

3.3.1.2. Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 146

3.3.1.3. Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri..... 150

3.3.1.4. Okul kademesi 156

3.3.1.4.1. Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 156

3.3.1.4.2. Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 160

3.3.1.5. Öğretmenin eğitim durumu..... 162

3.3.1.5.1. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri 162

3.3.1.5.2. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri 163

3.3.1.6. Öğretmenin mesleki kıdemi..... 164

3.3.1.6.1. Kıdemi az olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri 164

3.3.1.6.2. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri 165

3.3.1.7. 50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri 167

3.3.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Ait Görüşleri..... 180

3.3.2.1. Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu 183

3.3.2.1.1. Becerileri gelişmiş 183

3.3.2.1.2. Becerileri yeterli değil 185

3.3.2.2. Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 187

3.3.2.3. Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 191

3.3.2.4. Okul kademesi 195

3.3.2.4.1. Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 195

3.3.2.4.2. Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 198

3.3.2.5. Öğretmenin eğitim durumu 199

3.3.2.5.1. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri 199

3.3.2.5.2. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri 200

3.3.2.6. 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri 201

3.3.2.7. 50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri 202

3.3.3. Okul Müdürlerinin Yaşam ve Kariyer Becerilerine Ait Görüşleri 215

3.3.3.1. Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu 217

3.3.3.1.1. Becerileri gelişmiş 218

3.3.3.1.2. Becerileri yeterli değil 219

3.3.3.2. Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 220

3.3.3.3. Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 222

3.3.3.4. Okul kademesi 225

3.3.3.4.1. Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenler 225

3.3.3.4.1. Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri 227

3.3.3.5. Öğretmenin eğitim durumu 229

3.3.3.5.1. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri 229

3.3.3.5.2. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri 230

3.3.3.6. 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri 231

3.3.3.7. Öğretmenin yaşı 232

3.3.3.7.1. Yaşı genç olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri 232

3.3.3.7.1. Yaşı yüksek olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri 233

4. SONUÇ VE ÖNERİLER 246

4.1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine İlişkin Sonuçlar 246

4.2. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine İlişkin Sonuçlar 250

4.3. Yaşam ve Kariyer Becerilerine İlişkin Sonuçlar 254

4.4. Uygulayıcılara Öneriler 258

4.5. Araştırmacılara Öneriler 259

5. KAYNAKLAR 261

6. EKLER 279

ÖZGEÇMİŞ 293

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Ölçeğe Ait Yamaç-Birikinti Grafiği 84

Şekil 2.2. DFA Yol Şeması 87

Şekil 2.3. Modifikasyon Sonrası Yol Şeması 90

Şekil 2.4. Ölçeğin Geneline Ait Puanların Dağılımı 97

Şekil 2.5. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri Alt Boyutuna Ait Puanların Dağılımı 97

Şekil 2.6. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri Alt Boyutuna Ait Puanların Dağılımı 98

Şekil 2.7. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutuna Ait Puanların Dağılımı 98

Şekil 3.1. Üçüncü Alt Probleme Ait Kategori ve Temalar 139

Şekil 4.1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine İlişkin Sonuçlar 249

Şekil 4.2. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuyazarlığı Becerilerine İlişkin Sonuçlar 253

Şekil 4.3: Yaşam ve Kariyer Becerilerine İlişkin Sonuçlar 257

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. 21. Yüzyıl Becerilerine Farklı Kavramsal Bakış Açıları 22

Çizelge 2.1. Evrene Ait Bilgiler 59

Çizelge 2.2. Birinci Örnekleme Ait Bilgiler 60

Çizelge 2.3. İkinci Örnekleme Ait Bilgiler 62

Çizelge 2.4. Üçüncü Örnekleme Ait Bilgiler 65

Çizelge 2.5. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler 67

Çizelge 2.6. Ön Görüşme Formu İçerik Analizi 70

Çizelge 2.7. Çalışmaya Katılan Uzmanların Cinsiyet ve Unvanlarına Göre Dağılımı 71

Çizelge 2.8. Taslak Ölçek KGO ve KGİ Değerleri 72

Çizelge 2.9. Taslak Ölçek Madde KGO ve KGİ Değerleri 73

Çizelge 2.10. Taslak Ölçek Eklenen Madde KGO ve KGİ Değerleri. 74

Çizelge 2.11. Taslak Ölçek Alt Boyutlar KGİ Değerleri 74

Çizelge 2.12. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları 75

Çizelge 2.13. Ortak Yük Değerleri 76

Çizelge 2.14. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları 77

Çizelge 2.15. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları (Üç faktör ile sınırlandırışmış) 79

Çizelge 2.16. Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matriksi 80

Çizelge 2.17. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları 82

Çizelge 2.18. Ortak Yük Değerleri 82

Çizelge 2.19. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları (Maddeler elendikten sonra) 83

Çizelge 2.20. Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matriksi 85

Çizelge 2.21. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler 85

Çizelge 2.22. Uyum İyiliği Ölçütlerinin Değerlendirme Tablosu 88

Çizelge 2.23. DFA Sonuçları 88

Çizelge 2.24. İyi Uyum Ölçütleri ve Gözlenen Değerler 89

Çizelge 2.25. Ölçüm Modeli Sonuçları 91

Çizelge 2.26. Ortalama, Standart Sapma, Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları 92

Çizelge 2.27. Ölçeğin Madde Ayırt Edicilik Değerleri 92

Çizelge 2.28. Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri 93

Çizelge 2.29. Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları 93

Çizelge 2.30. Örnekleme Ait Betimsel İstatistikler 96

Çizelge 2.31. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Alınabilecek Ortalama Puanların Sınırları ve Değerlendirme Aralıklar 99

Çizelge 3.1. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 107

Çizelge 3.2. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 108

Çizelge 3.3. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri 111

Çizelge 3.4. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi 112

Çizelge 3.5. Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri 113

Çizelge 3.6. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi 113

Çizelge 3.7. Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri 115

Çizelge 3.8. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi 116

Çizelge 3.9. Okul Kademesi Değişkenine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri 118

Çizelge 3.10. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Değerlendirilmesi 120

Çizelge 3.11. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi 123

Çizelge 3.12. Öğretmelerin Branşına Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri 124

Çizelge 3.13. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Değerlendirilmesi 127

Çizelge 3.14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri 129

Çizelge 3.15. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi 131

Çizelge 3.16. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri 134

Çizelge 3.17. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi..... 136

Çizelge 3.18. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri Kategorisine Ait, Tema, Alt Tema ve Kodlar 139

Çizelge 3.19. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri Kategorisine Ait Tema, Alt Tema ve Kodlar 181

Çizelge 3.20. Yaşam ve Kariyer Becerileri Kategorisine Ait, Tema, Alt Tema ve Kodlar 215

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Görüşme Formu..... 279

Ek 2. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği 287

Ek 3. MEB Araştırma İzinleri 289

Ek 4. Etik Kurulu Raporu..... 291

Ek 5. Kodlama Örneği..... 292

KISALTMALAR DİZİNİ

AFA : Açımlayıcı faktör analizi

BIT : Bilgi ve iletişim tekonolojileri

DFA : Doğrulayıcı faktör analizi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development

P21 : Partnership for 21. Century

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin gelişim evreleri düşünüldüğünde, her dönemin farklı dinamikler çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Bu açıdan yaşam, temel anlamda bir değişim süreci ile karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel açıdan bakıldığında toplumsal işbölümü, artık değer üretimi, toplumsal mücadeleler, üretim ilişkilerinin dönüşümü, toplumsal ve ekonomik gelişmeler çerçevesinde yönetim yapıları ve insan ilişkilerinin dönüşümü gibi tüm bu değişim sürecinde eğitim olgusunun zaman içerisinde farklılaşan amaç ve işlevleri de bize değişimin kaçınılmaz bir süreç ve gerçek olduğunu göstermektedir.

Ülkeler, kültürler, üretim biçimleri, ilişkiler ve doğa sürekli olarak değişmektedir. İnsanın kendisi de doğumdan ölüme bu değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak varlığını sürdürmektedir. İçinde yaşadığımız çağ, birçok açıdan değişimin en fazla ve en hızlı gerçekleştiği dönemdir (Parlar, 2012). Ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal ve toplumsal düzende ve teknolojik yapıda sürekli olarak yeni gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Nitekim kültürler, toplumlar ve ülkeler arasındaki sınırlar kalkmakta, eskiye göre daha yoğun ve daha hızlı bir etkileşim yaşanmaktadır.

21. yüzyıl dijital teknolojilerin hızla geliştiği, değiştiği, yayıldığı bir zaman dilimidir. Dijital teknolojiler hayatımızın pek çok alanına yerleşmiş ve vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu gelişmelerin yaşandığı ortamda dünyaya gelen ve bu teknoloji ile iç içe büyüyen bir nesil yetişmektedir. Hayatının pek çok aşamasında dijital teknoloji ile işlerini gerçekleştiren bu nesil, kendinden önceki nesillere göre elbette farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların bilişsel, sosyal, kültürel ve eğitsel alanlarda olduğu ifade edilebilir. Değişen ve güncellenen alanlardan biri "eğitim-öğretim" alanıdır ve bu değişimden etkilenenler, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, okul yapıları, eğitim programları ve sınıf düzenleri olmuştur. Bu noktada, eğitimin toplumsal değişimin yönünü belirleyen önemli bir etken olduğu ifade edilebilir (Kayri ve Aydın, 2019). Öyle ki, değişim gerçekleştiğinde, onunla başa çıkabilecek yeterlik ve yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmek, eğitimin bu dönüşüm sürecindeki temel işlevlerindendir. Bu nedenle eğitim, hem bireyleri değişime düşünsel anlamda hazırlamalı hem de onlara değişimle beraber karşılaşacakları sorunları çözecek yeterlikler kazandırmalıdır.

Öğrenciler açısından değişen öğrenme ve düşünme biçimlerinin, aynı şekilde öğretmen ve yöneticiler açısından da yaşandığı görülmektedir. 21. yüzyılın başlangıcı ile

dünyada birçok alanda hızlı değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Bu değişimlerin en büyük sebebi teknoloji olarak gösterilebilir. Teknolojinin ve küreselleşmenin etkisi ile eğitim, ekonomi, kültürel ve sosyal hayat başta olmak üzere tüm alanlarda önemli bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşümle birlikte bireylerin öğrenme davranışları, iletişim yolları, mesleki tercihleri ve yetrerlik alanları da değişmektedir.

Toplumsal açık sistem olan okulların bu değişim sürecine kayıtsız kalması düşünülemez. Diğer örgütler gibi okulların da bu değişim sürecine ayak uydurmaları, çağa uygun eğitim verme ve öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma amaçlarını gerçekleştirmeleri ve sürdürülebilirliğini sağlaması için önemli hale gelmiştir. Örgütsel değişimin gerçekleşmesi için okulun tüm öğelerinin bu değişim ve dönüşüm sürecine uyum sağlaması, değişimin başarılı olması için önemli bir etkendir (Güleç, 2020). Bu süreçte, okullarda yönetim süreçlerinden sorumlu olan okul müdürlerinin, değişim kültürünü okula yayması, 21. yüzyıl becerilerine yönelik farkındalık kazanması ve bu becerileri uygulaması, bu becerilere uygun öğrenme ortamlarını hem öğretmen hem de öğrenciler için oluşturması; etkili bir değişim ve bu değişimin sürekliliği için hayati önem taşımaktadır. Elde edilecek 21. yüzyıl becerileri ile bireylerin günümüz eğitim ve iş hayatında daha başarılı olabileceği söylenebilir.

Bu açıdan bakılarak eldeki çalışmada, 21. yüzyıldaki değişim ve dönüşüm sürecinde, eğitim kurumunun önemli bir öznesi olan okul müdürlerinin, değişim sürecini yakalamak ve bu değişimi ileriye götürebilmek için sahip olması gereken temel beceri alanları üzerine odaklanılmıştır. Bu çerçevede okul müdürlerinin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerinin ortaya konması, bu becerilerin eğitim ortamlarında etkili şekilde işe koşulabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, toplumsal değişimlerin temelinde yer alan eğitimde yaşanan gelişmelerin öncül uygulayıcısı konumundaki okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalığı, bu becerilere sahip olma düzeyleri ile bunları etkileyen nedenlerin ortaya konması bu çalışmanın zeminini oluşturmaktadır.

Problem Durumu

21. yüzyılda geçerli olabilecek bir eğitim felsefesini ortaya koyabilmek için, içinde bulunduğumuz bu yüzyılın dünyayı nasıl biçimlendirebileceğini doğru kestirebilmek gerekmektedir (Karaçay, 2004). Yüzyılın getirdiği değişim sonucu, toplumsal yaşamdaki, iş ortamlarındaki ve değer yargılarındaki dönüşüme uyum sağlamak için en büyük rol

toplumsal etkisi ve sorumluluğu olan eğitime düşmektedir. Bu bağlamda alanyazında 21. yüzyılda öğrencilerin ve toplumun bu değişime uyum sağlaması için yeni becerilerin ön plana çıkması ve geliştirilmesi konusuna vurgu yapılmaktadır (Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017: 125). P21, ISTE, ATCS, NCREL gibi oluşumların ve diğer araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda özellikle öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Öte yandan, değişen ve gelişen çağın getirdiği bu değişime, öğrencilerin yanı sıra, öğretmenler, okul yöneticileri, okul yapıları, eğitim programları ve sınıf düzenlerinin de uyarlanması ve değişim sürecine hazır hale gelmesi beklenmektedir. Bu nedenle bu değişimin öncül dinamiklerinden olan okul yöneticilerinin de bu becerilere ilişkin farklı yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Okulların eğitsel amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmeye yönelik örgütlenmesi, kaynakların sağlanması gibi konularda ve okul işleyişinin merkezinde okul yöneticisi yer almaktadır. Okul yöneticisi, okulun her türlü işleyişinden ve eğitimin amaçlarına istenilen düzeyde ulaşmasından birincil derecede sorumlu kişidir. Çok hızlı ve radikal sosyoekonomik değişiklikler, küreselleşme ve yeni teknolojilerin yaşamın her alanını etkilemesi nedeniyle, eleştirel düşünen, problem çözme becerisi yüksek, dünya kültürü bilgisine sahip, çok kültürlülükle baş edebilen okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yeni talepler, okul yöneticisinin görevlerini daha kapsamlı ve çok bileşenli bir hale getirmiştir (Aksoyalp, 2010: 142). Bu bağlamda, 21. yüzyılda meydana gelen değişime yönelik sadece öğrencilere beceri kazandırılması, sistemin tamamını dikkate almamak olarak değerlendirilebilir. Okulun önemli bir bileşeni ve lideri olan okul müdürlerinin de bu becerilere üst düzeyde sahip olması beklenmektedir. 21. yüzyıl becerilerine sahip olan ve bu becerileri okulunda uygulayabilen, okulunu bu değişime karşı dönüştürebilen, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli rol oynayabilen, öğrencileri çağın gerekliliklerine hazır hale getirebilen okul müdürlerinin daha etkili ve başarılı olabileceği ifade edilebilir. Bu nedenle, bu çalışmada okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine odaklanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Aydın ili Efeler ve Nazilli ilçelerinde görev yapan okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelenerek elde edilen bulguların öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini sahip olup olmadıkları incelenerek, elde edilen bulguların nedenlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?

2. Okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğretmen cinsiyeti, okul müdürünün cinsiyeti, okul türü, okul kademesi, öğretmenin eğitim durumu, branşı, kıdemi ve yaşı değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

3. Elde edilen bulgularla ilgili olarak öğretmenlerin değerlendirmeleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda dünya genelinde eğitim ile ilgili yapılan akademik çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrencilerin nasıl düşündükleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle "bilgi toplumu" olarak adlandırılan 21. yüzyılda, öğrencilerin problem çözme, araştırma, sorgulama, düşünme, neyi nasıl öğrendiğinin farkında olma gibi becerilere sahip olmaları gerektiği düşüncesi, düşünmenin önemi ve nasıl gerçekleştiği konularını gündeme getirmektedir (Durdukoca ve Demir, 2012: 358). 21. yüzyılla beraber yeni bir kuşak ortaya çıkmıştır, 2010 yılından sonra doğan ve halen okul çağında bulunan öğrencileri kapsayan kuşak alfa kuşağı olarak adlandırılmaktadır. Bu kuşak Z kuşağı gibi teknoloji ile iç içe büyümektedir. Alfa kuşağı, akıllı telefonların, droneların, 3D televizyonların ve tabletlerin olmadığı bir dünyada hiç yaşamamıştır. Bilginin kontrol edilemez şekilde arttığı ve dünyanın dört bir yanına sınır tanımadan ulaşabildiği bilgi çağının gereksinim duyduğu bireyler; düşünen ve düşünme süreçlerinin bilincinde olarak sorgulayan, düzenleyen, çözüm üreten ve problem çözme becerisine sahip kişilerdir (Eğmir, 2020). Eğitim sistemlerinden öğrencilere bilgi depolatmak yerine bilgileri organize edip kullanabilme ve yeni bilgileri üretebilme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Erdoğan (2019), klasik eğitim sisteminin yoğun bir şekilde bilgi sunmaya dayalı olduğunu, günümüzde ise bilginin kazandırılması değil, bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesinin önem kazandığını, öğrencilerin pasif dinleyici rolünden çok, yeni şeyler yapabilme becerilerinin olması gerektiğini vurgulamaktadır.

21. yüzyılda eğitim sistemi içerisinde olan öğrencilerin, daha önceki kuşaklarla karşılaştırdığımızda hayal ettiğimizden daha fazla bilgiye ulaşma imkânları bulunmaktadır

ve bu imkânları kullanarak kendi kendilerine öğrenme becerileri kazanmaktadırlar. Bu kuşağa ait öğrencilere eğitim sağlayabilmek ve çağa uygun öğrenme ortamları ve okullar tasarlayabilmek, ailelerin, öğretmenlerin ve en başta okul yöneticilerinin en önemli görevidir. Bu bağlamda daha önceki öğrencilere göre çok farklı becerilere sahip olan bu kuşağa, eğitim imkânları sağlamak ve onları geleceğe hazırlamak için, öğretmenlerin ve okul liderleri olarak okul yöneticilerinin de yeni beceriler kazanmaları gerekmektedir. 21. yüzyıl becerileri sadece öğrenciler için ele alınması gereken beceriler değil öğretmenler ve okul yöneticilerinin de değişen dünyaya ve geleceğe hazır olmak açısından edinmesi gereken becerilerdir. Bu süreçte özellikle okul yöneticilerinin bu becerileri göstermesi, eğitim ortamlarının bu yönde kurulması ve işlev göstermesi açısından önem taşımaktadır.

21. yüzyıl liderleri olarak okul müdürleri, önceki yıllara oranla daha zorlayıcı şartlarla karşı karşıya kalmaktadırlar ve bu şartlar okul müdürleri için sürekli yeni beceriler geliştirme gerekliliği doğurmaktadır. Bu gerekliliğe yönelik olarak, okuldaki yaşam alanlarını ve eğitim ortamlarını hazırlayan okul müdürlerinin değişim sürecine öğrencilerden daha çabuk uyum sağlaması, 21. yüzyıl öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak açısından hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle, okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyinin ortaya konması bakımından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, tüm bu dönüşüm sürecinde okul yönetimi, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi, çağın gerektirdiği dönüşümün öğrencilere kazandırılması noktalarının kesişiminde yer alan öğretmenlerin, okul müdürlerinin bu becerilere ne kadar sahip olduklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi de bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çünkü, okul müdürlerinin sadece bu becerilere sahip olması değil, bu becerileri uygulaması ve öğrenme sürecinde bu becerileri okul bileşenlerine yayması beklenmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin görüşleri, okul müdürlerinin bu becerileri göstermesi konusunda başvurulacak öncül kaynaklardan bir tanesidir.

Yine, öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ne derecede sahip olduğunun belirlenmesinin ötesinde, bu becerilerin okul müdürlerinin bazı özellikleriyle ilişkisinin ortaya konması ve öğretmenlerin bu konuda ayrıntılı görüşlerini alarak onların müdürlerinin becerilerini nasıl değerlendirdiklerinin anlamaya çalışılması bir diğer önemli çıktı olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan bu becerilerin sahip olunması ve gösterilmesi ya da gösterilmemesi sürecindeki nedenlerin belirlenmesi ve

konuya ilişkin politika yapılması konusunda yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi, bu becerileri etkileyen ve/veya gelişmesinin önündeki engellerin ortaya konması açısından da önemli görülmektedir.

Bu bağlamda eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer tutan okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini inceleyerek bu konuda ileriki araştırmalara ve çalışmalara ışık tutmak açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Nihai olarak, okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilen "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" ile Türkçeye bilimsel bir ölçme aracı kazandırılmış olmasının da eldeki çalışmayı alanyazın açısından önemli kıldığı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2019-2020 ve 2020-2021 öğretim yıllarında Aydın ili Efeler ve Nazilli ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 6180 öğretmenle sınırlandırılmıştır.

Araştırma sürecinde yaşanan Covid-19 pandemisi sebebiyle nicel araştırma sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler sonucu uygulanması planlanan "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" sosyal mesafe ve kısıtlamalar sebebi ile çevrimiçi forma dönüştürülerek öğretmenlere çevrimiçi iletişim kanalları ile ölçek bağlantısı gönderilerek uygulanmıştır.

Nitel araştırma sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formunu katılımcılara uygulama sürecinde, sosyal mesafe kuralları sağlanarak, maske kullanarak ve genellikle dışarıda açık alanlarda veri toplanmıştır. Çalışma grubu belirleme konusunda Covid-19 pandemisi nedeniyle katılımcı olarak belirlenen bazı öğretmenlerin görüşme yapmak istememesi sonucu yeni katılımcılar belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında belirlenen tabakalı örneklem yöntemine göre veri toplama süreci Covid-19 pandemi sürecinden olumsuz etkilenmiştir. Yüz yüze veri toplama süreci ile farklılık gösteren çevrimiçi veri toplama sürecinde zaman zaman belirlenen örneklemdeki oluşturulan tabakalara, evrendeki yüzdelik oranına göre ulaşmakta zorlanılmıştır. Buna rağmen evrendeki yüzdeliklere yakın bir oran elde edilmiştir. Çevrimiçi ortamda veri toplama sürecinde paylaşılan bağlantının, çevrimiçi ortamda yayılımının

kontrol edilme durumunun yüz yüze veri toplama sürecine göre daha zor olduğu görülmüştür.

İfade edilen tüm bu durumlar, bu çalışmanın sınırlıkları olarak kabul edilmiştir.

Sayıltılar

Çalışmaya katılan öğretmenler gerçek düşüncelerine göre ve içtenlikle okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini değerlendirmişlerdir.

Tanımlar

21. yüzyıl becerileri: 21. yüzyıl becerileri 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken öğrenme, okuryazarlık ve yaşam becerilerini ifade etmektedir.

Öğrenme ve yenilikçilik becerileri: Öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bireylerin çalıştıkları alanlarla ilgili farklı ve yaratıcı fikirler üretmelerini, elde ettikleri bilgileri sorgulamalarını ve en doğru bilgiye ulaşmalarını, karşılaştıkları problem durumlarına farklı çözümler üretebilmelerini ve etkili iletişim kurarak işbirliği yapabilmelerini sağlayan becerileri ifade etmektedir.

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerileri: Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri bilgi çağında hangi bilgiye hangi yollarla ulaşılacağını, hangi araçların kullanılacağını ve hangi kodların ne anlama geldiğini kavrama becerilerini ifade etmektedir.

Yaşam ve kariyer becerileri: Yaşam ve kariyer becerileri, değişen şartlara kısa sürede uyum sağlama, çalışmalarda şeffaf ve katılımcı olma, yeni ürünler ortaya koyma konusunda istekli olma, çalışma sonuçları ile ilgili hesap verebilir olma, kendini geliştirme konusunda süreklilik sağlayabilme ve çalışma ortamında liderlik rolünü üstlenme ve sorumluluk alma becerilerini ifade etmektedir..

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan değişim ve eğitimde 21. yüzyıldaki gelişmelerin getirdiği değişimin okul yöneticilerinin yeni becerilerine olan etkisi üzerinde durulacaktır. Bu çerçevede öncelikle değişim sürecinin eğitime yansımaları, Pragmatizm ve ilerlemeci eğitim, örgütsel değişim ve buna bağlı liderlik becerileri kuramsal/kavramsal çerçeve bağlamında değerlendirilecektir.

1.1. 21. Yüzyıl ve Eğitimde Değişim Süreci

Eğitim, diğer kurumlar gibi değişim sürecinden hem etkilenen hem de bu süreci etkileyen bir olgu olma özelliğini tarihsel gelişim içerisinde hep korumuştur. Bu çerçevede eğitim, özellikle ekonomik ve toplumsal yapıda yüzyıllar içerisinde görülen değişim sürecine içkindir. Eğitim içerisinde bu toplumsal ve ekonomik değişim sürecinden etkilenen özneler olarak okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer eğitim bileşenleri karşımıza çıkmaktadır.

Günümüz dünyası, çok hızlı bir değişim ve dönüşümün olduğu, bilginin üretilmesi, kullanılması ve paylaşılmasına yönelik her alanda değişmelerin yaşandığı bir dönem olarak tanımlanabilir. Bu dönemde toplumsal hayatta yaşanan değişimler eğitim alanında da bir çok değişimi zorunlu hale getirmiştir. Çünkü bilgi toplumuna ulaşmadaki süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri bireylerin eğitimden beklentilerini de değiştirmiştir (Parlar, 2012). 21. yüzyıl becerileri internetin yoğun kullanımı ve iş alanlarındaki değişim ile birlikte daha önemli hale gelmiştir. İnsanlık tarihi ele alındığında avcılık ve toplayıcılık döneminde mızrak atma becerisi önemliyken, tarım dönemimde de ekip biçmek ile ilgili beceriler önem kazanmıştır. Endüstri devriminden sonra küreselleşmenin de etkisiyle yoğun bir işgücüne ihtiyaç duyuldu. Değişen şartlarda insanların ihtiyaç duyduğu beceriler de değişime uğramıştır (Nalbantoğlu, 2021).

1750-1890 yıllarında buhar makinesinin icadı ile Birinci Sanayi Devrimi, üretim bandının icadı ve petrolün sanayide kullanımı ile İkinci Sanayi Devrimi, elektriğin sanayide kullanımı ve robot kol teknolojisi ile Üçüncü Sanayi Devrimi, internetin ve siber-fiziksel sistemlerin üretimde devreye girmesi ile Endüstri 4.0 diye adlandırılan Dördüncü Sanayi Devrimi gerçekleşmiştir (Bulut ve Akçacı, 2017). 21. yüzyılda maddi sermayenin yerini

insan, buhar makinesinin yerini bilgisayar, kol gücünün yerini beyin gücü, fabrikaların yerini mobil veri bankaları, mal ve hizmetlerin taşınmasının yerini e-ticaret, temel bilimlerin yerini kuantum elektroniği ve moleküler biyoloji, temsili demokrasinin yerini katılımcı demokrasi almaya başlamıştır (Parlar, 2012).

Gelişimin en üst noktaya eriştiği ve hâlâ sürdüğü 21. yüzyılda, eğitim ortamlarında bu değişim ve gelişimden etkilenen öncelikli bileşen öğrenciler olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede, toplum ve ekonomideki gelişim, eğitim sistemlerinin öğrencilere sadece sosyalleşme değil, aynı zamanda bilginin temele yerleştiği üretim sürecine yönelik de beceri ve yeterlilikler kazandırması gerekliliğini doğurmuştur. Bu beceri ve yeterlilikler, gelişen yeni ekonomik ve toplumsal modellerin duyduğu ihtiyaçlarla ilişkilendirilen "21. yüzyıl becerileri" olarak adlandırılmaktadır (The Partnership For 21. Century Skills (P21), 2009). Günümüzde yaşanan toplumsal ve ekonomik gelişmeler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin takip edilemeyecek düzeyde hızlı değişimi, artan küresel rekabet ve bu küresel rekabetle gelişen işbirliği, toplumsal hayatın dinamiklerinin farklılaşmasına neden olmuştur. Bu değişimlerin iş hayatına ve istihdam koşullarına etkisi sonucu da bireylerin yeterliliklerini çeşitlendirmesini ve zenginleştirmesini zorunlu kılmaktadır (Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017: 125).

Bu değişim süreci eğitim bağlamında ele alındığında öğretmen ve yöneticilerin rol ve becerilerinin de farklılaşmasına ortam hazırlamıştır. Trilling ve Fadel (2009) araştırmalarında mesleklerdeki değişime vurgu yapmaktadırlar. Eskiden sıradan düşünme becerileri ile yapılan meslekler, yerini artık daha çok uzmanlık gerektiren, daha karmaşık iletişim becerileri ve yeterlilik isteyen mesleklere bırakmıştır. Bu sebeple değişen dünyada daha üretken ve verimli olmak ve bu değişime uyum sağlamak için yeni beceriler kazanmak ya da mevcut becerileri geliştirerek yeni dünyaya uyum sağlamak zorunlu hale gelmiştir. 21. yüzyılda düşünme becerileri, sosyal ve duygusal beceriler, güdülenme ve bireysel etkililik gibi birçok farklı beceri alanları okullar için hayati derecede önem kazanmıştır. Bu beceriler kavramsal bir ağ gibi karmaşık bir yapıda birbiri ile çakışan beceri alanlarıdır ve bireylerin kişisel özelliklerini, beceri ve bilgi alanlarını birbirinden ayırmak oldukça zordur (Lamb, Maire ve Doecke, 2017). Dolayısıyla bu süreçte öğretmen ve yöneticilerin, bu becerilerin öncelikli olarak farkında olmaları ve bu bağlamda kendilerini geliştirmeleri kaçınılmaz görünmektedir.

Rotherham ve Willingham (2009) araştırmalarında, 21. yüzyıl becerilerinin, aslında yeni olmadığını ve vurgu yapılan eleştirel düşünme ve problem çözmenin, yüzyıllardan beri, ilk araç gereçlerin icadından tarımsal ilerlemeye, kara ve denizlerin keşfine kadar birçok alanda kullanılan beceriler olduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda bilgi okuryazarlığı ve küresel farkındalık gibi kavramların da en azından elit gruplar için yeni beceriler olmadığını söylemektedirler. Öyle ki, Plato eserlerinde entelektüel bireyin dört temel özelliğini ele almıştır ve muhtemelen bu özellikleri, 3. yüzyıl becerileri olarak düşünmüştür.

Giddings (2014), 21. yüzyıl yükseköğretiminde bireylerin hayat boyu öğrenme gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için, kendi kendine öğrenen bireyler olmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu çerçevede, geçmişte de kullanılan kendi kendine öğrenme kavramını daha ileriye taşıyarak sadece hayatta kalmak için değil, hayat boyu öğrenme merkezli bir kendi kendine öğrenme kavramını vurgulamaktadır. Eskiden öğrencilere eğitimciler tarafından formüle edilmiş bilgilerin verilmesi sonucu, öğrencilerin ellerindeki bilgiyi gerçek hayatlarında kullanmakta zorluk çektiği dile getirilmektedir. Bu bağlamda kendi kendine öğrenmenin, 21. yüzyıl becerilerinin ve eğitiminin içerisinde yer alması gereken en önemli becerilerden biri olduğu söylenebilir. Ele alınan beceri alanlarının çoğuna OECD ülkelerinin bir kısmında eğitim programlarında yer verilmiştir. Türkiye'de ise 2004-2005 yıllarında yeni hazırlanan ilkokul ve ortaokul eğitim programlarına eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar alma ve bilişim alanındaki beceriler eklenmiştir (OECD, 2009).

Söz konusu tüm bu değişim sürecinin eğitim sürecindeki yansımaları öncelikli olarak Pragmatizm ve ilerlemeci eğitim felsefesi çerçevesinde ele alınabilir. Bu şekilde bir değerlendirme, günümüzde değişim sürecinin eğitimden bekledikleri konusunda ve eğitimin değişim sürecinin bir öznesi olarak nasıl bir etki yarattığını görme konusunda geniş bir çerçeve sunacaktır.

1.2. Pragmatizm ve John Dewey'in İlerlemeci Eğitim Yaklaşımı

Pragmatizm, 1871'de Charles S. Pierce tarafından ortaya konan ve sonrasında John Dewey'in geliştirmiş olduğu bir felsefedir. Charles S. Pierce bilgiye giden yegane yolun bilimsel yöntem olduğu argümanını savunmuştur. Pierce'a göre (1932) doğru deneyimle ve deneyle elde edilir ve kavranabilirdir. Pragmatizm, bir amaca yönelik mantıklı soruları araştırmak ve iki önerme arasındaki ilişkiyi bulmaktadır. Pragmatizm'i Pierce'dan sonra ele

alan William James (1907) öğrenme sürecinde, düşüncelerin tekrar tekrar test edilmesi üzerinde durmuştur. James'e göre kavram uygulandığında fark yaratıyor mu? fark yaratmıyorsa diğerleri ile aynı anlama gelir. Kavramın anlamı sebep olduğu davranıştır (James, 1907). Dewey, pragmatizmi ele alırken Darwin'den etkilenmiş ve insanı içinde yaşadığı çevreyle sürekli ilişki içinde olan bir organizma olarak algılamıştır (Büyükdüvenci, 2019: 325). John Dewey ve ilerlemeci filozofların temel aldığı teori Darwin'in evrim teorisidir. Bu teoriyi temel almalarının nedeni, Darwin'in evrende mutlak bilgi ve iyiliğin olmadığını savunmasıdır. Toplum her geçen gün değişime uğrayan, gelişen teknoloji ve bilimle yeni bir bilgi ve buluşla karşılaşmaktadır. Bu yüzden John Dewey ve ilerlemeci yaklaşımı benimseyen eğitimciler, eğitimde bireylerin eleştirel ve bilimsel düşünmeyi kabul edip her geçen gün bu becerilerini geliştirmeleri gerektiğini (Asmaz, 2019: 51), okulların geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak sosyal değişime ve günümüz gerçeklerine uygun bir dönüşüme uğraması gerektiğini savunmaktadırlar (Christou, 2016: 62).

Dewey'e göre var olmak, değişen bir dünyada yaşamak demektir (Dewey, 1916). Değişen ve gelişen dünyada insanların amacı, deneyi aşarak ardında bulunan varlıklara ulaşmak değil, aksine insanların yaşadığı çevredeki olayların kontrolünü ele almak için deneyi bir araç gibi kullanmaktır. Eğitim, bireyleri topluma dahil edip geliştiren, olgunlaştıran ve yeniden inşa eden bir süreçtir (Keleş, 2013: 29). Pragmatist teori geleneksel eğitim anlayışının sahip olduğu bilginin durağan ve evrensel olduğu düşüncesine karşı çıkmış, değişimin ve ilerlemenin bilgi ve bilim için önemli olduğunu savunmuştur (Asmaz, 2019: 30) Pragmatizme göre, asıl olan değişimdir ve her türlü bilgi insanın çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, eğitim programlarında da yaşamdaki uğraş alanlarına yer verilmelidir (Keleş, 2013: 31) Okulun değişen koşullara uygun öğrenme ortamları ve programları hazırlaması, öğrencilerin bu değişime uyum sağlamaları ve şu anki gerçek dünya ile bağlarının kopmaması için önemlidir. Varış'a (1994) göre, eğitim bir değişim aracı olduğu kadar, aynı zamanda bir denge aracıdır. Yaşam sürekli olarak değişime uğradığından, insan her an yaşamı yeniden kurmak zorundadır. Bu değişimi gerçekleştirmezse insan mutlu olamaz, dünya uygarlığını kuramaz.

21. yüzyıl öğrenmesi, yani 21. yüzyıl eğitimi, ilerlemeci eğitimin üçüncü dalgası olarak ele alınmaktadır. Teknolojinin dönüşümsel etkisi ile toplumda ve çevrede yaşanan değişim, ilerlemeci eğitimin temel aldığı gibi, okul ve çevresinin de değişime uğramasına neden olmuştur (Christou, 2016: 62). Dewey, eğitimin dünya gerçekleriyle uyumlu olmasını ve günlük yaşamda ihtiyaç duyulacak bilgilerin bireylere verilmesini gerekli görmüştür

(Demirel, 2019; 980). Gerçekleşen bu değişime yönelik ilerlemeciler, bilgilerin yanı sıra becerilerin de öğrenimine odaklanmışlardır. Öte yandan, günümüzdeki ilerlemeci eğitim çalışmaları, öğretmen yeterlilikleri, teknoloji temelli pedagoji yaklaşımları ve öğrenme için sosyal medya kullanımı gibi kavramlara da odaklanmıştır (Christou, 2016: 63). Pragmatistlerin "*Gerçeğin esası değişmedir*" görüşünü temel alan ilerlemeci eğitim yaklaşımına göre, eğitim sürekli olarak gelişim içindedir. Bu yüzden eğitim yaşantılarının sürekli yeniden düzenlenmesi gerekir. Pragmatizm ve ilerlemeci eğitimden yola çıkarak eğitim ve okulun değişmesi gerekmektedir. Aksi halde, eğitim zamanın gerisinde ve işlevsiz kalır (Erdoğan; 2019. 7).

Pragmatizm ve ilerlemeci felsefenin, eğitim üzerindeki değişime yönelik bu görüşlerin, 21. yüzyılda eğitim ortamlarında yaşanan gelişim ve değişmenin çok yönlü doğası hakkında önemli bir çerçeve sunduğunu söylemek mümkündür. Bu değişim süreci, salt bireylerin öğrenme yaşantılarında değil, eğitim örgütleri ve bu örgütlerdeki öğretmen ve yöneticilerin de rol ve becerilerinde bir değişim ve gelişimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda eğitim örgütleri ve yöneticilerinin bu sürece yönelik hem teorik hem de uygulama anlamında karşı karşıya olduğu dönüşüm, örgütsel değişim ve liderlik çerçevesinde irdelenebilir.

1.3. Örgütsel Değişim ve Liderlik

Herakletios "*Evrende değişmeyen tek şey değişimdir; bu nedenle aynı ırmakta iki defa yıkanamayız. Çünkü hem ırmak değişmiştir, hem de biz. Güneş her gün yenidir.*" ifadeleri ile sadece doğa kanunlarının değil, insanların ve toplumun da evrimleştiği ve değiştiği vurgusunu yapmaktadır (Yenisu, Şahin ve Öztekkeli, 2019: 515; Güleç, 2020: 374). Değişim, şu anki durumdan farklı bir duruma ya da mevcut durumdan gelecekteki bir duruma ilerleme süreci olarak tanımlanabilir (Fox-Wolfgramm, Boal ve James; 1998: 87). Değişim planlı ya da plansız olabileceği gibi kendiliğinden de gerçekleşebilir (Aslaner, 2010: 4).

21. yüzyıl ile ilgili araştırmaların çoğunun temel aldığı kavram değişim kavramıdır. Teknolojik, sosyal ve ekonomik değişimlerin eğitim alanına etkileri düşünüldüğünde, bilgiye ulaşma yollarındaki değişim, iletişim araçlarının ve iletişim yollarının değişmesi, öğrenme yaklaşımlarının değişmesi, okul yönetim sistemlerindeki dijitalleşme, eğitim örgütlerinin geçmişe nazaran daha karmaşık bir yapıya sahip olması ve karşılaşılan

problemlerin daha karmaşık ve fazla olması gibi birçok farklı kavramdan bahsedilebilir. Bu gelişmeler, eğitim sistemlerinin geleneksel yapısının daha esnek ve değişime karşı açık bir yapıya evrilmesini zorunlu hale getirmiştir. Geçmişten günümüze yaşanan değişimden yönetim yaklaşımları da etkilenmiştir.

Fişek (1975) yönetim biliminin unutulmaması gereken temel gerçeğini "*Var oluşun her evresinde insanın topluluk içinde yaşadığı, toplu yaşayışınsa zorunlu ve kaçınılmaz olarak örgütlenmeyi ya da yönlendirmeyi gerektirdiği*" şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca ilk insansı yaratıkların bile yönlendirmesiz ya da örgütsüz olamayacağı ve insanlık tarihinin her evresinde yönetim olgusunun var olduğu belirtmektedir. İnsanların toplu halde yaşamaya başlamasından itibaren yönetim kavramı insanların hayatında yer almıştır. Tarihsel süreçte gelişmişlik düzeyine ya da ihtiyaçlara göre örgütlerin şekli, yapısı ve faaliyet alanları da değişime uğramıştır. Örgütlerin daha iyi ve etkin bir yapıya ulaşma çabası süregelmiştir (Tümer, 2004: 5). Tarih boyunca insanoğlu doğa ile mücadele etmiştir. Neolitik dönemde tüketmek için üretme gereksinimi ile toprağı işlemeye başlamıştır. Üretimle beraber ortaya çıkan artık değerin, toplumdaki dönüşüm sürecinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu süreçte yönetim olgusunun da bir evrim geçirdiği belirtilebilir. Öyle ki, bu süreç, "*İnsanları belirli bir amaca sevk ve idare etme*" şeklinde tanımlanan yönetim olgusunu gündeme getirmiştir (Yenisu, Şahin ve Öztekkeli, 2019: 514-515)

Yönetim sistemlerine zemin hazırlayan gelişmeler değerlendirildiğinde, 16. yüzyılda Nicolla Machiavelli'nin örgüt yapısı ve insan unsurunun, işbirliğinin, güçlülük ve liderlik gibi kavramların üzerinde durduğu görülmektedir. Daha sonrasında, 1776'da "Ulusların Zenginliği" adlı kitabında Adam Smith, işbölümü, tasarruf ve üretimde daha verimli olma gibi kavramları ortaya koymuştur. Bu çalışmalar yönetimle ilgili temel kavramların doğmasına temel oluşturmuştur. Frederic Taylor'ın bilimsel yönetim yaklaşımı, Henry Fayol'un yönetim süreçleri ile ilgili yaptığı çalışmalar, Max Weber'in bürokrasi yaklaşımı, yönetim ile ilgili çağdaş yaklaşımların temelini atmıştır. 20. yüzyılda Elton Mayo ve Hawthorne araştırmaları ile insan ilişkileri ve insani faktörlerin önemine vurgu yapılmıştır (Tümer, 2004: 6). Yönetim alanında klasik yaklaşımlar neo-klasik yaklaşımın; neo-klasik yaklaşımlar da çağdaş yaklaşımların temelini atmıştır. Yönetim alanında benimsenen farklı bakış açıları ise sistem yaklaşımı, toplam kalite yönetimi, durumsallık, Japon yönetim sistemi, stratejik yönetim ve öğrenen örgütler gibi birçok yaklaşımın oluşmasına temel oluşturmuşlardır (Nişancı, 2015). Görüldüğü gibi, yönetim kavramının doğuşu, yönetim süreçleri ile ilgili çalışmaların başlaması, yönetim alanında yapılan çalışmalar ve

benimsenen yaklaşımların tarihsel süreci incelendiğinde yönetim alanı ciddi bir değişime uğramıştır.

21. yüzyıla gelindiğinde ise, değişim kavramının yaşamın tüm alanlarını daha fazla etkilediği görülmektedir. Bu değişim kavramı, mikro ve makro ölçekte ekonomik ve sosyal sistemleri etkilediği kadar örgütsel yapıları da etkilemektedir. Çevresel faktörlerin baskısı altında olan örgütler, yeni özelliklere sahip olmak zorunda kalmaktadırlar (Saylı, 2008: 194). Değişim kavramı çağımızın en önemli kavramlarından biridir. Her şeyin hızlı değiştiği bir süreçte örgütlerin çağa ayak uydurarak değişmesi gerekmektedir. Değişime ayak uydurmak zor bir süreçtir ve planlı bir çalışma gerektirir (Tunçer, 2011. 58). Örgütler, çevrelerinde gerçekleşen sosyal, ekonomik, kültürel ve fiziksel değişimlerden etkilenirler ve devamlılık sağlamak istiyorlarsa bu değişimleri anlamaları ve bu değişime yönelik önlem almaları gerekmektedir. Küreselleşmenin etkisi ve bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişim ile değişimin hızının da arttığı görülmektedir. Bu durum değerlendirildiğinde, değişime ayak uyduramayan örgütlerin yaşaması mümkün görünmemektedir. Örgütlerin bu değişime ayak uyduramaması amaçlarını gerçekleştirememelerine ve bir süre sonra yok olmalarına yol açabilmektedir (Çakır, 2009: 5). Eğitim örgütleri de 21. yüzyılda yaşanan bu değişim sürecinden bağımsız değildir. Bu çerçevede, eğitimde değişim sürecinin en önemli kriteri, değişimin nasıl yönetileceğini bilmek ve eğitim örgütlerinin yönetiminde bu yöndeki gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmaktır (Erdoğan, 2019: 8).

Örgütler alt sistemlerden oluşmaktadır ve kendilerini oluşturan bu sistemlerdeki değişikliklerden etkilenmektedirler. Özellikle çevre ile sürekli ilişkili olan ve açık sistem özelliği taşıyan eğitim örgütleri gibi örgütler, değişen koşullara kendilerini uydurmak zorundadırlar (Seren 2005: 43). Eğitimi toplumsal sistemi etkileyen bir alt sistem olarak ele aldığımızda, toplumsal sistemin amaçlarının ve toplumun ihtiyaçlarının eğitim sistemini de etkilediği ifade edilebilir. Durağan bir toplum yapısında eğitimin en önemli amaçlarından birisi kültürel mirası aktarmak iken; değişen toplumlarda kültürel mirası aktarmanın yanında yeni nesilleri mevcut değişimlere hazırlamak da önemli bir amaçtır (Erol, 2010: 110). Okulların açık sistem olarak çevreyle sürekli etkileşim halinde olduğu düşünüldüğünde, değişim sürecinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Schlechty (1990), değişim sürecinde okulları yönetmek için "*Sistemin buzlarını çözün*" ifadesini kullanmaktadır. Ayrıca örgütsel değişim ile ilgili "*Bir örgütün içindeki değişimin hızı, dışındaki değişimin hızından yavaş olursa örgütün devamlılığı tehdit altında demektir*" (1990: 148) ifadesi ile de 21. yüzyılda örgütsel

değişimin önemine vurgu yapmaktadır. Bu açıdan, örgütsel değişimin öneminin yanı sıra bu reformu ve değişim sürecindeki liderliğin önemini de vurgulamaktadır.

Örgütsel değişim sürecinde donanımlı liderlere ihtiyaç vardır (Tunçer, 2011: 58). Örgütlerin yenilenmesi ve değişebilmesi, güçlü liderlik özelliklerine, amaçlarına, ortama ve örgüt yapılarına uygun liderlik yeterliliklerine sahip kişiler tarafından yönetilmesi ile mümkün olacaktır (Saylı, 2008; Tunçer, 2011). Örgütsel değişim sürecinde liderler becerilerini geliştirmedikleri sürece, değişimin de hızı beklenen düzeye ulaşmayacaktır (Guinn, 1997: 226–227). Ortaya çıkan hızlı değişim ve dönüşüm kavramı eğitim sistemlerinde, okul yönetiminde, öğretmenlerin mesleki gelişim yaklaşımlarında ve öğrencilerin öğrenme ortamları ve beceri alanlarında da değişimi zorunlu kılmaktadır. Gill'e (2002: 309) göre başarılı bir değişimin temelinde, paylaşılmış değerler ve iletişimin merkezde olduğu bir liderlik yaklaşımı vardır. Eğer, bir örgütü karşılaşılacak bütün problemlere göğüs gererek mevcut durumundan hedeflenen geleceğe taşıyan bir yolculuk varsa, burada değişim liderin kendisidir. Bu bağlamda 21. yüzyılda öğrencilerin, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları ve eğitim örgütlerinde yeni öğrenme ortamlarının oluşturulmasını ifade eden değişim liderliği, okul müdürleri için önemli bir kavram haline gelmektedir.

21. yüzyıl becerilerine odaklanan The Partnership for 21. Century Skills ve The Cisco/Intel/Microsoft Assessment and Teaching of 21st Century Skills gibi çoğu girişim, 21. yüzyılda toplumun ve öğrencilerin sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile eğitime ve okullara yönelik reform hareketinin sadece araştırmacılar, uygulayıcılar ya da politika belirleyicilerin sorumluluğunda olmadığı konusunda birleşmektedir (P21, 2009). Bu kapsamda tüm eğitim bileşenleri, bu süreçte etkin olmak ve değişime ayak uydurmak durumundadır. Öte yandan, okullarda 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması için bu becerileri doğru tanımlayan yöneticilerin ve öğretmenlerin olması bu dönüşümü daha da hızlandıracaktır. Eğitim yöneticileri eğer okullarını etkili ve verimli yönetmek istiyorlarsa teknik, kavramsal ve insani becerilere ek olarak yeni beceri alanlarında da yetkin olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda, okullarda işbirliği ile öğrenme ve sürekli gelişim ortamının oluşturularak okulların hedeflerini en etkili şekilde gerçekleştirmesi için okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme konusunda istekli olmaları gerekmektedir (Ariratana, Sirisookslip ve Ngang, 2015: 332). Yılmaz (2016), dönüşen okulların yapısal özelliklerinden biri olarak güçlü bir liderliğin önemli olduğunu ifade etmektedir ve okullarda değişime açık, dinamik, eğitsel amaçlara duyarlı, geleceğe odaklı ve katılımcı bir

liderlik yaklaşımının benimsenmesine vurgu yapmaktadır. Perry'e (2011) göre 21. yüzyılda okullarda değişim sürecine uyum sağlanması ve değişim sürecinin uygulanması için çok yönlü becerilere sahip okul liderlerine ihtiyaç vardır. Bu kapsamda yaratıcı düşünenler, geleceğin liderleri olabilir ve yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretebilirler.

Schleicher'e (2015) göre, 21.yüzyıl okullarında etkili okul liderlerinin, kanıta dayalı kararlar veren, öğretmen ve öğrencilerin başarılı olması için onlara destek olan, okul kararlarında öğretmenlerin de yer aldığı işbirliği ortamını oluşturacak bir okul iklimi oluşturan öğretimsel liderlik rolünü üstlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin eleştirel düşünme, liderlik, işbirliği, iletişim ve hesap verebilirlik becerileri önem kazanmaktadır. Hagemann ve Stroope'ye (2013) göre, yöneticilerin yaratıcı bir vizyon geliştirmek, ekipleri yönetmek, çalışmalarından sonuç almak ve yönetim performansını artırmak için sahip olması gereken temel beceriler geçmişe göre farklılık içerik olarak farklılık göstermektedir. Ayrıca bu becerilere ek olarak hayati önem taşıyan ve geliştirilmesi gereken işbirliği, yaratıcılık, esneklik ve tolerans gibi yeni becerilerden de bahsedilebilir.

21. yüzyılda açık sistem olan okulların diğer sistemlerden daha çok etkilendiği düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin diğer tüm okul bileşenleri içerisinde, değişimi yönlendirme ve değişimi başlatmak konusunda ön plana çıktığı ifade edilebilir. Bu çerçevede, okulun değişime ayak uydurması konusunda okul müdürlerine önemli roller düşmektedir. Ünal'a (2012: 297) göre, bu değişim sürecinde liderlik olgusu daha çok önem kazanmaktadır. Liderlik bu değişime paralel olarak kendini yenilemeyi değiştirmeyi gerektirmektedir. Bu kapsamda, özellikle OECD ve ISTE başta olmak üzere 21. yüzyılda liderlik özellikleri ile ilgili yapılmış çalışmalarda değişim liderliği, öğrenen liderlik, öğretimsel teknolojik liderlik kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. 21. yüzyılda liderlerin sahip olması gereken becerilerin yanı sıra bu değişim sürecini yönetebilecek becerilere de sahip olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Aşağıda öncelikli olarak değişim liderliği kavramına değinilerek 21. yüzyıl becerileri ve değişim liderliği arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılacaktır.

1.3.1. Değişim Lideri Olarak Okul Müdürü

21. yüzyılda ekonomi, kültür, eğitim ve toplumdaki tüm diğer örgütler, bilişim teknolojilerinin yönetim sürecine dahil olması, örgütler arasındaki etkileşimin daha da

derinleşmesi ve karşılıklı etkinin boyutunun artması gibi pek çok değişikliğe maruz kalmıştır. Bu sürecin iki temel gerekliliği bulunmaktadır. Birincisi, örgütlerin bütün olarak bu dönüşümü sağlaması gerekliliğidir. İkincisi ise, örgütlerin rekabet ettiği örgütlere öncü olacak, ileriye dönük planlamalar yapması ve üretim sürecinde daha kaliteli ürünler almayı hedefleyen ve süreci daha ileriye taşıyan yapılara sahip olması gerekliliğidir. Bu iki yönlü değişimin sağlanmasında anahtar rol liderlere düşmektedir ve bu dönüşüme etkili bir şekilde yanıt vermenin temelinde değişim liderliği yatmaktadır. Eğitim liderinden beklenen en önemli rol bu değişimi en etkili şekilde yönetmesi ve örgüt çalışanlarına ilham, umut ve cesaret vermesidir. Aynı zamanda değişim liderinden beklenen, değişimin doğasını bilmesi ve anlaması, olayları analiz etmesi, analiz sonucu elde ettiği verileri bütünleştirerek sentezini yapması ve gerçekçi ve yenilikçi değerlendirmeler yapmasıdır (Erdem, 2020: 130). Burnes, Hughes ve By (2018) örgütsel değişim sürecinde değişim liderinin önemli bir rol oynadığını belirtirken aynı zamanda değişim tek başına mümkün olmayacağını ve çalışanların da değişime karşı istekli olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Tunçer'e (2013) göre örgütlerin benimseyeceği değişim, örgütün şartlarına ve kapasitesine bağlıdır, ancak değişim yaklaşımını belirleyecek olan, örgütü değişime zorlayan etkenler ve insan kaynaklarının kalitesidir. Bu etkenler içerisinde değişim lideri hem değişimi başlatacak hem de bu etkenleri etkili bir şekilde örgütleyebilecek en temel ögelerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul yöneticileri değişim liderleri olarak yukarıda bahsedilen rol ve becerileri eğitim örgütlerinin değişimi sürecinde etkili bir şekilde işe koşmak durumundadır. Bu rol ve beceriler ise, 21. yüzyıldaki değişimlerin gerektirdiği yönde ve içerikte olmalıdır. Değişim lideri olarak okul müdürlerinin, öncelikle 21. yüzyıl becerilerinin ne olduğunu bilmesi ve anlaması ve okulda etkili bir değişim lideri olarak öncelikle kendisinin bu becerilerini geliştirmesi, daha sonra da öğretmen ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirecek örgütsel yapıyı ve iklimi oluşturması gerekmektedir.

Okul yöneticilerinden 21. yüzyıldaki değişime paralel olarak beklenen önemli rollerden biri okulları birer öğrenen örgüt haline getirmeleridir. Bunu sağlamak için öncelikle değişim lideri olan okul yöneticilerinin birer öğrenen lider olmaları gerekmektedir.

1.3.2. Öğrenen Lider Olarak Okul Müdürü

Alanyazında son yıllardaki eğitimle ilgili araştırma sonuçlarında ve raporlarında, okul ortamlarının öğrenen çevreye dönüşmesi, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenen bireyler olması gerektiği konusuna yapılan vurgu dikkat çekmektedir. OECD'nin "*21. Yüzyıl Öğrenme Sürecinde Liderlik*" (Leadership for 21st Century Learning) başlıklı raporunda, yenilikçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasının, öğrenmenin sürdürülebilir olması için gerekli olduğu belirtilmektedir. Okul liderlerinin de öğrenen lider olarak bu sürdürülebilirliğin sağlanmasında anahtar rol oynadığı ifade edilmektedir (OECD, 2013). Öğrenen liderler, öğrenme etkinliklerine odaklanır, öğrenme sürecinde herkesin inisiyatif almasını ve etkili öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlar, örgütte işbirlikli ve iletişim temelli bir çalışma ortamı oluşturur, çokkültürlülük ve çeşitliliği önemser, okulu öğrenen örgüte dönüştürür, sınıf, okul ve okulla ilgili tüm paydaşlar konusunda öz değerlendirme becerisine önem verir, paylaşımlı ve hesap verilebilir ortam oluşturur (Swaffield ve MacBeath, 2009; MacBeath ve Dempster, 2008). Öğrenen liderler, okulların öğrenen örgütler olması sürecinde tüm bu bahsedilen açılardan diğer çalışanlara ve eğitim bileşenlerine model olurlar (Kış, 2009).

Öğrenen örgüt haline gelen okullarda geleneksel şekilde yukarıdan aşağıda bir karar verme süreci yerine, liderler olan okul yöneticileri kararların birlikte alınması ve paylaşılması konusunda hassasiyet göstermektedir. Dolayısıyla öğrenen lider olarak okul yöneticisi hem süreci diğer bileşenlerle birlikte yürütme hem de onların gizil güçlerini ortaya çıkararak birlikte öğrenme sürecini işe koşmak durumundadır (Bozkurt, 2003). Öğrenen liderler, öğrenmeye model olma, öğrenmede kılavuzluk etme, öğrenmeyi yönlendirme ve öğrenmeyi izleme rollerini yerine getirmektedirler (Kış, 2009). Senge (2011), öğrenen örgütlerde liderlerin yön veren, ana kararları alan ve birlikleri harekete geçiren kişiler olarak görüldüğü klasik liderlik yaklaşımlarından ziyade; öğrenen liderlerin birer tasarımcı, temsilci ve öğretmen rolüne bürünmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu rolleri yerine getirirken de daha önce ifade edildiği gibi tüm okulu ve bileşenleri kapsayacak geniş bir öğrenme iklimi oluştururlar.

21. yüzyıldaki dönüşüm ve öğrenen liderlik arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, okulların birer öğrenen örgüt olma sürecinde okul yöneticisinin öğrenme süreçlerindeki etkisinin farklı alanlarla ve becerilerle ilişkilendirilebileceği ifade edilebilir. Öyle ki, çağımızın öğrenme süreci, tek yönlü bilgi akışı üzerine değil, çoklu kaynaklara dayalı

bilgilerin, teknoloji, internet, sanal ortamlar vb. kaynaklar aracılığı ile eleştirel süzgeçten geçirilerek gerçekleştirilmesi ve uygulamaya aktarılması üzerine kuruludur. 21. yüzyıl becerileri ve öğrenen liderlik bir arada düşünüldüğünde, bu farklı alan ve becerlerin en önemlilerinden birisi de, öğrenme sürecinde teknolojiye ilişkin becerilerdir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin 21. yüzyıl öğrenme sürecinde sahip olması gereken en önemli liderlik özelliklerinden birisi, öğretimsel teknolojik liderliktir.

1.3.3. Öğretimsel Teknolojik Liderlik ve Okul Müdürü

21. yüzyılda başarılı bir okul müdürü olmak, öğrencileri dijital çağda üretken vatandaşlar olarak hazırlamak ve okullarda öğretimsel uygulamaların dönüşümlerini yapabilmekle mümkündür (Fisher ve Waller, 2013). Eğitimde teknoloji ile bütünleşme konusundaki engellerle ilgili birçok araştırma yapılmasına rağmen; öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik bu anlamda çok az araştırma mevcuttur. Teknoloji ile bütünleşme, öğretimsel uygulamaların teknolojiye göre değişime uğraması, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında teknolojiden yararlanması gibi konularda okul müdürleri anahtar rol oynamaktadır. Öğretimsel teknolojik liderlik alanındaki çalışmalar, okul müdürlerinin günümüz okullarına uygun okul temelli yöneticiler olmalarına ve geleceğe hazır olmalarına yardımcı olmaktadır.

Şüphesiz eğitimde gerçekleşen paradigma değişimine ve ihtiyaç duyulan beceri alanlarına eğitim yönetiminin ve okul liderlerinin de duyarsız kalması imkansızdır. Bu açıdan, okul yönetimi ve okul liderliğinin rolünün de değişmesi gerekmektedir. Okul liderlerinin iletişim, işbirliği, yenilikçilik, yaratıcılık, esneklik, ileri görüşlülük ve mentorluk becerilerini geliştirerek okulun etkililiğini artırması beklenmektedir (Kaume ve Mwinzi, 2016).

Yenilikçi teknolojiler, okul yönetimi ile ilgili reformları da zorunlu hale getirmiştir. Teknoloji zenginliği içeren bir toplumda okul liderleri, teknolojinin eğitime entegrasyonu, teknolojinin okullarda nasıl kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği ile ilgili durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Okul liderlerinin, öğretmenlerin teknoloji konusundaki ihtiyaçlarını fark edip desteklemesi gerekmektedir. Aynı zamanda onları desteklemek için öncelikle teknolojik bilgiye sahip olması ve bu bilginin öğrencilerin öğrenme sürecinde nasıl daha etkili kullanılacağına da hâkim olması gerekmektedir. Günümüzde teknolojideki yenilikçi yaklaşımlar, pek çok öğretimsel aracın geliştirilmesini de sağlamıştır. Okul

liderleri ve yöneticileri bu araçların eğitimde etkili kullanılmasında temel rol oynamaktadırlar. Birçok devlette eğitimden sorumlu bölümler okul müdürlerini, eğitimde teknolojiyi daha etkili, verimli ve üretken kullanmaları ile ilgili desteklemek için teknoloji stratejik planları oluşturmaktadır (Yu ve Durrington, 2006: 301-302). Ülkemizde FATİH Projesi, 2023 Eğitim Vizyonu gibi çeşitli politika belgelerinde eğitim ortamlarındaki teknolojik dönüşümlere ilişkin hedefler yer almaktaysa da, uygulama bakımından altyapı, internet, araç-gereç ve yazılım konularında uygulamada kimi eksiklikler göze çarpmaktadır (MEB, 2010; MEB, 2018).

Değişim sürecinde okul örgütlerinin teknolojik değişime ayak uydurması, çağın gerekliliklerine yönelik öğrenme çıktılarının elde edilmesi, öğrencilerin günümüz işgücü gereksinimine uygun becerileri kazanması amacı ile bu değişime okulların da uyum sağlaması gerekmektedir. Değişim sürecinde lider olarak okul müdürlerinin, rolünün önemi düşünüldüğünde, değişime kendinden başlayarak, 21. yüzyıl becerilerini anlayarak, kendi becerilerini bu yönde geliştirerek, öğretmen ve öğrencilerin bu becerilere sahip olması için gerekli adımları atması gerekmektedir.

Okul müdürlerinin örgütsel değişme ile başlayan ve daha özele inildiğinde de değişim lideri, öğrenen liderler ve öğretimsel teknolojik lider olma rollerini ve becerilerini yerine getirmesi; okulların 21. yüzyıldaki değişim ve gelişim sürecini yakalayabilmesinin önemli bir koşulu olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde okul müdürlerinin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerine ilişkin derinlemesine bilgi verilmiştir.

1.4. 21. Yüzyıl Becerileri ve Okul Müdürleri

21. yüzyıldaki dönüşümün okullarda gerçekleştirilmesi ve bu dönüşümün sürdürülebilmesi için, okul müdürlerinin değişim liderleri, öğrenen liderler ve öğretimsel teknolojik liderler olarak yeni ve daha derinlikli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu çerçevede, okul müdürleri lider olarak okuldaki kişilerle iyi iletişim kurabilmeli ve işbirliğine önem vererek takım çalışmaları yapabilmelidir. Ayrıca okulda çıkan problemlere farklı bakış açıları getirebilmeli, bu bakış açılarını analiz ederek değerlendirebilmelidir. Eğitimle ilgili haberleri ve yeni uygulamaları takip edebilmeli ve yenilikler konusunda okul bileşenlerine destek olabilmelidir. Aynı zamanda bu yeniliklere öncülük ederek 21. yüzyıl

okuryazarlık becerilerine de sahip olmalıdır. Günümüzde okul liderlerinin sahip olması gereken tüm bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır (Yeni, 2020).

Okul müdürlerinin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri farklı çalışmalarda, farklı sınıflandırmalar çerçevesinde ele alınabilmektedir. Bu çalışmaların başında The Partnership for 21st Century Skills (2009), North Central Regional Educational Laboratory (Lemke 2002), Assessment and Teaching of 21st Century Skills ATCS (2009), ISTE (2000) International Society for Technology in Education, Council of the European Union (2018) ve OECD (2019) gelmektedir. Konuya ilişkin olarak, aşağıda Çizelge 1.1'de belirtilen çalışmalar kapsamında ortaya konan 21. yüzyıl becerilerine ilişkin sınıflandırmalar verilmiştir:

Çizelge 1.1. 21. Yüzyıl Becerilerine Farklı Kavramsal Bakış Açıları

	P21	NCREL/En Gauge	ATCS	ISTE/NETS	EU	OECD
Beceri Alanları	**Öğrenme ve yenilikçilik becerileri** 1. Eleştirel düşünme ve problem çözme 2. Yaratıcılık ve yenilikçilik 3. İletişim ve işbirliği	**Yaratıcı düşünme** 1.Uyum, karmaşıklığı ve kendini yönetme 2.Merak yaratıcılık ve risk alma 3.Üst düzey düşünme becerileri ve akıl yürütme	**Düşünme yöntemleri** 1. Yaratıcılık ve yenilikçilik 2. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar alma 3. Öğrenme liderliği ve üstbiliş	**Yaratıcılık ve yenilikçilik** Yaratıcı düşünme, bilgi yapılandırma, ürün ortaya koyma ve teknoloji ile işleme **Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar alma**	**Öğrenmeyi öğrenme**	
		Etkili iletişim 1.Takım çalışması,İşbirliği ve kişilerarası beceriler 2. Kişisel, toplumsal ve vatandaşlık sorumluluğu 3. Etkileşimli iletişim	**Çalışma yöntemleri** 1. İletişim 2. İşbirliği	**İletişim ve işbirliği** Öğrenciler iletişim kurmak ve işbirliği yapmak için dijital medya ve çevreyi kullanır	**İletişim** 1. Ana dilde iletişim 2. Yabancı dilde iletişim	**Çoktürel gruplarla etkileşim kurma** 1. İletişim kurma 2. İşbirliği ve takım çalışması 3.Çatışmaları çözme ve yönetme
	Bilgi, medya ve teknoloji becerileri 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Medya okuryazarlığı 3. Teknoloji okuryazarlığı	**Dijital çağ okuryazarlığı** 1. Temel, bilimsel, ekonomik ve teknolojik okuryazarlık 2. Görsel ve bilgi okuryazarlığı 3. Çok kültürlülük becerileri ve küresel farkındalık	**Çalışma araçları** 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı	**Teknoloji uygulamaları ve kavramları** Teknoloji kavramlarını, sistemlerini ve kullanımını anlamak **Araştırma ve bilgi akıcılığı** Bilgiyi toplamak, değerlendirmek ve kullanmak için dijital araçlara başvurma	**Dijital yeterlikler**	**Araçları etkileşimli kullanmak** 1. Dili, sembolleri ve metinleri etkileşimli kullanma 2. Bilgiyi etkileşimli kullanma 3. Teknolojiyi etkileşimli kullanma
	Yaşam ve kariyer becerileri 1. Esneklik ve uyum 2. İnisiyatif ve kendini yönetme 3. Sosyal ve kültürlerarası beceriler 4. Üretkenlik ve hesap verebilirlik 5. Liderlik ve sorumluluk	**Yüksek Üretkenlik** 1. Önceliklendirme, planlama ve sonuçları yönetme 2. Gerçek hayat araçlarını etkili kullanma 3. Uygun ve yüksek kalitede ürünler ortaya koyma	**Dünyada yaşama** 1. Yerel ve küresel vatandaşlık 2. Yaşam ve kariyer 3. Kişisel ve toplumsal sorumluluk	**Dijital vatandaşlık** Teknoloji ile ilgili insanı, kültürü ve sosyal olayları anlama	**Kültürel farkındalık ve ifade etme** **Toplumsal ve vatandaşlık yeterlikleri** **İnisiyatif ve girişimcilik algıları**	**Bağımsız olma** 1. Büyük resmi görme 2. Hayat planlarını ve kişisel projeleri düzenleyip uygulama 3. Haklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını koruma ve talep etme

Kaynak: Voogt ve Roblin, 2010: 12

Partnership for 21st Century Skills (P21) (2009) 21. yüzyıl becerileri ortaklığı, Amerika Birleşik Devletlerinde eğitimcilerin, akademisyenlerin, politikacıların, eğitimden sorumlu kamu görevlilerinin ve bilişim sektöründeki birçok şirket temsilcilerinin katılımı ile 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken becerileri araştırmak amacı ile kurulan bir topluluktur. 21. yüzyıl becerileri ortaklığı bu çalışmada P21 olarak ifade edilmektedir. P21, 21. yüzyıl becerilerini; öğrenme ve yenilikçilik becerileri (Learning and innovation skills); bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri (Information, media and technology skills) ve yaşam ve kariyer becerileri (Life and career skills) başlıkları altında üç başlıkta sınıflandırmıştır. Öğrenme ve yenilikçilik becerileri başlığı altında yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği şeklinde üç beceri alanı ele alınmaktadır. Bilgi, teknoloji ve ve medya okuryazarlığı becerileri başlığı altında bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı şeklinde üç beceri alanı ele alınmaktadır. Yaşam ve kariyer becerileri başlığı altında ise, esneklik ve uyum, inisiyatif alma ve kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileri olmak üzere beş beceri alanı ele alınmaktadır.

North Central Regional Educational Laboratory (NCREL/ En Gouge) Lemke (2002), Küzey Merkezi Bölgesel Eğitim Laboratuvarı ve Metiri Grup Eğitim Danışmanlık şirketinin 2002 yılında "21 Yüzyıl Becerileri ve Dijital Çağda Okuryazarlık" başlıklı raporunda özellikle teknolojik değişimi temel alarak dijital becerilerin üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin 21. yüzyılın getirdiği dijital ve teknolojik değişimde, işgücünün gereksinim duyduğu becerilere sahip olması gerektiği vurgusunu yapmaktadır. Eğitim sistemlerinin de 21. yüzyılda geliştirilmesi gereken becerileri dikkate alarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda North Central Regional Educational Laboratory "EnGauge Framework" adını verdiği çalışmada, dijital çağ okuryazarlığı (digital-age literacy), yaratıcı düşünme (inventive thinking), etkili iletişim (efffective communication), yüksek üretkenlik (high productivity) ve bilgi teknolojisi (information technology) olmak üzere beş beceri alanı ele alınmıştır.

Assesment of Teaching 21. Century Skills (ATCS) (2009) 21. Yüzyıl Becerilerini Öğretmeyi Değerlendirme Projesi 2009 yılında Cisco, Intel, Microsoft firmaları ve Malbourne Üniversitesi ortaklığı ile hazırlanarak 2009 yılında Londra'da Dünya Teknolojik Forumu'nda sunulmuştur. ATCS, 21. yüzyıl becerilerini öncelikli olarak düşünme yöntemleri, çalışma yöntemleri, çalışma araçları ve dünyada yaşama olarak gruplamıştır. Bu

kapsamda düşünme yöntemlerini yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar alma, öğrenme liderliği ve üstbiliş olarak ele almıştır. Çalışma yöntemleri başlığı altında iletişim ve işbirliği becerilerine odaklanmış; çalışma araçları başlığında ise bilgi okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerini ele almıştır. Son olarak dünyada yaşama becerileri olarak da yerel ve küresel vatandaşlık, yaşam ve kariyer ve kişisel ve toplumsal sorumluluk becerilerini 21. yüzyıl becerileri olarak ortaya koymuştur.

International Society for Technology in Education (ISTE) (2000), Eğitimde Teknoloji için Uluslararası Topluluk, profesyonel eğitim örgütleri tarafından oluşturulmuş ve (The National Educational Technology Standards, NETS) Milli Eğitimde Teknoloji Standartları başlığıyla, dijital dünyada teknolojiyi, öğrenme ve öğretme sürecinde kullanma becerisini geliştirmeye odaklanmıştır. NETS programında öğretmen yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında teknolojinin uygun ve etik kullanımı açısından bir rol model olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen teknolojik araçların kullanımı ve dijital çağa uyum sürecinde bir rehber olarak görülmektedir. ISTE belirlediği müfredatla öğrenciler (NETS-S), öğretmenler (NETS-T), okul yöneticileri (NETS-A), eğitim koçları (NETS-C), bilişim teknolojileri öğretmenleri (NETS-CSE) olmak üzere beş farklı gruba odaklanmıştır. ISTE müfredatına göre öğrencilerin elde etmesi gereken davranış ve rolleri:

- Güçlendirilmiş öğrenici
- Dijital vatandaşlık
- Bilgi üreticisi
- Yenilikçilik ve tasarımcılık
- Yarışmacı düşünme
- Yaratıcılık ve iletişimcilik
- Küresel işbirliklilik

şeklinde sınıflandırmıştır (ISTE, 2000; Jia, Oh, Sibuma LaBanca and Lorentson, 2016).

Yenilikçi teknoloji uygulamaları etkisi sonucu, eğitimde teknolojiyi daha etkili, verimli ve üretken kullanımını sağlamak amacı ile ISTE (The ISTE National Educational

Technology Standards, NETS) öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri, eğitim koçları ve bilişim öğretmenleri için eğitimde teknoloji standartları oluşturmuştur. NETS-A başlığıyla okul yöneticileri ile ilgili beş temel kavramdan oluşan rehber hazırlamıştır. Bu beş temel kavram aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (ISTE, 2009):

a) **Vizyoner Liderlik**: Okul yöneticileri okulun teknolojik dönüşümü için paylaşılmış vizyonun oluşması ve uygulanması için oul bileşenlerine ilham vererek sürece liderlik eder. Bu kapsamda;

- Öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek, öğretimsel uygulamaları desteklemek, bölge ve okul liderlerinin performanslarını en üst seviyeye çıkarmak için, dijital çağ kaynaklarının kullanımı ile ilgili oluşturulan ortak vizyonun gerçekleşmesi için tüm okul bileşenlerini destekler ve onlara ilham verir.
- Ortak bir vizyona dayanan teknoloji stratejik planını geliştirme, uygulama ve iletme sürecine dahil olur.
- Teknoloji odaklı oluşturulmuş bir stratejik planın uygulanması ile ilgili yerel ve ulusal politikaları, programları ve bütçeyi destekler.

b) **Dijital çağ öğrenme kültürü**: Yöneticiler tüm öğrencileri kapsayan dinamik, ilgi çekici ve doğru dijital çağ öğrenme kültürü oluşturur, destekler ve sürdürülebilirliğini sağlar. Bu çerçevede;

- Dijital çağ öğrenmesini geliştiren sürekliliği olan öğretimsel yeniliklerin oluşmasını sağlar.
- Teknolojinin sık ve etkili kullanımı ve öğrenimi ile ilgili model olur ve öğrencileri destekler.
- Tüm öğrencilerin ihtiyaç ve farklılıklarına hitap eden, teknoloji ve öğrenme kaynaklarıyla donatılmış öğrenme merkezli bir çevre oluşturur.
- Teknoloji çalışmalarının ve teknolojiye yönelik müfredatın etkili uygulanmasını sağlar.
- Yenilikçilik, yaratıcılık ve dijital çağ işbirliklerine teşvik eden yerel, ulusal ve küresel öğrenme topluluklarını destekler ve katılır.

c) **Mesleki uygulamalarda mükemmellik**: Dijital kaynaklar ve modern teknoloji vasıtasıyla öğrencilerin öğrenmelerini geliştiren mesleki öğrenme ve yenilikçilik ortamını oluşturur. Bu çerçevede;

- Teknolojiyle bütünleşme ve teknolojinin akıcı kullanımı ile ilgili mesleki gelişim için kaynak ve zaman ayırır.
- Öğretmenlerin ve personelin çalışma alanları ve teknoloji kullanımı ile ilgili öğrenme topluluklarında yer almalarını destekler ve bu topluluklara katılım sağlar.
- Paydaşlar arasında dijital çağ araçlarının kullanımı ile ilgili etkili iletişim ve işbirliği oluşturulmasına destek olur ve onlara örnek olur.
- Etkili teknoloji kullanımı ve öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek amacı ile yeni teknoloji kullanma potansiyellerinin değerlendirilmesi ile ilgili eğitim araştırmalarından ve güncel konulardan takip eder.

d) **Sistematik gelişim**: Yöneticiler bilgi ve teknoloji kaynaklarını etkili kullanmak için dijital liderliği ve dijital yönetim yaklaşımlarını kullanarak örgütün sürekli gelişimini sağlarlar. Bu çerçevede;

- Zengin medya kaynaklarını ve teknolojiyi en uygun şekilde kullanarak en üst düzeyde öğrenme hedeflerine ulaşmak amacı ile amaçsal değişime liderlik ederler.
- Öğrencilerin öğrenmelerini ve personelin gelişimini sağlamak amacı ile işbirliği içerisinde ölçümler yapar, verileri toplar, analiz eder ve bulguları onarla paylaşır.
- Teknolojiyi yaratıcı bir şekilde kullanan, akademik ve uygulamalı hedeflere ulaşmada yeterli personeli işe alıp, devamlılığını sağlar.
- Sistematik gelişimi desteklemek için stratejik ortaklıklar kurar ve bu ortaklıklardan yararlanır.
- Yönetim uygulamaları, öğretme ve öğrenme faaliyetlerini desteklemek için sağlam bir teknolojik alt yapı oluşturur ve bu sistemin sürdürülebilirliğini sağlar.

e) **Dijital vatandaşlık**: Yöneticiler, gelişen dijital kültürle ilgili sorumlulukları, sosyal, etik ve yasal durumları anlama konusunda çaışanara örnek olur. Bu çerçevede;

- Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dijital kaynaklara ve araçlara eşit erişim imkanı bulmasını sağlar.
- Dijital bilgi ve teknolojilerin güvenli, yasal ve etik kullanımı ile ilgili çalışanlara ve öğrencilere örnek olur ve onları destekler.
- Bilgi ve teknoloji kullanımında sorumlu bir sosyal etkileşim sağlanması konusunda çalışanlara ve öğrencilere örnek olur ve onları destekler.
- Modern iletişim ve işbirliği araçlarını kullanarak, küresel meselelere paylaşılmış kültürel anlayış ve katılım sağlamaya dair çalışanlara ve öğrencilere örnek olur ve onları destekler.

Council of the European Union (2018) Avrupa Birliği Konseyi, "Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlikler" başlıklı raporunda 21. yüzyılda sahip olunması gereken becerileri; öğrenmeyi öğrenme, iletişim, dijital yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade etme, toplumsal ve vatandaşlık yetrlikleri, inisiyatif ve girişimcilik becerileri olarak ele almaktadır. İletişim boyutunda anadilde iletişim ve yabancı dilde iletişime vurgu yapmaktadır.

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2019) Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü, "Geleceğin Eğitimi ve Beceriler 2030" başlıklı raporunda 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerileri üç başlık altında ele almıştır. Çoktürel gruplarla etkileşim kurma başlığı altında; iletişim kurma, işbirliği ve takım çalışması ve çatışmaları çözme ve yönetme becerilerini ele almaktadır. Araçları etkileşimli kullanma başlığı altında; dili, dili, sembolleri ve metinleri etkileşimli kullanma, bilgiyi etkileşimli kullanma ve teknolojiyi etkileşimli kullanma becerilerini ele almaktadır. Son olarak bağımsız olma başlığı altında; büyük resmi görme, hayat planlarını ve kişisel projeleri düzenleyip uygulama ve haklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını koruma ve talep etme becerilerini ele almaktadır.

Çizelge 1.1'de verilenler dışında okul müdürlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken becerilere ilişkin başka çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Amerika Okul Kütüphanecileri Derneğine (American Association of School Librarians) göre 21. yüzyılda öğrenme, katlanarak büyüyen bilgi, hızlı değişen öğrenme araçları, yazının dijitalleşmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünme, işbirliği, ortak çalışma ve problem çözmeye olan yüksek talep üzerine kurulmuştur (AASL, 2007). Bu oğun değişim sürecinde ve küresel dünyada başarılı

olmak için öğrenenlerin yüksek düzeyde beceriler, tutumlar ve sorumluluklar geliştirmeleri gerekmektedir. Tüm öğrenenlerin yüksek kalitedeki bilgiyi farklı bakış açıları geliştirerek elde etmeleri, kendi yorumlarını katmaları ve paylaşmaları gerekmektedir. AASL tüm öğrenci kademelerine göre kazanımlar geliştirmiştir. Bu kazanımları geliştirirken beceri, eğilim, sorumluluk ve özdenetim kavramları temel alınmıştır.

2012 yılında Amerika'da Ulusal Değerlendirme Kurulunun talebi üzerine WestEd eğitim araştırmaları kuruluşu tarafından "Ulusal Eğitim İlerlemesinin Değerlendirilmesi için Teknolojik Okuryazarlık Çerçevesi" (Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress, NAEP) hazırlanmıştır. Program öncelikli olarak öğrencilerin teknoloji okuyazarlığı üzerine odaklanmıştır. Aynı zamanda mühendislik okuryazarlığı, bilgi ve iletşim okuryazarlığı, iletişim ve işbirliği, problem çözme gibi becerileri de ele almaktadır (Voogt ve Roblin 2010).

Ayrıca, National Research Council, 21. yüzyılda geliştirilmesi gereken becerileri, yaratıcı problem çözme (creative problem solving), çoklu iletişim (complex communication skills), uyum (adaptability), öz yönetim (self-management), kişisel gelişim (personal development) ve sistemsel düşünme (systems thinking) olmak üzere ele almıştır (Hilton, 2008; Hilton 2010) .

Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk (2017) 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi adlı araştırmalarında bu alandaki basılı ve elektronik dokümanların analizini yapmışlardır. Araştırma sonucunda; analiz edilen kaynaklardan 63 farklı beceriye ulaşılmışlardır. Kaynaklarda en çok tekrar eden beş beceri alanı şu şekildedir;

- Problem çözme
- İletişim,
- İşbirliği,
- Yaratıcılık/yenilikçilik ve
- Eleştirel düşünme becerileridir.

Yalnızca birer kaynakta yer alan beceriler ise;

- Öz-yeterlik

- Öz-sunum
- Öz-saygı
- Öz-değerlendirme
- Kaynakların etkili kullanımı
- Görsel okuryazarlık becerileridir.

Çizelge 1.1 ve diğer çalışmalar değerlendirildiğinde farklı beceri sınıflamaları yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar düşünüldüğünde 21. yüzyıl becelerilerinin karşılıklı etkileşime sahip olduğu ve çalışmalar bağlamında ele alınan öncelikli alanlara yönelik farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sınıflandırmalar içerisinde Partnership For 21st Century Skills'in yapmış olduğu 21. yüzyıl becerileri sınıflandırması hem beceri alanları bakımından daha geniş bir yelpaze sunması; hem de çalışma kapsamında ele alınan "değişim liderliği", "öğrenen lider" ve "öğretimsel teknolojik liderlik" yaklaşımlarının kesişiminde olması bakımından çalışmaya temel oluşturacak sınıflandırma olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede, eldeki çalışmada Partnership For 21st Century Skills (2009) tarafından ele alınan beceriler, ana başlılar ve kapsadıkları beceriler bağlamında aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

1.4.1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

Öğrenme ve yenilikçilik becerileri günden güne karmaşıklaşan hayata ve iş çevresine hazırlananlar ile hazırlanmayanlar arasındaki ayrım olarak nitelendirilebilir. Özellikle yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında en temel alanlardır (Partnership For 21st Century Skills, 2013: 3). Öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bu çalışmada yaratıcı düşünme ve yenilikçilik becerileri, eleştirel düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve iletişim ve işbirliği becerileri olarak ele alınmıştır.

1.4.1.1. Yaratıcı düşünme ve yenilikçilik becerisi

Yaratıcı düşünme uygulanabilir yeni fikirler üretmek ve yeni ve özgün bir şeyler ortaya koymak olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda yaratıcı düşünme esneklik, özgünlük, akıcılık, imgeleme, metaforik düşünme ve çağrışımsal düşünme becerilerini de içermektedir. Yaratıcı düşünmenin en önemli amacı merak uyandırmak ve farklılığa teşvik etmektir. Günümüz bilgi çağında düşünme becerileri, özellikle eğitimli bireylerin hızlı

değişen dünya ile başa çıkmaları için hayati önem taşımasıdır. Yaratıcı düşünme akılcılık (fikirler üretme), esneklik (bakış açısını kolayca değiştirme), özgünlük (yeni şeyler oluşturma) ve detaylandırma (mevcut fikirlerin üzerine inşa etme) gibi dört bileşenle tanımlanabilir (Anwar, Aness, Khizar, Naseer ve Muhammad, 2012). Yaratıcı Düşünme; karşılaşılan problemlere yeni çözümler üretme, yeni ve özgün düşüncelerin oluşmasını sağlayan bir beceridir. Günümüz bilgi üretiminin yoğun olduğu bilgi çağında, yaratıcı düşünme geliştirilmesi gereken bir olgudur (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 96).

Yaratıcılık becerisi üzerine tartışmalarda genelde yaratıcı düşünme eleştirel düşünme ile beraber ele alınmaktadır. Aralarında kavramsal olarak güçlü bir bağlantı olsa da birbirinden farklı kavramlardır. Bu bakış açısı bir açıdan anlaşılabilir bir yaklaşımdır çünkü yaratıcı düşüncenin ön şartlarından biri eleştirel düşünme becerisidir. Yaratıcı düşünme aynı zamanda problem tanımlama, fikir üretme ve problem çözme gibi diğer bilişsel becerilerle de ilgilidir (Lamb, Maire ve Doecke, 2017). Yaratıcılıkla hayatımızın her alanında karşılaşmaktayız. Bilimsel bir keşifte, bazen sanat eserinde, oyuncak tasarımında ya da bir yemek tarifinde yaratıcılığı görebiliriz. Sadece bilim ya da sanatta değil, hayatın her alanında gördüğümüz yaratıcılık, insan ilişkilerinde de karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2004: 78). Yaratıcılık kavramı ya da yaratıcılık becerisi insanın eğitim ya da iş hayatıyla sınırlı değil tüm hayatının her alanında ihtiyaç duyulan bir beceridir.

P21 (2009) yaratıcı düşünme ve yenilikçilik becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir:

Yaratıcı düşünme

- Beyin fırtınası gibi birçok farklı akıl yürütme tekniği kullanma
- Radikal kavramları da içeren yeni ve faydalı fikirler üretme
- Yaratıcılık çabalarını iyileştirmek ve üst düzeye çıkarmak için fikirleri detaylandırma, saflaştırma, analiz etme ve değerlendirme

Yaratıcı çalışmalar yapma

- Yeni fikirler geliştirmek, uygulamak ve ekiple bu fikirleri tartışma
- Takım çalışması içerisinde yeni ve farklı fikirlere açık olma

- İşinde özgün ve yaratıcı olmak, yeni fikirlere adapte olabilmek için yeni dünyanın sınırlarını anlama
- Başarısızlığı öğrenme için fırsat olarak görme, yaratıcılık ve yenilikçiliğin küçük başarılar ve hatalardan oluşan döngüsel uzun vadeli bir süreç olduğunu anlama

Yenilikçiliğin uygulanması

- Yenilikçiliğin uygulanacağı alana katkı sağlamak için somut ve faydalı yaratıcı fikirler üzerinde durma

Okul içerisinde yaratıcılığa ilişkin tutumlar, o okulda çalışan öğretmenlerin de yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını ve iyileşmesini sağlamaktadır. Yaratıcılığı ve yenilikçiliği destekleyen okullarda çalışan öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları da gelişmektedir (Yüner ve Özdemir, 2020: 167). Okullarda yenilikçiliği ve yaratıcılığı destekleyen bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasında şüphesiz okul müdürü önemli bir role sahiptir. Bu değişimin gerçekleşmesi için öncelikle okul müdürün yenilikçi ve yaratıcı düşünmeyi benimsemesi ve okulu bu açıdan dönüştürmesi önemlidir.

1.4.1.2. Eleştirel düşünme becerisi

Eleştirel düşünme son yıllarda araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir ve bunun sebebi olarak eleştirel düşünceye olan ihtiyaç gösterilebilir. Ancak eleştirel düşünceyi yeni bir kavram olarak tanımlamak doğru olmaz çünkü, eleştirel düşünce sorular sormaya zorlayan, verilen doğruları sorgulamadan kabul etmeyen Socrates'e (M.Ö: 500) kadar dayanmaktadır (Dağkıran, 2010: 2). Günümüzde eğitimin en önemli amaçlarından biri, farklı koşullara uyum sağlayabilen, esnek düşünebilen, sorgulayabilen, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen becerilere sahip sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir. 21. yüzyıl bireylerinin kendileriyle ilgili gelişmeler ve tartışmaların dışında kalmaması ve katılımcı vatandaşlar olabilmesi için sahip olması gereken en önemli becerilerden biri eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarıdır (Kutlu ve Schreglmann, 2011: 116-117).

Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwogl'a (1956: 38) göre bilgi eğitimin en önemli çıktısıdır. Öğrenciler elde ettikleri bilgiyi karşılaştıkları yeni durumlarda ve problemlerde uygulama için ihtiyacı duyarlar, aynı zamanda bu problemlerle başa çıkma konusunda yeni yöntemleri kazanırlar. Böylece öğrenciler elde ettikleri bilgi ve yöntemle

karşılaşılan yeni durumlara karşı en uygun tekniği ve bilgiyi kullanabilirler. Bu durum eleştirel düşünme olarak tanımlanmaktadır. Entelektüel yeterlikler ve beceriler olarak Bloom'un taksonomisinde ele alınan bu yeterlilik ve becerilerle öğrenciler, geçmiş deneyimlerini kullanarak yeni durumlar ve problemlerle başa çıkarlar. Ancak bu süreç yeni durumu ya da problemi analiz etmeye ve anlamaya dayalıdır, aynı zamanda geçmişte kazanılan bilgi ve yöntemlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların yanı sıra geçmiş tecrübelerle yeni durum arasında bağ kurma sezgisine de ihtiyaç duyulmaktadır. Dewey eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Dewey'e (1910: 6) göre yansıtıcı düşünme; herhangi bir inancın veya bilgi biçiminin, onu destekleyen gerekçelerin ve eğilim gösterdiği diğer sonuçların ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesidir. Olası bir çözüme ilişkin şüphe ışığında sorgulamanın yoksun olması eleştirel düşünme değildir. Aynı zamanda yapılan bu değerlendirmelerin temelini, hazır halde sunulan bilgilere dayandırmak da eleştirel düşünme olarak tanımlanamaz. Freire'ye (2016) göre politik ya da ideolojik doğmalarla yönlendirilen eleştiri ya da kendi deneyim ve bilgisine dayanmayan hazır halde sunulan verilere dayalı yapılan eleştiri, eleştirel düşünce değildir.

Eleştirel düşünme becerisi günümüz yönetim sürecinde anahtar rol oynamaktadır. Geçmişe göre daha hızlı eyleme geçmesi gereken örgütlerde yöneticilerin de problemlere daha hızlı müdahale etme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. İş hayatındaki hızlı değişen ve karmaşıklaşan yapıda, yöneticilerin varsayımlarını, doğru kavramaları, fikirleri değerlendirmeleri ve doğru sonuçlar almaları için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bugün, liderlerden ekiplerini yönetmeleri, çalışanlara tolerans göstermeleri, işleri ile ilgili stratejiler geliştirmeleri, toplantılar ve anlaşmalar yapmaları beklenirken; geçmişe göre onlara, bu görevleri yapmaları için daha az zaman tanınmaktadır. Günümüz yöneticilerinin baskı altında elde ettiği bilgileri kısa sürede değerlendirerek verimli kararlar almaları gerekmektedir. Bu anlamda eleştirel düşünme becerisi yöneticilerin karmaşık ve hızlı değişen bir çevrede etkili sonuçlar almaları açısından önemlidir (Hagemann ve Stroope, 2013: 124).

1.4.1.3. Problem çözme becerisi

Problem, giderilmek istenen bir güçlük ya da cevap aranan bir soru olarak tanımlanabilir. Problemler genelde analitik düşünmeyi gerektirir bu yüzden bir model ya da kurallar dizisi ile çözülebilir. Problem çözme süreci ise bu güçlükleri ortadan kaldırmayı

ifade eder. Bu süreç bilgiyi kullanma, yaratıcılık ve hayal gücü ile birleşerek amacına ulaşır (Güçlü, 2003). D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından formüle edilen problem çözme yaklaşımı D'Zurilla ve Nezu (1982) tarafından tekrar ele alınmıştır. Bu çalışmalarda, problem çözme kavramları davranış değişikliği ilkelerinin bir uzantısı olarak ifade edilmiştir. Bu yazarlar Problem çözme sürecindeki davranış değişikliğini bazı adımlarla modelleştirmişlerdir. Bu davranışsal yaklaşım Bandura'nın (1977) "Bilişsel sosyal öğrenme teorisi" ile de ilgilidir (Mecguire, 2001:. 212). Öğrenme sürecinde bireyler sadece tepkiler geliştirmez aynı zamanda farklı durumlarda karşılaştıkları eylemleri de gözlemlerler. Bu gözlemlerden edinilen bilgilendirici geribildirimler, başarılı olmak için gerekli davranış türüne dair düşüncelerin ya da hipotezlerin gelişmesini sağlamaktadır (Bandura, 1977: 3).

D'Zurilla ve Nezu (2001) problem çözmeyi; bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemlere öz-yönetim bilişsel davranış süreçleri ile etkili ve uyarlanabilir çözümleri keşfetme ya da belirlemesi girişimleri olarak tanımlamaktadır. D'Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini beş adımdan oluşan bir modelle açıklamaktadırlar. Bu adımlar probleme yönelme (problem orientation), problemi tanımlama ve formülüze etme (problem definition and formulation), alternatif çözümler oluşturma (generation of alternatives), karar verme (decision making), uygulama ve doğrulamadır (implementation and verification). Tanımlanan bu aşamaları D'Zurilla ve Nezu (2001) "ADAPT; Attitude, Define, Alternatives, Predict, Try out" şeklinde; yaklaşım, tanımlama, alternatifler, tahmin ve deneme olarak isimlendirmişlerdir. Korkut'a (2002) göre problem çözme, bir problemi çözmek için önceki deneyimler ile bireyin öğrendiği kuralları uygulamasının ilerisine geçerek yeni çözümler üretebilmesidir.

Düşünme bir problem durumu ile başlar ve karşılaşılan problemin çözümü birey için bir amaç haline dönüşür. Problem durumu ile başlayan düşünme eylemi problem çözme süreci ile devam eder. Problem çözme sürecinde insan beyninin ihtiyaç duyduğu en önemli şey farklı durumlara karşı uygulayabileceği yöntemlerdir. Problem durumuna dair her türlü bilgiye sahip olunsa bile yöntem olmadan çözüm gerçekleşemez. Problem çözmeye dair tutum ve beceriler ancak bilimsel yöntem süreci ile kazanılabilir. Bilimsel yöntem, problem çözme ile eş anlamlı değerlendirilmektedir (Özsoy, 2005: 180).

P21 (2009) eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir:

Etkili mantık yürütme

- Tümdengelim, tümevarım gibi birçok farklı akıl yürütme yöntemini kullanma

Sistemsel düşünme

- Karmaşık sistemlerde ürün elde etmek için parçalarla bütünün arasındaki ilişkiyi analiz etme

Yargılama ve karar verme

- Kanıtları, fikirleri, iddiaları ve inançları etkili bir şekilde analiz edip değerlendirme yapma
- Alternatif bakış açılarını analiz edip, değerlendirme
- Bilgiler ve argümanlar arasında sentez yapıp, ilişki kurma
- İyi analizlere dayalı bilgileri yorumlayıp, sonuç çıkarma
- Öğrenme deneyimleri ve süreçleri ile ilgili eleştirel düşünme

Problemleri çözme

- Sık rastlanmayan sorunları çözmek için hem geleneksel hem de yenilikçi yöntemleri kullanma
- Daha iyi çözümlere ulaşmak için durumu açıklığa kavuşturacak önemli sorular hazırlayıp, sorma

Problem, bir güçlükle karşılaşma ya da tehlike içinde bulunma durumudur. Okul müdürleri sık sık böyle durumlarla karşılaşmaktadırlar. Okul müdürlerinin problem çözme becerisinin önemini iyi algılaması gerekmektedir. Okul müdürünün karşılaştığı bireysel ya da okulla ilgili problemleri fark edebilmesi, bu problemleri iyi analiz etmesi ve alternatifler oluşturması okulun amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir etkendir (Ada, Dilekmen, Alver ve Seçer, 2010: 156). Günden güne karmaşıklaşan örgüt yapılarında karşılaşılan problemlerin sayısı da artmaktadır. Artan problem durumlarına karşı çağdaş örgütlerin ele alması gereken önemli konulardan birisi problem çözme becerisidir. Yönetim süreci bir problem çözme süreci olarak tanımlanabilir. Problem çözme becerisi yöneticiliğin en temel

becerilerinden birisidir. Örgütte karşılaşılan problemler yöneticinin işinin bir parçasıdır ve yöneticinin temel görevlerinden birisi de bu problemleri çözmektir (Güçlü, 2003).

1.4.1.4. İletişim ve işbirliği becerisi

İletişim, bireyin duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini birçok farklı yolla başkalarına aktarma ve bu bilgiyi anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Başarılı bir iletişim bireylerin özgüveninin artmasına, saygılı olmasına, işbirliği yapabilmesine, diğer insanlarla paylaşımda bulunulmasına ve diğer insanlara karşı duyarlı olmasına katkı sağlamaktadır. Bu kavramları uygulama becerisine sahip olmayan bireyler, sosyal çevresinde sağlıklı iletişim kurmasında zorluk çekmektedirler. Etkili iletişim becerileri sosyal hayatta ve çalışma hayatında günden güne artan öneme sahip olmaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015: 213).

İletişim örgütlerin yönetim süreçlerindeki en önemli süreçtir. Örgütte iletişimin en önemli rolü; karşılıklı olarak birbirini anlamaktır. Etkili iletişim, örgütün ve çalışanların amaçlarına en etkili şekilde ulaşmasını sağlar. Etkili iletişim aynı zamanda bireysel olarak çalışanların başarılı olmasını ve örgüt içinde etkili ve destekleyici bir meslektaş olmasını da sağlamaktadır. Örgüt içerisinde işbirliğinin temelinde iyi bir iletişim becerisi yatmaktadır. Bu etkili iletişim ve işbirliği sonucu örgütün ve aynı zamanda çalışanların amaçlarına en verimli şekilde ulaşmasını sağlamaktadır (Sabancı, Şahin, Sönmez ve Yılmaz; 2016: 158). İşbirliği kişilerin takım halinde etkili ve karşılıklı saygı çerçevesinde çalışabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Ortak çalışma için paylaşılan sorumluluk, takım içerisinde çalışma işbirliğinin en önemli davranışıdır. Ortak bir amacı gerçekleştirmek için esnek olmak ve istekli olmak takım çalışmasında amaca ulaşmak için önemlidir (P21, 2013: 4). Okulun önemli bir görevi rekabeti değil işbirliğini desteklemesidir. Dewey işbirliği ve uyumun rekabet ve kişisel kazançtan daha değerli olduğunu belirtmektedir. Kişisel gelişim için insanların birbiriyle işbirliği yapmasının insan doğasına en uygun yol olduğuna inanmaktadır (Öcal ve İşcan, 2020: 1507).

P21 (2009) iletişim ve işbirliği becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir;

Açık iletişim kurma

- Düşünce ve fikirleri sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim becerilerini kullanarak farklı biçimlerde ifade etme
- Bilgi, değerler, tutum ve eğilimleri içeren anlamları kavrayabilmek için dikkatlice dinleme
- Birçok farklı amaç (bilgilendirme, yönlendirme, güdüleme ve ikna etme vb.) için iletişimi kullanma
- Birçok farklı medya ve teknolojiden faydalanarak, bu araçların etkililiklerini değerlendirme
- Çeşitliliği olan çevrelerle iletişim kurma (öreneğin, ok dilli çevre)

Diğerleri ile işbirliği yapma

- Çeşitliliği olan ekiplerle çalışırken etkili çalışma ve saygılı olma kabiliyetini gösterme
- Ortak bir hedefe ulaşmak için esneklik ve istekli olma davranışını gösterirken özverili davranma
- İşbirliğine dayalı çalışmalarda ortak sorumluluğu paylaşmak ve ekip üyelerinin katkılarına değer verme

Okullar yapıları gereği ilişkilerin ve iletişimin yoğun olduğu örgütlerdir. Okulun temel unsurları olan okul müdürleri, öğretmen, öğrenci ve velilerle eğitim amacı ile sürekli olarak iletişim halindedirler. Okul müdürlerinin tüm yönetim süreçlerinde öncelikle olarak ihtiyaç duyduğu iletişim becerisidir. İletişim becerisi olmadan yönetim süreçlerinin işlerliğini sağlamak çok zordur (Akan ve Mehrdad, 2019: 289). Yönetim süreçlerinin etkili çalıştığı okullarda etkili bir işbirliği ortamı da sağlanmaktadır. Oluşan işbirlikli yapı, okulların amaçlarına en üst seviyede ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Okul kültürünün oluşmasında ve yönetim süreçlerinin işlemesinde en önemli rol okul müdürüne düşmektedir. Bu bağlamda iletişim ve işbirliği becerileri yüksek olan bir okul müdürü, okulun işbirlikli bir kültüre sahip olmasında önemli bir etkendir.

1.4.2. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri

21. yüzyılda insanlar, teknoloji ve medya ile çevrili, teknolojik araçlardaki hızlı değişimin yaşandığı ve daha önce karşılaşılmadık seviyede bilgi yoğunluğunun olduğu bir

dünyada yaşamaktadırlar. 21 yüzyılda insanların etkili bir vatandaş ve çalışan olarak bilgi, teknoloji ve medya ile ilgili birçok yeterlik ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ve bu becerileri göstermeleri gerekmektedir (P21, 2013: 5). Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı, üretilen bilgiyi, bilgi üretimini, bilgi paylaşımını ve en uygun araçları kullanma becerilerini kapsamaktadır. Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığını bilgi çağında hangi bilgiye hangi yollarla ulaşılacağı, hangi araçların kullanılacağı ve hangi kodların ne anlama geldiğini kavrama becerileri olarak tanımlanabilir (Odabaş ve Polat, 2008). Okul müdürlerinin teknolojiyi eğitimde kullanmaları ve teknolojik gelişmeleri eğitim ortamlarına entegre etmeleri günden güne önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin bilgiyi, medyayı ve bilgi teknolojilerini anlaması, yönetmesi ve öğrenmesi gerekmektedir. Bu beceriler tüm kuruma yayıldığında okuldaki işbirliğini de artıracaktır. Bu becerilere okulun tüm üyelerinin sahip olması eğitim süreci sonunda beklenen öğrenme çıktılarını da artıracaktır (Demir, Öznacar ve Yücesoy, 2020: 95). Okul yöneticilerinin okulda bu bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine yönelik tüm şartları oluşturmak, dijital teknolojileri öğrenme uygulamaları ile birleştirmek, dijital öğrenme ortamları oluşturmak ve dijital teknolojilerin yenilikçi, sosyal ve işbirliği içinde kullanımını desteklemek konusunda önemli bir sorumluluğu vardır (Mahoney ve Khwaja, 2016: 78). Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri, bu çalışmada bilgi okuryazarlığı becerisi, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisi ve medya okuryazarlığı becerisi olarak ele alınmıştır.

1.4.2.1. Bilgi okuryazarlığı becerisi

Okuryazarlık geleneksel olarak okuma ve yazma becerisi şeklinde bilinmektedir, fakat okuryazarlığın, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, teknik okuryazarlık gibi birçok farklı türü vardır. Ancak bilgi okuryazarlığını diğerlerinden ayıran özelliği diğer okuryazarlık türlerini kapsaması ve onlardan daha kapsamlı olmasıdır (Ranaweera, 2008).

Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk olarak Paul G. Zurkowski tarafından 1974 yılında dile getirilmiştir. Zurkowski'ye (1974) göre bilgi, sadece bilgi değildir; bir kişinin algılama alanına giren, değerlendirilen ve özümsenen, bireyin gerçeklik kavramını, eyleme geçme yetisini güçlendiren veya değiştiren kavramlar ya da fikirlerdir. Zurkoski 1974'te bile insanların bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için birçok farklı bilgi kaynaklarıyla ve arama yolları ile karşılaştığını ve bilgiye ulaşma sürecinin tam olarak anlaşılmadığını belirtmiştir. Zurkowski bilgi okuryazarlığı ile ilgili kapıyı aralayan ilk kişi olarak anılmaktadır. Ona göre

problemlerine çözüm üretmek için özellikle birincil kaynağa ulaşmanın yanısıra birçok farklı bilgi aracını kullanmak için teknikler ve beceriler öğrenen kişilere bilgi okuryazarı denmektedir (Badke, 2010: 48). Candy, Crebert ve O'Leary (1994) bilgi okuryazarlığını, öğrenmeyi öğrenme olarak tanımlamaktadırlar. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmekten çok nasıl bilgiye nasıl ulaşılacağı ile ilgilidir. Öğrenmeyi öğrenme, analiz, sentez, değerlendirme, eleştirel düşünme, anlamlandırma ve yeniden yapılandırma gibi üst düzey öğrenme becerilerini kapsamaktadır.

American Library Association'a (1989) göre bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olan kişiler nasıl öğreneceğini öğrenen kişilerdir. Bu kişiler bilginin nasıl organize edildiğini, bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bilgiyi nasıl kullanacaklarını iyi bilirler ve bu yüzden hayat boyu öğrenme becerisine de sahiptirler. Bilgi okuryazarlığının sadece çalışma hayatı ya da öğrencilik hayatında değil, yaşamın her alanında gerekli olduğu söylenebilir.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş ile birlikte bilgi teknolojilerindeki değişim ve dönüşümün sonucunda kişilerin hayatlarını kolaylaştıran ve aynı zamanda zenginleştiren bilgilere erişim şansı da artmıştır. Bilgiye ulaşma yollarının kolaylaşması ile birlikte bilgi miktarı da önemli oranda artmıştır. Yeni bilgilerin sürekli olarak geçmişe göre hızla artması bilgiye ulaşma konusundaki becerilerin de gelişmesini zorunlu kılmıştır. Özellikle eğitim-öğretim ve araştırma alanlarında, öğrenenler ve çalışanlar için elektronik veri kaynaklarının artması ile bilgi okuryazarlığı becerisi hayati önem taşımaya başlamıştır (Saatçioğlu, Özmen ve Özer, 2003: 49). Bilgi okuryazarlığı, bilgi teknolojileri okuryazarlığı ile yakından ilgilidir. Günümüzde bilgiye ulaşmak için ilk olarak ve çoğunlukla başvurulan yol teknolojidir. Bilgi okuryazarlığını teknoloji ve bilgi okuryazarlığının entegrasyonu olarak nitelendirmek doğru olur (Leung, 2010: 274-275).

P21 (2009) bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir:

Bilgiye erişme ve değerlendirme

- Bilgiye zamanı ve kaynakları etkili ve verimli kullanarak ulaşma
- Bilgiyi eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirme

Bilgiyi kullanma ve yönetme

- Karşılaşılan problem durumunda bilgiyi doğru ve yaratıcı kullanma
- Birçok farklı kaynaktan gelen bilgi akışını yönetme
- Bilgiye erişim sağlamak ve bilgiyi kullanmakla ilgili etik ve yasal kurallara dair temel bir yaklaşım oluşturma

Bilgi okuryazarlığı konusunda internetin ve buna bağlı teknolojilerin kullanımı bilgiye hızlı ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bu etkinliklerin grupça yapılması, yani okulda öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin istedikleri kaynaklara ulaşmalarında önemli rol oynamaktadır (Demir, Öznacar ve Yücesoy, 2020: 95). Bu durumda bilgiye ulaşmanın önemini kavrayan ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip bir okul müdürü, okulun tüm paydaşları için bilgiye ulaşma konusunda önemli etken olacaktır. Öğrencilerin günümüz bilgi çağında bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmasının yanı sıra bu öğrenme ortamlarının oluşması ve daha çok bilgi kaynağına ulaşılması aşamasında okul müdürünün rolü önem kazanmaktadır. Bu bağlamda okul müdürünün bilgi okuryazarlık becerilerine sahip olması okulun başarısını etkileyecektir.

1.4.2.2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okuryazarlığı becerisi

Teknoloji, insanların günlük yaşamında büyük bir önem taşımaktadır ve bu önem önümüzdeki yıllarda giderek daha da artacaktır. Artık bilgi ve iletişim teknolojileri evde, okulda, işyerinde ve toplumun her alanında daha yaygın hale gelmiştir. Bir kitap okumak için bilgisayarla kütüphanelerin veri tabanlarını taramak, bankaların otomatik vezne makinelerinden para çekmek veya telefonumuza gelen mesajları takip etmek günlük olağan faaliyetler haline gelmiştir. Bu nedenle okuryazarlık kavramının, teknolojik tabanlı becerileri ve vatandaşların teknolojik bir dünyada çalışmalarını sağlayacak yetenekleri içerecek şekilde genişletilmesi gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015: 215).

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı, bir bilgi toplumunda etkili olabilmek (hizmet etmek, görev yapmak, çalışmak) amacıyla bilgiye erişmek, bilgiyi yönetmek, bilgiyi bütünleştirmek, bilgiyi değerlendirmek ve yeni bilgi oluşturmak için dijital teknolojiyi, iletişim araçlarını ve/veya iletişim ağlarını kullanmak olarak tanımlanabilir (Panel, 2002: 2).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımın artması bu becerilerin öğrencilere de kazandırılmasının önemini artırmış ve bu becerileri öğrencilere kazandırmak zorunluluk haline gelmiştir. Okul eğitiminin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojileri, okul sonrasında da

gereken önemli beceriler olarak yerini almaktadır. İşgücünün bu becerilere sahip olmasının ülkelerin gelişimine ve rekabet gücünün artmasına olumlu katkıları olmaktadır (Oliver, Towers ve Oliver, 2000: 827). Sosyal ve ekonomik değişimin temelinde görülen bilgi teknolojilerine verilen önem sonucunda üniversiteler bilgi ve iletişim teknolojileri kavramının ne olduğuna ve hangi becerileri gerektirdiği konusuna önem vermeye başlamışlardır (Perez ve Murray, 2010: 127).

Katz, Williamson, Nadelman, Kirsch, Almond, Coope, Redman ve Zapata'ya (2004) göre bilgi ve iletişim teknolojileri bilginin doğasını ve değerini değiştirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri bireylerin hayatlarını ve öğrenme alışkanlıklarını da dönüşüme uğratmaktadır. Bilişsel davranışlar, edinilen farklı bilgi ve becerilerin uygulanması sonucu oluşmaktadır. Bilgi ve iletişimin dönüşümsel doğası okuldaki, evdeki ya da toplumdaki davranışlarımızı da etkilemektedir. Dolayısıyla bu dönüşümsel yapı nasıl düşündüğümüz ve nasıl öğrendiğimizi de değiştirmektedir. Öte yandan bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığını teknolojik becerilerin ustalığı olarak tanımlamak eksik bir tanımlamadır. Bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığının okuma, matematik, eleştirel düşünme, problem çözme ve bu becerileri teknolojik becerilere ve bilgilere entegre etme olarak tanımını genişletmek gerekmektedir. Katz ve vd. (2004) ve Katz (2007), bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığına dair oluşturdukları yeterlik modelinde bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığını yedi adımla açıklamışlardır:

- **Tanımla**: Elektronik aramayı kolaylaştırmak için aranacak bilgi ya da problemin kapsamını tanımlayın. Araştırma problemini, kapsamı geniş ve iyi tanımlanmamış sorulardan arındırarak açık ve anlaşılır hale getirin.
- **Eriş:** Dijital platformlardan bilgiye erişin. Araştırmanızla ilgili anahtar kelimeleri belirleyin. İhtiyaç duyulan doğru bilgiye ulaşmak için bir veya daha fazla kaynağı tarayın. İhtiyacınızı ne tür kaynakların karşılayacağına karar verin.
- **Değerlendir**: Web sayfası ve çevrimiçi dergilerin araştırma problemi için ne kadar yararlı olduklarını sorgulayın. Kullandığınız veri tabanındaki bilgilerin ne kadar güncel olduğunu ve araştırma problemine uygun olup olmadığını değerlendirin. Hangi veri kaynağının ihtiyaç duyulan bilgiye uygun olduğuna karar verin.

- **Yönet**: Elde ettiğiniz bilgileri daha sonra kolay erişim sağlamak için ilişkilendirip düzenleyin. E-postalarınızı, verilerinizi ve dosyalarınızı klasörler halinde düzenleyin.
- **Bütünleştir:** Farklı kaynaklardan elde ettiğiniz verileri özetlemek, sentez yapmak ve yorumlamak için dijital araçlar kullanın. Dijital araçlarla sınıflandırdığımız verileri yorumlayıp, diğer verilerle karşılaştırın.
- **Oluştur**: Bilgileri dijital ortama uyarlayın, uygulayın, tasarlayın ve yapılandırın. Belgelerinizi yazınsal kurallara göre hazırlayıp biçimlendirin. Elde edilen sonuçları destekleyen, değişkenlerinizi ve ilişkileri açıklayan sunum dosyaları oluşturun.
- **Aktar:** Elde ettiğiniz sonuçların etkili bir dijital platform kullanarak ilgili kitleye ulaşmasını sağlayın. Farklı hedef kitleler için dosyalarınızı e-posta, sunum ya da broşür olarak farklı biçimde oluşturun

P21 (2009) bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir;

Teknolojiyi etkili kullanma

- Teknolojiyi bilgiyi araştırmak, bilgileri düzenlemek, değerlendirmek ve iletişim kurmak için kullanmak
- Bilgi ekonomisinde bilgiye erişmek, bilgiyi yönetmek, bütünleştirmek, değerlendirmek ve üretmek için dijital teknolojileri (bilgisayar, medya oynatıcı, gps. vb.), iletişim araçlarını ve sosyal ağları uygun şekilde kullanmak
- Bilgi teknolojilerine erişmek ve bilgi teknolojilerini kullanmakla ilgili etik ve yasal kurallara dair temel bir yaklaşım oluşturmak

Okul lideri olarak okul müdürünün bilgi, iletişim teknolojileri ve bu bilgi iletişim teknolojilerinin okul yönetimine, öğrenme ve öğretme faaliyetlerine entegre edilmesi ile okulun değişime uğraması ya da ayak uydurması konusunda önemli bir sorumluluğu vardır. Öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin, eğitime teknolojinin dahil edilmesinin sadece teknoloji ile ilgili olmadığını, gelecek kuşağa odaklanmak ve öğretmenleri pedagojik olarak değişim sürecine sokmak olduğunu anlamaları gerekmektedir (Afshari, Bakar, Luan, Samah ve Fooi; 2008: 82). Bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini okula yaymak, öğretme ve öğrenme ortamları ile bütünleştirmek için öncelikle okul müdürünün bilgi

iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin önemini anlayarak bu becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Okul lideri olarak okul müdürünün okuldaki teknolojik değişime öncelikle kendinden başlaması, tüm okulun bu değişime uyum sağlaması açısında ilham verici olacaktır.

1.4.2.3. Medya okuryazarlığı becerisi

Aufderheide ve Firestone (1993) medya okuryazarlığını "Bir bireyin belirli bir medya yoluyla bilgiye erişmesi, analiz etmesi ve üretmesi" olarak tanımlamaktadırlar. Federov (2017), medya ve bilgi okuryazarlığı sözlüğü kitabında medya okuryazarlığını, medyadaki sosyo-kültürel ve politik içerikleri anlamak için medya mesajlarını ve metinlerini seçme, kullanma, algılama, oluşturma, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Malik'e (2008) göre medya okuryazarlığı; yaygın kullanılan kitle iletişim araçlarını eleştirel düzeyde anlamak, medyanın üretim sürecini kapsayan teknikleri, teknolojileri ve kurumları incelemek, medyadan elde edilen mesajlara eleştirel yaklaşabilmek ve mesajlara izleyicilerin yükledikleri anlamı fark edebilmektir. Geleneksel anlamda okuryazarlık, okumayı (anlama) ve yazmayı (oluşturma, tasarım yapma, üretme) içermektedir. Bunlara ek olarak bilgiyi anlamlandırma ve fark etmenin yanı sıra üst düzey eleştirel düşünme becerileri ile sorgulama, analiz etme ve değerlendirmeyi de kapsamaktadır. Medya okuryazarlığı medya tarafından sunulan mesajların yanı sıra video ve ses gibi görsel mesajların da eleştirel becerilerin kullanılarak, elenerek analiz edilmesi olarak ifade edilebilir.

Sholle ve Denski (1995) eleştirel medya okuryazarlığına ilişkin yaptıkları çalışmasında medya okuryazarlığının politik, sosyal ve kültürel bir uygulama olduğunun düşünülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Medya okuryazarlığı, medya çıktılarının her türlüsüne erişerek elde edilen metinleri analiz etme, bu metinleri değerlendirerek yeni metinler ve mesajlar oluşturma becerisidir. Medya okuryazarlığını bir yaşam boyu öğrenme olarak değerlendirmek gerekir. Ayrıca medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığı da tamamlayan bir beceridir (Çakmak ve Altun, 2013: 153).

Medya, insan hayatında eskisine göre daha fazla yer tutmaktadır. Medyanın bireylerin sosyalleşmesindeki etkisi, zamanla eğitimsel olarak da önem kazanmasına neden olmuştur. Küçük yaştan itibaren tüm bireylerin geçmişe göre medyaya maruz kalma oranları da artmıştır. Bu bağlamda, medyanın amacı, elde edilen mesajların nasıl kodlandığı,

yayıldığı ve dolayısıyla toplumu nasıl etkilediği konuları önem kazanmaktadır. Medya okuryazarlığına sahip bireylerden bilgiye nasıl ulaşacağını, nasıl bilgi üreteceğini bilmeleri, toplumu üretilen bilgilerin nasıl etkileyeceği konusunda hassasiyet sahibi olmaları ve vatandaş olarak haklarını bilmeleri beklenmektedir (Çepni, Palaz ve Ablak, 2015: 434-435).

P21 (2009) medya okuryazarlığı becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir:

Medyayı analiz etme

- Medya mesajlarının neden, nasıl ve hangi amaçla üretildiğini anlama
- Bireylerin mesajları nasıl farklı yorumladıklarını, mesajların çeşitli değerleri ve bakış açılarını içerip içermediğini ve medyanın inançları ve davranışları nasıl etkilediğini değerlendirme
- Medyaya erişim ve medyayı kullanmakla ilgili etik ve yasal kurallara dair temel bir yaklaşım oluşturma

Medya ürünleri oluşturma

- En uygun medya oluşturma araçlarını, özelliklerini ve kurallarını anlama ve kullanma
- En uygun ifade ve yorumları çeşitliliği olan ve çok kültürlü bir çevrede kullanma

Artan dijitalleşme ile iletişim yollarının teknoloji temelli uygulamalara yönelmesi, okullarda iletişim kanallarının da değişmesine neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde herhangi bir konuda yapılan bilgilendirmeler, çoğunlukla internet siteleri ve sosyal medya hesaplarından yapılmaktadır. Medya yoluyla paylaşılan bu mesajların doğru algılanması eğitim sistemindeki uygulamaların aksamadan devam etmesini ve daha hızlı sonuçlanmasını sağlamaktadır. Covid-19 pandemi süreci ile birlikte okulların da yoğunluklu olarak internet temelli medya araçlarını kullanmaya ağırlık vermesi, medya okuryazarlığının önemini de artırmıştır. Okul müdürlerinin Milli Eğitim Bakanlığından gelen, genelge, yönerge, bilgilendirme vb. gibi mesajları doğru analiz edip, öğretmen, öğrenci ve veliler ile paylaşması uygulamalarda farklılık olmaması açısından önemlidir. Okul müdürünün medyadan aldığı mesajı doğru analiz edip paylaşmasının yanı sıra okuldaki yönetim süreçleri ile ilgili doğru ve etkili medya mesajları üretmesi ve paylaşması

da önemlidir. Bu bağlamda okul müdürünün medya okuryazarlık becerileri geçmişe göre daha da önem kazanmıştır.

1.4.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Günümüz yaşamı ve iş çevresi, geçmişe göre daha fazla düşünme becerileri ve kavramsal bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Geçmişe göre daha karmaşık olan hayatı ve iş yaşamını daha iyi yönlendirebilmek için yaşam ve kariyer becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (P21, 2013: 6). 21. yüzyıl becerilerinin sadece okul çağında değil tüm hayat boyunca gerekli olduğu söylenebilir. Bu başlık altında bahsedilen beceri alanlarının bireye tüm hayatı boyunca çağın gerisinde kalmadan sürekli gelişen bireyler haline gelmelerini sağlayacağı söylenebilir. Yaşam ve kariyer becerilerine sahip bireylerden, değişen şartlara kısa sürede uyum sağlamaları, yaptıkları çalışmalarda şeffaf ve katılımcı olmaları, yeni ürünler ortaya koyma konusunda istekli olup, sonuçlarla ilgili hesap verebilir olmaları, kendini geliştirme konusunda süreklilik sağlayabilmeleri ve çalışma ortamında liderlik rolünü üstlenmeleri ve sorumluluk almaları beklenmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri, bu çalışmada esneklik ve uyum becerisi, inisiyatif alma ve kendini yönetme becerisi, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi ve liderlik ve sorumluluk becerisi olarak ele alınmıştır.

1.4.3.1. Esneklik ve uyum becerisi

Esneklik ve uyum sağlayabilme becerisi 21. yüzyılda eğitim, iş ve vatandaşlık için önemli bir beceri haline gelmiştir. Teknolojinin hızlı değişimi herkesi iletişim, öğrenme, çalışma ve yaşama dair yeni yollar bulmaya zorlamaktadır. 21. yüzyılı işlerin ve kariyerlerin çok sık değiştirildiği ve yeni mesleklerin oluştuğu bir dönem olarak tanımlamak mümkündür. Bireyler okul, iş ve ev hayatında beklenmedik ani değişimlere maruz kalmaktadır ve bu durumlar planlarını değiştirmeye zorlamaktadır. Esneklik ve uyum becerisi kişilerin bu değişimlere kısa sürede uyum sağlayabilmesi için hayati önem taşımaktadır (Trilling ve Fadel, 2009: 75-76).

P21 (2009) esneklik ve uyum becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir:

- Birçok farklı role, mesleki sorumluluğa, çalışma takvimine ve içeriğe uyum sağlama
- Belirsiz ve önceliklerin değiştiği bir iklimde etkili çalışma

- Etkili geri bildirim oluşturma
- Övgü, aksilikler ve eleştirilerle başa çıkma
- Çok kültürlü bir çevrede uygulanabilir çözümlere ulaşmak için farklı görüş ve inançları anlama, müzakere etme ve dengeleme

Esneklik ve uyum becerisi, işlerin ve durumların değişime uğraması halinde esnek olabilmektir. Esneklik ve uyum becerisine sahip bir bireyi, yeni karşılaşılan durumlara ve kavramlara açık olan ve çoklu görevleri yerine getirebilen birey olarak tanımlamak mümkündür. Esneklik ve uyum becerisi karşılaşılan yeni durumlardaki ihtiyaçlara göre yeni düzenlemeleri içermektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015: 217). Günümüz dünyasındaki hızlı değişim temposunda insanlar birçok fırsatı yakalaması ve birçok zorluk ile başa çıkması için yüksek düzeyde uyum becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Bireylerin esneklik ve uyum becerisini geliştirmek için birçok farklı becerileri de beraberinde kazanması gekmekte ve bu becerileri, iş hayatında, günlük hayatta, etkili bir şekilde kullanarak sürekli güncellemesi gerekmektedir (P21, 2019: 18).

Okulu değişen şartlara ve yeni durumlara hazırlamakla sorumlu olan okul müdürlerinin öncelikle değişen durumlara kendilerinin uyum göstererek bu değişimi anlamaları gerekmektedir. 21. yüzyılda okul müdürünün geleneksel ve muhafazakar bir anlayışla alışılagelen yönetimsel yaklaşımları göstermesi, hem kendisinin hem de kurumun çağın gerisinde kalmasına neden olacaktır. Günümüzde sürekli değişen öğrenme ortamları, bilginin biçimi ve bilgi edinme yolları, bilgiye ulaşım yöntemleri, yeni kuşağın psikolojik ve pedagojik yapısı, 21. yüzyıl becerileri içerisinde en önceliklisi olarak esneklik ve uyum becerisini zorunlu kılmaktadır. Geçmiş yıllarla kıyaslandığında özellikle Covid-19 pandemi sürecinde okullarla ilgili çok sık değişen kararlar alındığı gözlemlenmiştir. Bu sürece okulların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin uyum sağlaması okul müdürlerinin esneklik ve uyum becerileri ile doğrudan ilgili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda 21. yüzyılda okul müdürlerinin geliştirmesi gereken becerilerinin en başında esneklik ve uyum becerisi geldiği söylenebilir.

1.4.3.2. İnisiyatif alma ve kendini yönetme becerisi

İnisiyatif alma ve kendini yönetme becerisi hedefleri gerçekleştirmek için sahip olunan yeterlilikleri ve zamanı en doğru ve etkili şekilde kullanmak olarak tanımlanabilir. Bu beceriye sahip bireyler birçok farklı beceriye de sahip olmuş olur, ancak bu alanda

öncelikle ele alınan zaman yönetimi, hedeflere odaklanma ve yaşam boyu öğrenme becerisidir. 21. yüzyılın getirdiği okul, iş ve günlük hayattaki çoklu görevlerin üstesinden gelebilmek için planlama yapmak en önemli etkinliklerden biridir. Bu planlama sürecini zamana uygun şekilde gerçekleştirmek, diğer görevleri aksatmadan yapmak ve istenilen hedeflere ulaşmak için inisiyatif alma ve kendini yönetme becerisi anahtar rol oynamaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015: 218). Durmaksızın devam eden, yoğun ve hareketli iş dünyasında, güdülenmeyi yükseltmek ve iş alanıyla ilgili eğitimler almak için yeterli zaman neredeyse imkansızdır. Çalışanların işlerini en iyi şekilde yapmak için güdülenmiş, inisiyatif almaya hazır ve kendilerine güven duygusuna sahip olmaları zorunludur. Günümüz çalışma hayatında zaman, hedefler, proje planları ve işyükü öz-yönetimsel bir sürece dönüşmektedir. 21. yüzyıl bireylerinden beklenen, ne yapacağını bilen ve onun için çabalayan bir birey olmaktır (Trilling ve Fadel, 2009: 77-78)

Kivunja'a (2015) göre P21'de inisiyatif alma ve kendini yönetme becerileri, bireylerin "Hedefler ve zaman nasıl yönetilecek? Nasıl özgürce çalışılacak? Nasıl kendi kendine öğrenen birey olunacak?" sorularına aradığı cevaplar üzerine odaklanılmıştır.

P21 (2009) inisiyatif alma ve kendini yönetme becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir:

Hedefleri ve zamanı yönetmek

- Başarı ölçütlerine sahip somut ve soyut hedefler belirleme
- Taktiksel (kısa vadeli) ve stratejik (uzun vadeli) hedefleri dengeleme
- Zamanı ve işyükünü etkili bir şekilde yönetme

Bağımsız çalışmak

- Görevleri doğrudan gözetim olmadan gözlemlemek, tanımlamak ve tamamlama

Öz-yönetimli öğrenen olmak

- Kendi öğrenme davranışını ve uzmanlık kazanma fırsatlarını keşfetme ve geliştirmek için temel becerilerin ve müfredatın ötesine geçme
- Beceri düzeylerini profesyonel bir seviyeye taşımak için inisiyatif gösterme
- Öğrenmeye yaşam boyu bir süreç olarak bağlılık gösterme

- Gelecekteki başarılar için geçmiş tecrübelere eleştirel yaklaşma

İnisiyatif alma ve kendini yönetme becerisini öğrenme açısından açıklamak gerekirse; bireylerin kendi öğrenmesini kontrol etmeleri, ne öğreneceklerine ve nasıl öğreneceklerine kendilerinin karar vermesi, öğrenme konusunda kendi ihtiyaçlarına göre inisiyatif almaları olarak tanımlanabilir (Jun ve Taeyeon, 2016: 31). Öğrenme ihtiyaçlarını planlayarak hayat boyu öğrenmeyi benimsemek ve böylece öğrenmeyi sürekli hale getirmek, inisiyatif alma ve kendini yönetme becerilerinin diğer özellikleridir. Kişinin aynı zamanda kısa ve uzun vadeli planlar yaparak bu planları uygulaması gerekir. Okullarda öğrenmeyi, planlamayı, zaman yönetiminin kullanımını tüm öğrencilere ve öğretmenlere kazandırmak konusunda okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Ancak öncelikle okul müdürlerinin bu becerileri anlayarak kendinde geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerilere sahip olan okul müdürleri öğretmen ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerine yönelik denetim yaklaşımlarında, geleneksel denetim yöntemlerinden uzaklaşarak okulun tüm paydaşlarının gerek kişisel gelişimlerinde gerekse mesleki ve akademik gelişimlerinde öz-yönetim becerilerini kullanarak kendi değerlendirme ve denetimlerini yapmalarına imkân sağlar.

1.4.3.3. Sosyal ve kültürlerarası beceri

Sosyal ve kültürlerarası beceriler bireylerin sosyal ortamların doğasını anlama, sosyal ortamlarda kullanması gereken becerileri kavrama, en uygun olanı seçme ve aynı zamanda sosyal ortamlarda stres yönetimi gibi becerileri kapsamaktadır. Sosyal beceriler kişilerarası iletişimi de içermektedir. Kişilerarası iletişimde, bireyin kendini tanıması, yeni arkadaşlıklar oluşturması, sosyal ortama katılması, başka bireylerden yardım istemesi, başkalarına iltifat etmesi ya da özür dilemesi gibi beceriler de sosyal beceriler olarak ele alınabilir (Şenol ve Türkçapar, 2016: 446-447)

Çoğu kurum ya da topluluk farklı özelliklere sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu toplulukların yapısı günden güne daha küresel ve daha çeşitli olmaktadır. Sosyal ve kültürlerarası beceriler, iş hayatında ya da eğitim hayatında farklı kültüre ve farklı özelliklere sahip bireylerle etkili takım çalışmaları yapmak için hayati öneme sahiptir. Ait olunan grup içerisindeki sosyal ve kültürel farklılıkları anlamak, daha yaratıcı çalışmaların çıkmasına ve karşılaşılan problemlere çok farklı çözüm önerilerinin getirilmesine imkân sağlamaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar duygusal ve sosyal zekânın öğrenme

üzerinde önemli bir katkısının olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrenme ortamlarında ya da çalışma ortamlarında sosyal becerileri geliştirecek ve destekleyecek öğrenme çevreleri ve öğrenme materyallerinin oluşturulması gerekmektedir (Trilling ve Fadel, 2009: 80).

P21 (2009) sosyal ve kültürlerarası becerilere sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir:

Etkili iletişim kurma

- Ne zaman dinleyip ne zaman konuşacağını bilme
- Saygılı ve profesyonel davranma

Çeşitliliği olan gruplarda etkili çalışma

- Kültürel farklılıklara saygı duymak ve farklı sosyal ve kültürel özelliklere sahip bireylerle etkili çalışma
- Farklı fikir ve değerlere açık olma
- Yeni fikirler üretmek, işin kalitesini ve yenilikçiliğini artırmak için sosyal ve kültürel farklılıklardan faydalanma

Sosyal ve kültürlerarası beceriler iletişim becerileri ile yakından ilgilidir. İletişim becerilerinin temelinde ise uyum sağlama becerisi yatmaktadır. İletişim becerilerinin evrensel olarak kullanılması diğer sosyal özelliklere sahip bireylerle iletişim kurmakta önem kazanmaktadır. Kişilerarası iletişimdeki en temel kavram uyum sağlama becerisidir (Salleh, 2008: 305). Mesleki eğitim örgütü olan Worldwork tarafından yapılan yöneticilerin kültürlerarası becerileri ile ilgili araştırmanın sonuca göre, kültürlerarası beceriler, esneklik, açıklık, duygusal kararlılık, anlayış, dinleme, şeffaflık, kültürel bilgi, etkilemek ve sinerji gibi yeterlikleri kapsamaktadır (Eğinli ve Yalçın, 2016: 10). Okulların son yıllarda çokkültürlü yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde okul müdürlerinin farklı kültürel özelliklere sahip öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla daha iyi iletişim kurması açısından sosyal ve kültürlerarası becerilerin öneminin arttığı söylenebilir.

1.4.3.4. Üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi

Bir yönetim kavramı olarak hesap verebilirlik kamu çalışanlarının yaptıklarından ve yetkilerinden sorumlu olmalarını ifade etmektedir (Gül, 2008: 74). Üretkenlik becerisi, çalışılan ekibin amaçları doğrultusunda, ihtiyaçların belirlenerek işbirliği ortamı oluşturularak zaman yönetimi ve etik çalışma ilkelerini de dikkate alarak ortaya yeni ürünler koyabilme becerisidir. Üretkenlik ve hesap verebilirlik birbiri ile yakından ilgili iki kavramdır. Hesap verebilirlik yeni ürün ortaya koyma sürecinde ve sonucunda ürünün kalitesinin sorumluluğunu almaktır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015: 218).

Yüzyıllardır mesleki hayatta çalışanların ve okullarda öğrencilerin üretken bireyler olmaları beklenmektedir ve bu beklenti günümüzde günden güne artmaktadır. Üretkenliğe yönelimde en sık kullanılan yöntem ise proje tabanlı öğrenme ya da çalışmadır. Bireylerden proje fikri oluşturmaları, süreci planlamaları, projeyi yönetmeleri ve projeyi sonuçlandırmaları beklenmektedir. Ortaya yeni ürünler koyma ve çıktıların sorumluluğunu alma becerisi öğrencilerin okulda, çalışanların da iş hayatında başarılı olmaları için önemli bir beceri haline gelmiştir (Trilling ve Fadel, 2009: 82). Hesap verebilirliğin en temel tanımı; verilen görevlerin tamamlanmasıdır. Eğitim örgütlerinde görev alan kişilerin görevlerini tamamlaması aynı zamanda bu görevin amaca uygun ve doğru tamamlanması olarak ele alınabilir (Chan, Richardson ve Dorough, 2012: 20).

P21 (2009) üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir:

Projeleri yönetme

- Basılı ve engellere rağmen hedefler belirleme ve hedeflere ulaşma
- Sonuca ulaşmak için işi önceliklendirme, planlama ve yönetme

Yüksek kalitede ürünler elde etmek ve üretmek

- Pozitif ve etik çalışma
- Zamanı ve projeleri etkili yönetme
- Çoklu görevlerin üstesinden gelme
- Aktif olarak katılım sağlama, güvenilir ve dakik olma

- Profesyonel ve etik olma
- Çalışma gruplarıyla etkili işbirliği yapma
- Çalışma gruplarındaki çeşitliliğe saygı gösterme ve başarıyı takdir etme
- Sonuçlarla ilgili hesap verebilir olma

Üretkenlik ve hesap verebilirlik, okul müdürlerinin belirlediği hedeflere ulaşmasını, ortaya yeni ürünler koymasını, okulunda yürütülen proje ya da eğitim uygulamalarının sonuçlandırılmasını okulun eğitim uygulamalarının önceliklendirilmesini, planlanmasını ve bu sürecin yönetilmesini, tüm uygulamalarda şeffaf ve katılımcı davranılmasını sağlayan becerileri ifade etmektedir. Yürüttüğü uygulamaların sonucu ile ilgili üstlerine ve okulda öğretmen, öğrenci ve velilere karşı hesap vermeye hazır olma ve uygulama sonuçları ile ilgili de sorumluluğu üstlenme olarak açıklanabilir.

1.4.3.5. Liderlik ve sorumluluk becerisi

21. yüzyılın getirdiği değişim ve dönüşüm süreci, zorlayıcı olmasının yanında birçok fırsat da içermektedir. Eğitim yöneticilerinin bu değişimle boğuşmak yerine değişimden faydalanmaya çalışması konusunda ortak bir anlayışın gelişmesi gerekmektedir. Değişime ilişkin bakış açısını değiştirmek aynı zamanda yönetime karşı bakış açısının da değişmesini zorunlu kılmaktadır. Yönetime karşı bakış açısının değişmesine paralel olarak eğitim yöneticilerinin üstleneceği liderlik rolleri de değişime uğramaktadır. 21. yüzyılda liderlik rollerindeki değişim eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken becerilerin de değişmesine sebep olmaktadır. Bir diğer ifade ile eğitim yöneticileri 21. yüzyıla uygun beceri ve donanımlara sahip olması gerekmektedir (Leblebici, 2008: 62-63). Günümüzde eğitim yönetiminde kalite, bilgi, yeterlilik, öğrenme becerileri, hazır bulunuşluk, hayat becerileri, problemlerle mücadelede esneklik ve bilgi teknolojilerini öğrenme becerisi gibi kavramlara vurgu yapılmaktadır. Okullardaki öğrenme süreci öğrencilere kendi deneyimlerini kullanarak hedeflerine ulaşmaları içim birçok farklı imkân sunmalıdır (Ariratana, Sirisookslip ve Ngang, 2015: 332).

P21 (2009) liderlik ve sorumluluk becerilerine sahip bireylerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmiştir:

Rehber ve lider olma

- Kişilerarası ve problem çözme becerilerini çalışanları etkileme ve bir hedefe yönlendirmek için kullanma
- Ortak bir hedefe ulaşmak için çalışanların güçlü yönlerinden faydalanma
- Çalışanların en iyisini yapmaları için örnek ve özverili davranışlarla onlara ilham verme
- Etki ve güç kullanırken, dürüst ve etik davranışlar sergileme
- Diğerlerine karşı sorumlu olma
- Tüm örgütün çıkarlarını düşünerek sorumlu davranma

Geleneksel liderlik yaklaşımlarında okul liderliği tek bir kişiyi ifade ederdi. Çağdaş yaklaşımlarda liderlik tek bir kişi üzerinden değerlendirilmemektedir. Paylaşılan sorumluluklar, işbirliği kültürü ve fikirlerde çeşitlilik günden güne önem kazanmaktadır. Güçlü bir okul kültürü oluşturma, cesaretlendirme, destek olma ve geri bildirimlerde bulunma liderlik yaklaşımlarında, beklenen davranış türleri haline gelmiştir. Tüm farklı seslerin, farklı düşüncelerin yönetime katılması, işbirlikli öğrenme ortamlarının oluşması beklenmektedir. Güçlü bir okul liderinin okulda başarılı olması için sorumlulukları tüm okul ile paylaşması önemli bir etkendir. Okul liderinin sorumlulukları paylaşması sorumluluktan kaçmaktan çok tüm kuruma sorumluluk bilincini yaymasını göstermektedir. Bu durum sadece kendi görevleri ile ilgili değil tüm örgütten sorumlu olduğunu ifade etmektedir (Neuman ve Simmons, 2000: 10).

P21'de liderlik ve sorumluluk becerilerinden beklenen; çalışanları hedefe yönlendirebilen, ortak bir çalışma ortamı oluşturarak çalışanların güçlü yönlerinden yararlanan, çalışanlara örnek olan, tüm çalışanlarında ve yaklaşımlarında etik ve dürüst davranışı hedefleyen ve tüm çalışanların çıkarlarına karşı sorumlu davranışlar sergileyen bir okul lideridir.

1.5. 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Araştırmalar:

Bu bölümde 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırma özetlerine yer verilmiştir.

1.5.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) "Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı araştırmalarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek amacı ile ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılarak 70 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre 4 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. 66 maddelik taslak ölçek ölçeğin yanıtlama süresini ve anlaşılırlığını belirlemek için 30 öğretmen adayına uygulanmıştır. Geri bildirimler dikkate alınarak taslak ölçekten anlaşılmayan 2 madde çıkarılarak maddelere son hali verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi 330 kişilik örneklem grubundan alınan verilere uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 51.30'unu açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir ve kabul edilebilir uyum düzeyinde veriler elde edilmiştir. "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri" olmak üzere üç faktörlü bir ölçek oluşturulmuştur.

Özden, Tayşi, Şahin, Kaya ve Bayram (2018) "Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algıları: Kütahya Örneği" başlıklı araştırmalarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik Kütahya ilinde araştırma yürütmüşlerdir. "Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Ölçeği" kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yüksek yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine, üçüncü ve ikinci sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine ve akademik başarı düzeyi yüksek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının daha yüksek puanlara sahip olduğu ve aile gelir düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl yeterlik algılarına yönelik toplam puanları ile "öğrenme ve kariyer becerileri" ile "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" ne yönelik puanlarının diğer gelir grubundakilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) "Eğitim Yöneticisi 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı araştırmalarında öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ne derece sahip olduklarını

belirlemeye yönelik “Eğitim yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” geliştirmişlerdir. Araştırmanın örnekleme Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda çalışan 361 öğretmenden oluşturmaktadır. Alanyazın taraması sonucu oluşturulan 110 maddelik taslak ölçeğe 6 uzmandan alınan geri bildirimler sonucu son hali verilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten 14 madde çıkarılmıştır. 96 madde ve 12 alt boyuttan oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı .99 olarak hesaplanan ölçeğin, iç tutarlılığı yüksek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Elekoğlu ve Demirdağ (2020) “Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri, İletişim Becerileri ve Liderlik Stillerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi” başlıklı araştırmalarında Çoban, Bozkurt ve Kan’ın (2019) geliştirmiş oldukları “Eğitim Yöneticisi 21. yüzyıl Becerileri Ölçeği”ni kullanarak okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ve iletişim becerilerine sahip olma düzeyleri ile ilgili araştırma yapmışlardır. Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ve iletişim becerilerine sahip olma düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ve iletişim becerilerinin liderlik stillerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Öğretmen cinsiyetinn, okul türü ve yaş değişkenlerinin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Gökbulut (2020) “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasında 233 öğretmen adayından “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği” ölçme araçlarını kullanarak veri elde etmiştir. Verilerin analiz sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilikçilik, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerileri alt boyutlarında yüksek, yaşam ve kariyer beceriler boyutunda orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ayrıca cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Uyar ve Çicek (2020) “Farklı Branşlarda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri” başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri düzeylerini ve farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacı ile “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği” kullanarak 207 öğretmenden veri toplamıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin hizmet içi eğitim kurslarına katılmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet, hizmet yılı ve çalışılan ortam memnuniyeti açısından değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğmir (2020) "Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü" başlıklı araştırmasında öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini ne düzeyde yordadığını incelemiştir. "21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulama Becerileri Ölçeği" olmak üzere iki veri toplama aracı kullanarak 308 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin analiz sonucuna göre, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmazken, kıdem ve okul kademesine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Perry (2011) 21. "Okullardaki 21. Yüzyıl Beceriler İle İlgili Tanımlayıcı Bir Durum Çalışması" başlıklı doktora tezinde, 21. yüzyılda okullarda P21 21. yüzyıl becerileri becerilerini müfredata uygulama sürecinde öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin okullardaki değişim ve yenilikçilik uygulama konusundaki fırsatları ve mücadelesini araştırmak için durum çalışması yapmıştır. Veriler beş okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, "P21 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde okulda nelerin değişmesi gerekir?" ve "21. yüzyıl becerilerini kazanmak için değişim süreci nasıl olmalıdır?" soruları sorulmuştur. Araştırma sonucunda değişim sürecinde uyarlamacı liderlik (adaptive leadership) davranışını ortaya çıkaran üç temaya ulaşılmıştır. Değişim için motivasyon ve öğrencilerin geleceğe dönük ihtiyaçları, misyon ve işbirliği sonucuna ulaşılmıştır.

Augspurger (2013) "Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini ve Bilgilerini Kullanımı" başlıklı doktora tezinde,

öğretmenlerin sınıf uygulamalarında, okul müdürlerinin yönetim sürecinde 21. yüzyıl becerileri ve 21. yüzyıl bilgilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki nedir, öğretmen ve öğrencileri etkili bir şekilde destekleyen 21. yüzyıl liderlik uygulamaları ile 21. yüzyıl öğretimsel uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorularına cevap aranmıştır. Bölgede belirlenen 3 okulda çalışan 175 öğretmene anket gönderilmiş ancak 39 katılımcıdan veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna öğretmen ve okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini ve bilgilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öğretmen ve öğrencileri etkili bir şekilde desteleyen 21. yüzyıl liderlerinin 21. yüzyıl öğretimsel uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmiştir.

Fisher ve Waller (2013) "21. Yüzyılda Okul Müdürü: Tekonoloji Liderliği ve Okularda Teknolojinin Uyarlanması" başlıklı araştırmalarını 328 okul müdürü ve 303.950 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimde ve mesleki gelişimde teknolojinin kullanma becerilerinin öğretmen ve okul müdürü algılarına göre farkılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre okul müdürleri ve öğretmen algılarının öğretmenlerin eğitimde ve mesleki gelişimde teknoloji kullanma becerileri ile ilgili algılarının farklılaştığı ve farkın okul müdürleri lehine gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerileri ile öğretmenlerin eğitimde ve mesleki gelişimlerinde teknoloji kullanmı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Jia, Oh, Sibuma Labanca and Lorentson (2016) "'21. Yüzyıl Becerilerini Ölçme: Stajyer Öğretmenler ve Kadrolu Öğretmenler için Ölçek Geliştirme" başlıklı araştırmalarında STEM eğitimi veren stajyer öğretmenlerin ve kadrolu öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini ölçmek amacına yönelik ölçek geliştirmek için 32 maddeden oluşan havuz oluşturmuşlar ve uzman görüşüne sunmuşlardır. Uzmanlar 16 madde üzerinde hemfikir olmuşlardır. Yapılan ön değerlendirme çalışmalarında stajyer öğretmenler ile kadrolu öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile görüşlerinin farklılık göstereceği varsayılarak ölçeğin iki gruba ayrı uygulanmasına karar verilmiştir. Bu farklılık kadrolu öğretmenlerin görüşlerinin çalışma süresince elde ettikleri uygulama tecrübelerinden oluşacağı ve stajyer öğretmenlerin ise edindiği teorik bilgilerden oluşacağı görüşüne dayanmaktadır. Bilgi okuryazarlığı, işbirliği, iletişim, yenilikçilik ve yaratıcılık, problem çözme ve sorumlu vatandaşlık boyutları ve kavramsal çerçevesine göre 16 madde olarak hazırlanmıştır. Birinci grup 221 stajyer öğretmenden oluşmuştur. Birinci gruptan elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucu toplam varyansın %68'ini karşılayan, iç tutarlılık

katsayıları en düşük .74 olan teknoloji kullanımı (.78), işbirliği (.74) ve problem çözme ve yenilikçilik (.81) olmak üzere üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İkinci grup 253 kadrolu öğretmenden oluşmaktadır. İkinci gruptan elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucu toplam varyansın % 62'ini karşılayan, iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanan çok işlevli beceriler "Cross-functional skills" tek faktöründen oluşan 10 maddelik yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen iki yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir ve iki ölçeğin değerlerinin iyi uyum elde ettiği görülmüştür.

Mwinzi (2016) "21. Yüzyılda Yönetim ve Liderlikte Yenilikçilik" başlıklı araştırmasında 21. yüzyılda okul yöneticilerinin sahip olması gereken becerilerle ilgili bir durum çalışması yapmıştır. Durum çalışması üç yönetici ile yürütmüştür. Yöneticelere "Ortaokulda hangi liderlik becerilerinin uygulanmaktadır?" ve "Ortaokulda liderlerin hangi becerilere ihtiyacı vardır?" şekilden iki soru sorulmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından araştırma katılımcılarının geleneksel eğitimi benimsedikleri belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, işbirliği yapma, öğrencileri ve öğretmenleri motive etme, okulda tüm koordinasyonu sağlama, karar alma sürecine tüm paydaşları katma, öğretmen ve öğrencilerle iyi lişkiler kurma, etkili iletişim kurma, öğrenme kültürü oluşturma, ulaşılabilir olma, yenilikçi olma, etkili bir öğretmen olma, zaman yönetiminde başarılı olma, bilgili ve yetkin olma ve örnek olma kodlarına ulaşılmıştır.

Soh, Osman ve Arsad (2017) "Biyoloji Alanında 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" başlıklı araştırmalarında ortaokul fen öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek amacı ile "21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" geliştirmişlerdir. Bu araştırmada temel alınan kavramsal çerçeve ile paralellik gösterse de dijital çağ okuryazarlığı (Digital age literacy), yaratıcı düşünme (Inventive thinking), etkili iletişim (Effective communication) yüksek üretkenlik (High productivity) ve manevi değerler (Spiritual values) ele alınan bu beş farklı boyutun P21 (2009) yüzyıl becerilerine göre kapsamının daha dar olduğu ve bazı beceri alanlarının ele alınmadığı söylenebilir. Veriler 14 farklı okuldan, fen eğitimi alan 760 öğrenciden toplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde birinci adım olarak alanyazın taraması yapılmıştır, ikinci adım olarak fen öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır, üçüncü adım olarak 40 alan uzmanı ile Delphi tekniği kullanarak panel düzenlenmiştir. Yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır ve beş boyuttan oluşan yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için cronbach alpha değerleri hesaplanmıştır, en yüksek boyutun .92 en düşük boyutun ise .74 değerini aldığı görülmüştür.

Bu değerlere göre ölçeğin kabul edilebilir ve iyi aralığında güvenirlik değerlerine ulaştığı belirtilmiştir.

Phonsa, Sroinam ve Phongphiny (2019) "Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Geliştirme Stratejileri" başlıklı araştırmalarında okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme stratejileri ile ilgili araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 9 uzman 203 okul müdürü katılmıştır. Veri toplama amacı ile katılımcılara anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır ve ayrıca uzman toplantısı düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için, bilgi kullanımını ve üretimini geliştirme, iletişim teknolojileri kullanımını geliştirme, örgütsel yönetim becerilerini geliştirme, düşünme becerilerini geliştirme, işbirlği ve katılımcı olma becerilerini geliştirme, kendini yönetme becerilerini geliştirme olmak üzere 5 temel strateji belirlenmiştir. Belirlenen stratejilerle ilgili yapılan uzman toplantısında tüm stratejilerin uygunluğu ve yararı konusunda karar birliğine varılmıştır.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan tüm araştırmaların son yıllarda yapıldığı görülmektedir. Son yıllardaki değişim sürecinin özellikle öğrencilerde ve diğer bireylerde yeni becerilerin bireylere kazandırılmasını zorunlu kıldığı söylenebilir. Alanyazında 21. yüzyıl becerileri ilgili ilk araştırmaların öğrencilerle ilgili olduğu görülmektedir. Ancak daha sonraki araştırmalarda öğretmen ve okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri üzerine de odaklanıldığı söylenebilir. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerilerinin kavramı öncelikle öğrencilerin sahip olması gereken beceriler olarak ortaya çıktığı, sonraki araştırmalarda ise, tüm bireylerin sahip olması gereken beceriler olarak değerlendirildiği söylenebilir.

21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmaların özellikle 21. yüzyıl becerilerini tanımlamak ve 21. yüzyıl becerilerini ölçmeye odaklandığı görülmektedir. Yurtiçi alanyazında 21. yüzyıl ile ilgili yapılan araştırmaların özellikle ölçek geliştirme çalışması olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaların genellikle öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini değerlendirmek amacı ile yapıldığı görülmektedir. Yurtiçi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik çok az araştırmaya rastlanmaktadır. Ayrıca alanyazında okul müdürülerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir ölçme aracı yer almaktadır. Bu ölçme aracı bu araştırma sürecinde yayınlanmıştır .Bu bağlamda, bu çalışmanın hem yurt içi hem de yurt dışı alanyazına katkı sağlaması bakımında önemli olduğu söylenebilir.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 2019-2020 ve 2020-2021 öğretim yılında Aydın ili Efeler ve Nazilli ilçelerinde görev yapan okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi ve bulguların değerlendirilmesi amacıyla karma araştırma yöntemi ve sıralı açımlayıcı desen (Sequential Explaratory Desing) tercih edilmiştir. Sıralı açımlayıcı desene göre önce nicel veriler, daha sonra nitel veriler toplanmaktadır. İlk aşamada nicel veriler toplanır ve analiz edilir, daha sonraki nitel aşamada nicel boyutta verilen yanıtların açıklanmasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Nicel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular kullanılarak nitel aşama planlanmaktadır (Creswell, 2003). Sıralı açımlayıcı desende nicel ve nitel araştırma süreci bir biriyle ilişkili, sonuçları ise bütünleşiktir (Subedi, 2016: 571). Bu araştırmada sıralı açımlayıcı desen kullanılmasının amacı, öncelikle okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini nicel yöntem ile belirlemek ve elde edilen bulguları nitel yöntem ile derinlemesine incelemektir. Bu çalışmada geliştirilen nicel veri toplama ölçeği ile elde edilen bulgular nitel veri toplama aşamasının planlanmasında kullanılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre nitel veri toplama aracı geliştirilerek nitel bulgulara ulaşılmıştır.

2.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2019-2020 ve 2020-2021 öğretim yılında Aydın ili Efeler ve Nazilli ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 6180 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümünde üç farklı örneklem grubu ile çalışılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde iki farklı örneklem grubundan veri toplanmıştır. Birinci grup, taslak ölçeğe uygulanan açımlayıcı faktör analizine ait örneklem grubu; ikinci örneklem grubu, taslak ölçeğe uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait örneklem grubudur. Üçüncü örneklem grubu da; araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri kapsamında istatistiksel analiz için belirlenen örneklem grubudur. Araştırmada birinci ve ikinci örneklem grubu 2019-2020 eğitim öğretim

yılında Aydın ili Efeler ilçesinde resmi ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Taslak ölçek öncelike yüz yüze uygulanmak üzere planlanmıştır ancak Covid-19 pandemi sürecinin başlaması nedeni ile çevrimiçi oluşturulmuştur. Covid-19 pandemi sürecinden dolayı çevrimçi oluşturulan ölçek okullara ait çevrimiçi iletişim gruplarında bağlantı paylaşımı yaparak uygulanmıştır. Öğretmen görüşlerinin etkilenmemesi için okul ismi gibi belirleyici bir veri istenmemiştir. Çevrimiçi dolaşıma açılan ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayı faktör analizi için Aydın ili Efeler ilçesinden veriler toplandıktan sonra, çevrimiçi veriler Efeler ilçesinde dolaşıma girdiğinden dolayı asıl uygulama Nazilli ilçesindeki öğretmenlere yapılmıştır. Bunun için 2004 yılında Devlet Planlama Teşkilatı Bölgesel Gelişim ve Yapısal uyum Genel Müdürlüğünün yapmış olduğu İl ve İlçelerin Sosyo-ekonomik gelişmişlik Düzeyleri raporu ve Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansı Genel Müdürlüğü'nün 2017 yılında yapmış olduğu İllerin ve Bölgelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırma raporu incelenmiştir. Bu raporlardan elde edilen puanlara göre asıl uygulama verilerinin Efeler ilçesine en yakın puana sahip Nazilli ilçesinden verilerin toplanmasına karar verilmiştir.

Sıralı ve eş zamanlı karma yöntem örneklem türleri; sıralı karma yöntemlerinde en çok kullanılan örneklem türüdür. Sıralı karma yöntem örneklemi, bir karma yöntem çalışması için olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejileri "Nicel-Nitel" ya da "Nitel-Nicel" araştırma desenine göre sıralı biçimde örneklem seçilmesini kapsar (Baki ve Gökçek, 2012:7). Çalışmanın örneklem türü sıralı karma yöntem olarak belirlenmiştir. Nicel araştırma için tabakalı örnekleme yöntemi, nitel araştırma için ise amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Aşağıda evren ve örneklem grupları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

- Birinci örneklem: Açımlayıcı faktör analizi örneklem grubu
- İkinci örneklem: Doğrulayıcı faktör analizi örneklem grubu
- Üçüncü örneklem: Nicel verilerin elde edildiği örneklem grubu

Çizelge 2.1'de evrene ait bilgilere yer verilmiştir.

Çizelge 2.1. Evrene Ait Bilgiler

Okul Türü	Okul Kademesi	Toplam Öğretmen Sayısı	Kadın Öğretmen S.	Erkek Öğretmen S.
Resmi	Okul öncesi öncesi	343	333	10
	İlkokul	1289	736	553
	Ortaokul	1644	932	712
	Lise	1708	790	918
	Toplam	4984	2791	2183
Özel	Okul öncesi	138	138	0
	İlkokul	209	140	69
	Ortaokul	340	225	115
	Lise	509	294	215
	Toplam	1196	797	399
	Genel toplam	6180	3588	2582

2.2.1. Birinci Örnekleme Ait Bilgiler

Araştırmanın birinci örneklemine ait veriler çevrimiçi form oluşturularak elde edilmiştir. Tavşancıl (2002) ölçek geliştirmede örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini belirtmektedir. Oluşturulan taslak ölçek 53 maddeden oluştuğu için belirlenen evrenden ölçek maddelerinin en az beş katı olacak büyüklükte 283 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Hazırlanan çevrimiçi form belirlenen evrene okul türü, okul kademesi, okul müdürünün cinsiyeti dikkate alınarak ve evrende sahip olduğu oran ile paralel olarak çevrimiçi iletişim araçları ile paylaşılmıştır. Çevrimiçi formdan elde edilen 305 veriden 5 tanesi kişisel bilgiler formundaki bilgi eksiklikleri nedeni ile veri setinden çıkartılmıştır. Örneklem grubuna ait verilerin normallik analizleri sonucu uçdeğer olarak belirlenen 17 veri, örneklem verilerinden çıkarılmıştır. Örnekleme ait bilgilere Çizelge 2.3'de yer verilmiştir.

Çizelge 2.2. Birinci Örnekleme Ait Bilgiler

Değişken	Kişisel özellikler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	171	60.4
	Erkek	112	39.6
	Toplam	283	100.0
Yaş	20-25	4	1.4
	26-30	24	8.5
	31-35	32	11.3
	36-40	43	15.2
	41-45	72	25.4
	46-50	47	16.6
	51 ve üzeri	61	21.6
	Toplam	283	100.0
Okul Kademesi	Okulöncesi	41	14.5
	İlkokul	76	26.9
	Ortaokul	104	36.7
	Lise	62	21.9
	Toplam	283	100.0
Okul Türü	Kamu Okulu	218	77.0
	Özel Okul	65	23.0
	Toplam	283	100.0
Kıdem	1-5	33	11.7
	6-10	20	7.1
	11-15	39	13.8
	16-20	56	19.8
	21-25	57	20.1
	26 ve üzeri	78	27.6
	Toplam	283	100.0
Eğitim	Önlisans	23	8.1
	Lisans	225	79.5
	Yüksek Lisans	32	11.3
	Doktora	3	1.1
	Toplam	283	100.0
Okul Müdürünün Cinsiyeti Cinsiyeti	Kadın	78	27.6
	Erkek	205	72.4
	Toplam	283	100.0

Çizelge 2.2'de görüldüğü gibi birinci örneklem grubunun %60.4'ünü (kadın), %39.6'sını (erkek) öğretmenler oluşturmaktadır. Yaş değişkeni incelendiğinde katılımcıların % 1.4'ünü 20-25, % 8.5'ini 26-30, %11.3'ünü 31-35, % 15.2'sini 36-40, % 25.2'sini 41-45, %16.6'sını 46-50 ve %21.6'sını 50 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler oluşturmaktadır. Okul kademesine göre örneklem grubunun % 14.5'ini okul öncesi, %26.9'unu ilkokul, %36.7'sini ortaokul ve 21.9'unu lise kademesinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Okul türüne göre örneklem grubunun %77'sini kamu okulu ve %23'ünü özel okulda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Kıdem değişkeni incelendiğinde örneklem grubunun %11.7'sini 1-5, %7.1'ini 6-10, %13.8'ini 11-15, %19.8'ini 16-20, %20.1'ini 21-25 ve %27.6'sını 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim durumuna göre örneklem grubunun %8.1'ini önlisans, %79.5'ini lisans, %11.3'ünü yüksek

lisans ve %1.1'ini doktora mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubuna dahil olan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların %27'sinin okul müdürlerinin kadın, %72.4'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi uygulanmadan önce veri setinin normallik analizine bakılmıştır. Normallik analizi sonucu uç değer olarak tespit edilen 17 veri, veri setinden çıkartılmıştır. Uç değerler çıkartıldıktan sonra yapılan normallik analizleri sonucuna göre ortalama: (4.06), ortanca: (4.07) ve tepedeğer: (5.00) değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Can'a (2017: 82) göre ortalama, ortanca ve tepedeğer birbirine yakınsa dağılımda o kadar normala yakındır. Yapılan analiz sonucu çarpıklık (-.476) basıklık (.416) olarak belirlenmiştir. George'a (2016) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1.0 olması mükemmel, ±2.0 olması ise kabul edilebilir bir değerdir. Büyüköztürk'e (2012) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.0 olması değerlerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

2.2.2. İkinci Örnekleme Ait Bilgiler

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının test edilmesi amacı ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Oluşturulan taslak ölçek belirlenen evrenden ölçek maddelerinin en az beş katı olacak büyüklükte 301 kişilik örnekleme uygulanmıştır. Bu amaçla çevrimiçi oluşturulan ölçek Aydın ili Efeler ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere çevrimiçi iletişim araçları ile uygulanmıştır. Elde edilen 305 veriden 4 tanesi kişisel verilerin eksik olması sebebi ile veri setinden çıkartılmıştır. Normallik analizinde uç değere rastlanmamıştır. Doğrulayıcı faktör analizine 301 veri ile devam edilmiştir. Örnekleme ait bilgilere Çizelge 2.3'de yer verilmiştir.

Çizelge 2.3. İkinci Örnekleme Ait Bilgiler

Değişken	Kişisel Özellikler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	176	58.5
	Erkek	125	41.5
	Toplam	301	100.0
Yaş	20-25	2	.7
	26-30	13	4.3
Yaş	31-35	37	12.3
	36-40	59	19.6
	41-45	73	24.3
	46-50	50	16.6
	51 ve üzeri	67	22.3
	Toplam	301	100.0
Okul Kademesi	Okul öncesi	20	6.6
	İlkokul	98	32.6
	Ortaokul	129	42.9
	Lise	54	17.9
	Toplam	301	100.0
Okul Türü	Kamu Okulu	233	77.4
	Özel Okul	68	22.6
	Toplam	301	100.0
Kıdem	1-5	11	3.7
	6-10	20	6.6
	11-15	53	17.6
	16-20	82	27.2
	21-25	51	16.9
	26 ve üzeri	84	27.9
	Toplam	301	100.0
Eğitim	Önlisans	16	5.3
	Lisans	259	86.0
	Yüksek Lisans	26	8.6
	Toplam	301	100.0
Okul Müdürünün Cinsiyeti	Kadın	13	4.4
	Erkek	288	95.6
	Toplam	301	100.0

Çizelge 2.3'te görüldüğü gibi ikinci örneklem grubunun %58.5'ini (kadın), %41.5'ini (erkek) öğretmenler oluşturmaktadır. Yaş değişkeni incelendiğinde katılımcıların % 0.7'sini 20-25, % 4.3'ünü 26-30, %12.3'ünü 31-35, % 19.6'sını 36-40, % 24.3'ünü 41-45, %16.6'sını 46-50 ve %22.3'ünü 51 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler oluşturmaktadır. Okul kademesine göre örneklem grubunun % 6.6'sını okul öncesi, %32.6'sını ilkokul, %42.9'unu ortaokul ve 17.9'unu lise kademesinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Okul türüne göre örneklem grubunun %77.4'ünü kamu okulu ve %22.6'sını özel okulda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Kıdem değişkeni incelendiğinde örneklem grubunun %3.7'sini 1-5, %6.6'sını 6-10, %17.6'sını 11-15, %27.2'ini 16-20, %16.9'unu 21-25 ve 27.9'unu 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim durumuna göre örneklem grubunun %5.3'ünü önlisans, %86'sını lisans, %8.6'sını yüksek lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubuna

dahil olan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların %4.4'ünün okul müdürlerinin kadın, %95.6'sının erkek olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan yapılan normallik analizlerine göre ortalama: (3.58), ortanca: (3.67) ve tepedeğer: (4.00) değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.0 olması değerlerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

2.2.3. Üçüncü Örnekleme Ait Bilgiler

Araştırmanın nicel aşamasında örneklemi belirlemek için, oranlı tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örneklem evrendeki alt grupların belirlenip evrende temsil edilmesi sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Ö., Karadeniz ve Demirel, 2012: 86). Tabakalı örneklem sınırlandırılmış bir evrende bulunan alt tabaka ve alt grupların var olduğu durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 105). Araştırmanın çalışma evreninden, dört farklı okul türüne (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) ve cinsiyet değişkenine göre evrendeki temsil oranı dikkate alınarak 6180 öğretmenden oluşan evreni temsil edecek % 95 güven aralığında, hata payı (±.05) olarak örneklem Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) örneklem büyüklükleri tablosuna göre 370 olarak belirlenmiştir. Covid-19 pandemi sürecinden dolayı, okulların kısmen kapalı olması ve sosyal mesafe kuralı gereği ölçek çevrimiçi form olarak hazırlanmıştır. Çevrimiçi form olarak hazırlanan ölçeğin bağlantısı okullarda kullanılan çevrimiçi iletişim gruplarında paylaşılmıştır. Veri toplama süreci Covid-19 pandemi süreci ile olumsuz etkilenmiştir. Yüz yüze veri toplama süreci ile farklılık gösteren çevrimiçi veri toplama sürecinde zaman zaman belirlenen örneklemdeki oluşturulan tabakaların evrendeki oranına göre ulaşmakta zorluk çekilmiştir ancak evrendeki oranlara yakın oranlar elde edilmiştir. Çevrimiçi ortamda veri toplama sürecinin paylaşılan bağlantının çevrimiçi ortamda yayılımının kontrol edilme durumunun daha zor olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan hesaplamalar sonucunda 6180 öğretmenin [(100x481)/6180]= %7.78'inin okul öncesinde, [(100x1498)/6180]= %24.23'ünün ilkokulda, [(100x1984)/6180]= %32.10'unun ortaokulda ve [(100x2217)/6180]= %35.87'sinin lisede görev yaptığı görülmüştür. Buna göre 373 kişilik örneklemin 31'i (%8.3) okul öncesinde, 102'isi (%27.3) ilkokullarda, 119'u (%31.9) ortaokullarda ve 121'i (%32.4) liselerde görev yapan

öğretmenlerden seçilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda 6180 öğretmenin [(100x4984)/6180]= %80.64'ünün resmi okullarda [(100x1196)/6180]= %19.36'sının özel okullarda görev yaptığı görülmüştür. Buna göre 373 kişilik örneklemin 317'si (%85) resmi okullarda, 56'sının (%15) özel okullarda görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Ayrıca hesaplamalar sonucunda 6180 öğretmenin [(100x3588)/6180]= %58.05'inin kadın öğretmenlerden oluştuğu [(100x2592)/6180]=%41.95'inin erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. Buna göre 373 kişilik örneklemin 208'i (%55.8) kadın, 165'inin (%44.2) erkek öğretmenlerden seçilmiştir.

Çevrimiçi form ile 388 veriye ulaşılmıştır. Çevrimiçi hazırlanan ölçekle elde edilen 388 veriden 8'i kişisel bilgiler formundaki verilerin eksik olması sebebi ile veri setinden çıkartılmıştır. Yapılan normallik analizleri sonucu uçdeğer özelliği gösteren 7 veri, veri setinden çıkarılarak analizlere 373 veri ile devam edilmiştir. Üçüncü örnekleme ait bilgiler Çizelge 2.4'de verilmiştir.

Çizelge 2.4. Üçüncü Örnekleme Ait Bilgiler

Değişken	**Kişisel Özellikler**	**Frekans(f)**	**Yüzde(%)**
Cinsiyet	Kadın	208	55.8
	Erkek	165	44.2
	Toplam	373	100
Yaş	21-30	32	8.6
	31-40	176	47.2
	41-50	126	33.8
	51 ve üzeri	39	10.5
	Toplam	373	100
Okul Kademesi	Okul öncesi	31	8.3
	İlkokul	102	27.3
	Ortaokul	119	31.9
	Lise	121	32.4
	Toplam	373	100
Okul Türü	Kamu Okulu	317	85
	Özel Okul	56	15
	Toplam	373	100
Kıdem	1-10	85	22.8
	11-20	172	46.1
	21 ve üzeri	116	31.1
	Toplam	373	100
Eğitim	Önlisans	13	3.5
	Lisans	321	86.1
	Lisans üstü	39	10.4
	Toplam	373	100

Çizelge 2.4. Üçüncü Örnekleme Ait Bilgiler (Devamı)

Değişken	Kişisel Özellikler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Branş	Okul öncesi	30	8
	Sınıf öğretmeni	86	23.1
	Sözel branşlar	91	24.4
	Sayısal branşlar	58	15.5
	Rehberlik	38	10.2
	Beceri branşları	37	9.9
	Meslek dersleri	33	8.8
	Toplam	373	100
Okul Müdürünün Cinsiyeti	Kadın	40	10.7
	Erkek	333	89.3
	Toplam	373	100

Çizelge 2.4'de görüldüğü gibi üçüncü örneklemin %55.8'ini kadın, %44.2'sini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Yaş değişkeni incelendiğinde katılımcıların % 8.6'sını 21-30, % 47.2'sini 31-40, %33.8'ini 41-50 ve % 10.5'ini 51 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler oluşturmaktadır. Okul kademesine göre örneklem grubunun % 8.3'ünü okul öncesi, %27.3'ünü ilkokul, %31.9'unu ortaokul ve 32.4'ünü lise kademesinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Okul türüne göre örneklem grubunun %85'ini kamu okulu ve %15'ini özel okulda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Kıdem değişkeni incelendiğinde örneklem grubunun %22.8'ini 1-10, %46.1'ini 11-20 ve %31.1'ini 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim durumuna göre örneklem grubunun %3.5'ini önlisans, %86.1'ini lisans ve %10.4'ünü lisans üstü mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Branş değişkeni incelendiğinde katılımcıların % 8'ini okul öncesi, % 23.1'ini sınıf öğretmenliği, %24.4'ünü sözel branşlar, % 15.5'ini sayısal branşlar, %10.2'sini rehberlik, %9.9'unu beceri dersleri ve %8.8'ini meslek dersleri branşlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubuna dahil olan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların %10.7'sinin okul müdürlerinin kadın, %89.3'ünün erkek olduğu görülmektedir.

2.2.4. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Araştırmanın nitel aşamasında çalışma grubu maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak okul türü, kıdem, branş ve cinsiyet değişkeni dikkate alınarak belirlenmiştir. İncelenen problemle ilgili olarak benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması maksimum çeşitlilik örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Ö., Karadeniz ve Demirel, 2012: 90). Nicel verilerin sonuçlarına göre nitel araştırma çalışma grubuna karar verilmiştir. Nicel araştırma bulgularına göre anlamlı farklılık gösteren değişkenler incelenerek bu farklılıkların nedenlerini ve nasılını derinlemesine incelemek amacı ile maksimum çeşitlilik örnekleme

yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ait bilgilere ve katılımcı öğretmenlerin birlikte çalıştığı okul müdürüne ve okullarına ait bilgilere Çizelge 2.5'de yer verilmiştir.

Çizelge 2.5. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Öğretmen								Okul müdürü					
Kod	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Branş**	**Kıdem**	**Eğitim**	**Okul Kademesi**	**Okul Türü**	**Yaş**	**Cinsiyet**	**Müdürlükte Çalışma Yılı**	**Eğitim**	**Çalışan Sayısı**	**Branş**
Deniz	Kadın	21	Okul öncesi	2	Ön lisans	Okul öncesi	Özel	35	Kadın	4	Lisans	10	İşletme
Gönül	Kadın	24	Okul öncesi	4	Ön lisans	Okul öncesi	Özel	37	Kadın	7	Lisans	14	Okul öncesi
Burcu	Kadın	41	Okul öncesi	20	Yüksek lisans	Okul öncesi	Kamu	35	Erkek	3	Lisans	12	Okul öncesi
Nesrin	Kadın	42	Okul öncesi	19	Lisans	Okul öncesi	Kamu	43	Kadın	15	Lisans	10	Okul öncesi
Hasan	Erkek	56	Sınıf öğretmeni	36	Lisans	İlkokul	Özel	42	Erkek	7	Lisans	25	Rehberlik
Demir	Erkek	42	Sınıf öğretmeni	20	Lisans	İlkokul	Kamu	60	Erkek	19	Ön lisans	36	Sınıf öğretmeni
Tuba	Kadın	35	Fen bilimleri	10	Lisans	Ortaokul	Özel	40	Erkek	7	Lisans	32	Sınıf öğretmeni
Yalçın	Erkek	31	Fen bilimleri	9	Lisans	Ortaokul	Kamu	58	Erkek	29	Lisans	40	Sosyal bilgiler
Ali	Erkek	36	İngilizce	14	Yüksek lisans	Lise	Özel	39	Erkek	5	Lisans	24	Tarih
Şerife	Kadın	51	Gıda	28	Lisans	Lise	Kamu	43	Kadın	15	Lisans	60	Giyim Üretim

Çizelge 2.5 incelendiğinde, nitel araştırma sürecinde veri toplanan 4 farklı okul kademesine ve iki farklı okul türüne yer verilmiştir. Okul müdürü cinsiyet değişkeninin Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin üç boyutunda da anlamlı farklılık göstermesinden dolayı okul müdürlerinin cinsiyetlerinde çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Okul kademesi değişkeni bulguları değerlendirildiğinde okul öncesi kademesinin ölçeğin üç boyutunda da farklılık gösterdiği dikkate alınarak okul öncesi kademesinden dört katılımcıya yer verilmiştir. Ölçeğin üç boyutunda da okul türü değişkeninin anlamlı farklılık göstermesi dikkate alınarak özel okul ve kamu okullarında çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeninin ölçeğin üç boyutunda da anlamlı farklılık göstermesi sonucu farklı kıdem türlerine göre öğretmenlere yer verilmiştir. Yine ölçeğin üç boyutunda da öğretmen yaş değişkeninin anlamlı farklılık göstermesi sonucu farklı yaş gruplarından katılımcı öğretmenlere yer verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu", "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" ile nicel veriler toplanmıştır. Nitel veriler de yine araştıramcı tarafından geliştirilen "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları ile bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde nicel veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği"nin kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, güvenilirlik analiz ve örneklemin betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

2.3.1.1. Kişisel bilgiler formu

Kişisel bilgiler formu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, çalıştıkları okul kademesi ve türü, kıdemleri, eğitim durumları, branşları ve çalıştıkları okuldaki müdürün cinsiyeti ile ilgili veri toplamak amacı ile hazırlanmıştır.

2.3.1.2. Okul müdürleri 21. Yüzyıl becerileri ölçeği

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde

öncelikle ayrıntılı olarak alanyazın taraması yapılmıştır ve kuramsal alt yapı oluşturulmuştur. Daha sonra farklı okul türü ve branşa göre oluşturulan ön görüşme formu 18 öğretmene uygulanmıştır. Ön görüşme formunda öğretmenlere;

1. 21. yüzyılda okulu daha iyi yönetebilmek için sizce bir okul müdüründe olması gereken beceriler nelerdir? Neden?

2. Sizce bir yöneticinin yukarıdaki becerilere sahip olup olmamasını etkileyen etmenler nelerdir?

soruları yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda üç beceri alanının altında toplanan 8 tema ve 31 alt kategori oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri oluşturulurken bu beceri alanları, tema ve alt kategorilerden yararlanılmıştır. Elde edilen kategori, tema ve kodlar P21. 21. yüzyıl becerileri ile benzerlik göstermektedir. Çizelge 2.6'da oluşturulan kategori ve temalar sunulmuştur.

Çizelge 2.6. Ön Görüşme Formu İçerik Analizi

Beceri alanı	Beceri	Beceri içeriği	Sıklık
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Yaratıcılık ve yenilikçilik becerisi	Yenilikçi olma	13
		Değişime açık olma	8
		Öngörülü olma	2
		Girişimci olma	1
	Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi	Problem çözme becerisi	6
		Sorgulayıcı olma	1
		Kriz yönetimi	1
		Olayları analiz etme	1
		Eleştiriye açık olma	4
	İletişim ve işbirliği becerisi	İşbirlikçi olma	3
		Takım çalışması yapma	4
		Kişiler arası iletişim kurma	3
		Etkili iletişim kurma	8
		Fikirlere önem verme	1
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	Bilgi ve iletişim teknolojileri (bit) okuryazarlığı becerisi	Teknolojiyi takip etme	8
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve uyum becerisi	Esneklik olma	1
		Uyum sağlama	1
		Sosyal değişime uygun	1
	İnisiyatif ve kendini yönetme becerisi	İnisiyatif alma	2
		Yaşam boyu öğrenme	4
		Zaman yönetimi	1
		Öğrenmeye açık olma	6
		İç denetim sahibi	1
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Sosyal ve çok kültürlülük becerileri	Sosyal olma	1
		Hoşgörülü olma	1
		Farklılıklara saygı duyma	1
		Okul iklimine uyumlu olma	1
	Liderlik ve sorumluluk becerisi	Sorumluluk sahibi olma	2
		Güdüleyici olma	2
		Ulaşılabilir olma	1
		Liderlik	8

Yapılan alanyazın taraması sonucunda ulaşılan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan temel araştırmalar olan, The Partnership for 21st Century Skills (2009), ISTE (2000), AASL (2007) North Central Regional Educational Laboratory (Lemke 2002) ve National Research Council (Hilton 2008) incelenmiştir. The Partnership for 21st Century Skills (2009) çalışmasının kapsamının diğer çalışmalara göre daha geniş olduğu, alanyazındaki 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmaların çoğunun girişimcilik ve dijital okuryazarlık becerilerine odaklandığı görülmüştür. Bu bağlamda soru havuzu oluştururken The Partnership for 21st Century Skills (2009) araştırmasında ele alınan "öğrenme ve yenilikçilik becerileri", "bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerileri" ve "yaşam ve kariyer becerileri" temel alınmıştır. Alanyazın taraması ve yapılan içerik analizleri sonuçlarına göre 63 maddelik bir ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler 3 farklı Türkçe dil uzmanına sunularak gerekli kontrol ve düzeltmeler yapılmıştır. Aşağıda ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3.1.2.1. Kapsam geçerliği

Ölçek geliştirme aşamasında ölçek ve ölçülmek istenen özellik arasındaki bağın tutarlı olması önemlidir. Bu çalışma kapsam geçerliliği olarak tanımlanır ve her bir maddenin amaca ne kadar hizmet ettiği ölçülür. Böylece ölçekte çalışılan konu ile ilgisiz olan ifadeler yerine çalışılan konuyu güçlü bir şekilde temsil eden ifadelere yer verilmiş olur (Ayre ve Scally, 2014: 79) Bu çalışmada da oluşturulan maddelerin araştırma konusuyla ve araştırmanın amacıyla uyuşup uyuşmamasını test etmek için ve kapsam geçerliği amacı ile uzmanlara sunulmak üzere "Uzman Değerlendirme Formu" oluşturulmuştur. Lawshe (1975) tekniğine göre uzmanlardan her madde için "Kalmalı, Revize Edilmeli ve Kaldırılmalı" şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Yurdugül'e göre (2005) Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Uzman değerlendirme formları 20 uzmana gönderilmiştir ancak 15 uzmandan geri bildirim alınmıştır.

Çizelge 2.7. Çalışmaya Katılan Uzmanların Cinsiyet ve Unvanlarına Göre Dağılımı

Cinsiyet	Prof.Dr.	Doç.Dr	Dr.Öğr.Üyesi	Arş.Gör.	Alan Uzm.	Toplam
Kadın	1	0	0	2	2	5
Erkek	4	3	1	1	1	10
Toplam	5	3	1	3	3	15

Uzmanların düzeltme yapabilmeleri için her bir maddenin altına boş bir satır bırakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Lawshe tekniğine göre değerlendirilmiştir.

Kapsam Geçerliği için Minimum Değerler			
Uzman Sayısı	**Minimum KGO Değeri**	**Uzman Sayısı**	**Minimum KGO Değeri**
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.75	20	.42
9	.78	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40	.29

Kaynak: Lawshe, 1975 **KGO:** Kapsam geçerlik oranı

Uzman değerlendirme formunda yer alan 63 maddenin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Bu değerlere Çizelge 2.8'de yer verilmiştir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının bir eksiği ile elde edilir (Yurdugül, 2005).

Çizelge 2.8. Taslak Ölçek KGO ve KGİ Değerleri

Madde	**Kalmalı**	**Revize edilmeli**	**Kaldırılmalı**	**KGO**	**Madde**	**Kalmalı**	**Revize edilmeli**	**Kaldırılmalı**	**KGO**
M1	14	1	0	.867	**M33**	10	5	0	.333*
M2	13	2	0	.733	**M34**	14	1	0	.867
M3	9	6	0	.2*	**M35**	15	0	0	1
M4	14	1	0	.867	**M36**	15	0	0	1
M5	14	1	0	.867	**M37**	4	9	2	-.467*
M6	7	6	2	-.067*	**M38**	14	1	0	.867
M7	7	8	0	.067*	**M39**	14	1	0	.867
M8	4	11	0	-.467*	**M40**	13	1	1	.733
M9	7	8	0	-.067*	**M41**	11	3	1	.467*
M10	9	6	0	.2*	**M42**	13	2	0	.733
M11	12	1	2	.6	**M43**	14	1	0	.867
M12	6	7	2	-.2*	**M44**	5	10	0	-.333*
M13	13	1	1	.733	**M45**	10	5	0	.333*
M14	11	4	0	.467*	**M46**	14	1	0	.867
M15	14	1	0	.867	**M47**	9	5	1	.2*
M16	12	3	0	.6	**M48**	13	1	1	.733
M17	7	8	0	-.067*	**M49**	4	9	2	-.467*
M18	7	7	1	-.067*	**M50**	7	8	0	-.067*
M19	14	1	0	.867	**M51**	7	8	0	-.067*
M20	13	2	0	.733	**M52**	8	7	0	.067*
M21	14	1	0	.867	**M53**	10	4	1	.333*
M22	12	2	1	.6	**M54**	12	3	0	.6
M23	13	0	2	.733	**M55**	14	0	1	.867
M24	15	0	0	1	**M56**	12	2	1	.6
M25	10	4	0	.333*	**M57**	14	1	0	.867

Çizelge 2.8. Taslak Ölçek KGO ve KGİ Değerleri (Devamı)

Madde	Kalmalı	Revize edilmeli	Kaldırılmalı	KGO	Madde	Kalmalı	Revize edilmeli	Kaldırılmalı	KGO
M26	12	3	0	.6	**M58**	13	2	0	.733
M27	10	1	4	.333*	**M59**	15	0	0	1
M28	12	3	0	.6	**M60**	13	2	0	.6
M29	15	0	0	1	**M61**	13	2	0	.733
M30	14	1	0	.867	**M62**	14	1	0	.867
M31	15	0	0	1	**M63**	14	1	0	.867
M32	13	1	1	.733			**KGİ**		**.524**
Toplam Uzman Sayısı 15									
KGÖ (Kapsam Geçerlik Ölçütü) .49									
KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) .524									
***KGÖ=CVR kritik değeri (.49)'un altındaki maddeler**									

Lawshe'e göre (1975) 15 uzman değerlendirmesi için belirlenen .49 Kapsam geçerlik oranı dikkate alınarak bu değerin altında kalan 23 madde ölçekten çıkarılmıştır ve kalan maddelere göre tekrar Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır ve sonuçlarına Çizelge 2.9'da yer verilmiştir.

Çizelge 2.9. Taslak Ölçek Madde KGO ve KGİ Değerleri

Madde	Kalmalı	Revize Edilmeli	Kaldırılmalı	KGO	Madde	Kalmalı	Revize Edilmeli	Kaldırılmalı	KGO
M1	14	1	0	.867	**M35**	15	0	0	1
M2	13	2	0	.733	**M36**	15	0	0	1
M4	14	1	0	.867	**M38**	14	1	0	.867
M5	14	1	0	.867	**M39**	14	1	0	.867
M11	12	1	2	.6	**M40**	13	1	1	.733
M13	13	1	1	.733	**M42**	13	2	0	.733
M15	14	1	0	.867	**M43**	14	1	0	.867
M16	12	3	0	.6	**M46**	14	1	0	.867
M19	14	1	0	.867	**M48**	12	2	1	.733
M20	13	2	0	.733	**M54**	12	3	0	.6
M21	14	1	0	.867	**M55**	14	0	1	.867
M22	12	2	1	.6	**M56**	12	2	1	.6
M23	13	0	2	.733	**M57**	14	1	0	.867
M24	15	0	0	1	**M58**	13	2	0	.733
M26	12	3	0	.6	**M59**	15	0	0	1
M28	12	3	0	.6	**M60**	13	2	0	.6
M29	15	0	0	1	**M61**	13	2	0	.733
M30	14	1	0	.867	**M62**	14	1	0	.867
M31	15	0	0	1	**M63**	14	1	0	.867
M32	13	1	1	.733			**KGİ**		**.8**
M34	14	1	0	.867					
KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) .8									

Taslak ölçekten KGO değerlerine göre 23 madde çıkarıldıktan sonra kalan 40 maddenin tekrar KGİ değerleri hesaplanmıştır ve KGİ değeri .80 olarak bulunmuştur. Uzman görüş formlarından elde edilen düzeltme önerileri ve alanyazın taraması sonucu ölçekte olması düşünülen 13 madde ile ilgili uzman paneli düzenlenmiştir. Lawshe'e göre (1975) uzman paneli en az 5 uzmandan oluşturulmalıdır. Beş uzmandan oluşan uzman panelinde KGO değerlerine göre elde edilen 40 madde ve uzmanlar tarafından önerilen 13 madde değerlendirilmiştir. KGO değerleri .49'un üzerinde olan 40 maddeden düzeltme önerisi bulunan maddelere son şekli verilmiştir. Uzmanların önerisine göre oluşturulan 13 madde uzman panelinde uzman görüşüne sunulmuştur.

Çizelge 2.10. Taslak Ölçek Eklenen Madde KGO ve KGİ Değerleri.

Madde	Kalmalı	Revize Edilmeli	Kaldırılmalı	KGO	Madde	Kalmalı	Revize Edilmeli	Kaldırılmalı	KGO
M1	5	0	0	1	**M8**	5	0	0	1
M2	5	0	0	1	**M9**	5	0	0	1
M3	5	0	0	1	**M10**	5	0	0	1
M4	5	0	0	1	**M11**	5	0	0	1
M5	5	0	0	1	**M12**	5	0	0	1
M6	5	0	0	1	**M13**	5	0	0	1
M7	5	0	0	1	**KGİ**				1
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 1									

Uzman panelinde eklenen maddeler ile ilgili tekrar KGİ değerleri hesaplanmıştır. Taslak ölçeğe 53 madde olarak son şekli verilmiştir. Tüm maddeler dahil edilerek hesaplanan KGİ değeri .849 olarak hesaplanmıştır. Taslak ölçeğin alt boyutlarının KGİ değerleri hesaplanarak, Çizelge 2.11'de bunlara yer verilmiştir.

Çizelge 2.11. Taslak Ölçek Alt Boyutlar KGİ Değerleri

Alt Boyutlar	KGİ
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	**.795**
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	**.878**
Yaşam ve Kariyer Becerileri	**.866**

Taslak ölçeğin alt boyutlarından "Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri" boyutunun KGİ değeri .795, "Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri" boyutunun KGİ değeri .878 ve "Yaşam ve Kariyer Becerileri" boyutunun da KGİ değeri .866 olarak hesaplanmıştır. Lawshe'ye (1975) göre KGİ değerinin KGO'den yüksek olması kapsam geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir. KGİ değerlerinin KGO'den (.49) büyük olduğu

görülmüştür. Ve taslak ölçeğin kapsam geçerliliğinin yeterli olduğuna kadar verildikten sonra yapı geçerliliğine geçilmiştir.

2.3.1.2.2. Yapı geçerliği

Spss 21 Paket programı kullanılarak taslak ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen yapıyı test etmek amacı ile Lisrel 9.30 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır, elde edilen analiz sonuçları ve yorumları yapı geçerliliği bölümünde verilmiştir.

2.3.1.2.2.1. Açımlayıcı faktör analizi

Tavşancıl (2002), örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini belirtmektedir. Oluşturulan taslak ölçek belirlenen evrenden ölçek maddelerinin en az beş katı olacak büyüklükte bir örnekleme uygulanmıştır. 53 maddeden oluşan taslak ölçek 283 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Büyüköztürk'e göre (2012) faktör analizi için tüm veri yapıları uygun olmayabilir ve verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser -Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi ile incelenebilir. KMO değeri veri matrisinin faktör analizine uygun olup olmadığını ve faktörleştirilebilirliği ile ilgili bilgi verir. KMO değeri .60'ın üzerinde çıkması faktörlenmeye uygun olduğunu göstermektedir. Barlett küresellik testi de maddeler arasındaki korelasyonu inceler. Ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması maddeler arasındaki ilişkinin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Taslak ölçeği geliştirmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve ölçeği test etmek amacıyla ise doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi yapmadan önce çalışmadaki örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanarak bu değerin .60 üzerinde olup olmadığına ve evrendeki dağılımın normal olup olmadığının anlaşılması için Bartlett testi uygulanarak sonucun ($p<=.05$) anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Çizelge 2.12. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.974
Bartlett's Küresellik Testi	**Ki-kare Değeri**	17686.55447
	S.Derecesi	1378
	P	0.000

Çizelge 2.12 incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .974 olduğu ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmüştür. Bartlett's Küresellik Testi sonuçlarına bakıldığında (x^2=17686.55447; p<.000) değerlerinin anlamlı olduğu ve verilerin faktör analizine uygun olduğu kabul edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılarak, ölçeğin yapı geçerliliği için, geliştirilecek ölçme aracının maddeler arasındaki korelasyonuna bakılmış ve bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği belirlenmiştir. Ölçeğin ölçülmek istenen davranış ve tutumları ölçme gücünü belirleyebilmek üzere madde analizi yapılmıştır. Test maddelerinden alınan puan ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için ölçekte maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Alanyazında madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre madde-toplam korelasyonları .30 ve üzerinde olan maddeler dikkate alınmıştır ancak .30 değerinin altında herhangi bir madde yer almamıştır. Temel bileşenler analizi yapılarak elde edilen ortak yük değerlerine Çizelge 2.13'de yer verilmiştir.

Çizelge 2.13. Ortak Yük Değerleri

Maddeler	Initial	Extraction
M1	1.000	.734
M2	1.000	.745
M3	1.000	.721
M4	1.000	.681
M5	1.000	.686
M6	1.000	.606
M7	1.000	.759
M8	1.000	.759
M9	1.000	.768
M10	1.000	.754
M11	1.000	.705
M12	1.000	.753
M13	1.000	.797
M14	1.000	.670
M15	1.000	.735
M16	1.000	.666
M17	1.000	.713
M18	1.000	.746
M19	1.000	.763
M20	1.000	.834
M21	1.000	.665
M22	1.000	.734
M23	1.000	.723
M24	1.000	.605
M25	1.000	.674
M26	1.000	.797
M27	1.000	.699

Çizelge 2.13. Ortak Yük Değerleri (Devamı)

Maddeler	Initial	Extraction
M28	1.000	.720
M29	1.000	.525
M30	1.000	.721
M31	1.000	.632
M32	1.000	.585
M33	1.000	.705
M34	1.000	.589
M35	1.000	.670
M36	1.000	.760
M37	1.000	.756
M38	1.000	.803
M39	1.000	.792
M40	1.000	.795
M41	1.000	.802
M42	1.000	.790
M43	1.000	.675
M44	1.000	.699
M45	1.000	.740
M46	1.000	.715
M47	1.000	.817
M48	1.000	.745
M49	1.000	.769
M50	1.000	.760
M51	1.000	.779
M52	1.000	.773
M53	1.000	.615

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Çizelge 2.13 incelendiğinde taslak ölçekte yer alan 53 maddenin yük değerlerinin .30'dan büyük olduğu görülmektedir. En düşük değer .525 olarak belirlenmiştir ve bu aşamada ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Aynı maddelerle faktör analizine devam ederek faktör yük değerleri, faktör sayıları ve açıklanan varyanslar hesaplanmıştır. Sonuçlara Çizelge 2.14'te yer verilmiştir.

Çizelge 2.14. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
Bileşen	**Toplam**	**Vary %**	**Küm %**	**Toplam**	**Vary %**	**Küm %**	**Toplam**	**Vary %**	**Küm %**
1	33.363	62.950	62.950	33.363	62.950	62.950	12.282	23.174	23.174
2	2.126	4.012	66.962	2.126	4.012	66.962	10.843	20.459	43.632
3	1.449	2.733	69.695	1.449	2.733	69.695	7.693	14.514	58.147
4	1.287	2.427	72.122	1.287	2.427	72.122	7.407	13.976	72.122
5	.902	1.703	73.825						
6	.883	1.666	75.491						
7	.782	1.476	76.967						
8	.759	1.431	78.398						
9	.703	1.327	79.724						
10	.617	1.165	80.889						
11	.545	1.028	81.917						
12	.536	1.010	82.927						
13	.484	.913	83.840						
14	.466	.879	84.719						
15	.447	.843	85.562						
16	.426	.803	86.365						
17	.415	.783	87.148						
18	.394	.742	87.890						
19	.367	.692	88.582						
20	.353	.666	89.249						
21	.340	.641	89.889						
22	.332	.626	90.515						
23	.302	.570	91.085						
24	.287	.541	91.627						
25	.286	.540	92.167						
26	.264	.498	92.665						
27	.257	.484	93.149						
28	.249	.470	93.619						
29	.239	.450	94.069						
30	.230	.435	94.504						
31	.213	.402	94.906						
32	.206	.388	95.295						
33	.194	.367	95.661						
34	.186	.350	96.011						
35	.175	.330	96.341						
36	.167	.314	96.656						
37	.163	.308	96.963						
38	.155	.292	97.255						
39	.151	.285	97.540						
40	.135	.255	97.795						
41	.125	.236	98.031						
42	.122	.230	98.261						
43	.116	.218	98.479						
44	.104	.196	98.674						
45	.102	.193	98.867						
46	.098	.185	99.053						
47	.089	.168	99.221						
48	.085	.161	99.382						
49	.079	.150	99.532						
50	.074	.139	99.671						
51	.060	.114	99.785						
52	.058	.109	99.894						
53	.056	.106	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

53 maddeden oluşan taslak ölçek maddeleri ve özdeğeri 1 olan faktör değerleri dikkate alınarak yapılan faktör analizi sonucunda ölçek dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. İlk faktör toplam varyansın %62.950'sini, ikinci faktör %4.012'sini, üçüncü faktör %2.733'ünü ve dördüncü faktör %2.427'sini karşılamaktadır. Dört faktör, taslak ölçeğin toplam varyansının %72.122'sini karşılamaktadır.

Alanyazın ve kuramsal çerçeve incelenerek, uzman görüşlerine başvurularak ölçeğin 3 faktör ile sınırlandırılarak tekrar faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Çok faktörlü bir yapının söz konusu olduğu durumlarda varimax en uygun tekniktir (Büyüköztürk, 2002: 477). Ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür ve maddelerin hangi faktörlerde toplandığını belirlemek için Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır, elde edilen veriler Çizelge 2.15'de verilmiştir.

Çizelge 2.15. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları (Üç faktör ile sınırlandırışmış)

	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			**Toplam Faktör Yükleri**			**F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları**		
Bileşen	**Toplam**	**Vary %**	**Küm %**	**Toplam**	**Vary %**	**Küm %**	**Toplam**	**Vary %**	**Küm %**
1	33.363	62.950	62.950	33.363	62.950	62.950	13.868	26.166	26.166
2	2.126	4.012	66.962	2.126	4.012	66.962	12.486	23.559	49.725
3	1.449	2.733	69.695	1.449	2.733	69.695	10.584	19.970	69.695
4	1.287	2.427	72.122						
5	.902	1.703	73.825						
6	.883	1.666	75.491						
7	.782	1.476	76.967						
8	.759	1.431	78.398						
9	.703	1.327	79.724						
10	.617	1.165	80.889						
11	.545	1.028	81.917						
12	.536	1.010	82.927						
13	.484	.913	83.840						
14	.466	.879	84.719						
15	.447	.843	85.562						
16	.426	.803	86.365						
17	.415	.783	87.148						
18	.394	.742	87.890						
19	.367	.692	88.582						
20	.353	.666	89.249						
21	.340	.641	89.889						
22	.332	.626	90.515						
23	.302	.570	91.085						
24	.287	.541	91.627						
25	.286	.540	92.167						
26	.264	.498	92.665						
27	.257	.484	93.149						
28	.249	.470	93.619						
29	.239	.450	94.069						
30	.230	.435	94.504						
31	.213	.402	94.906						

Çizelge 2.15. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları (Üç faktör ile sınırlandırışmış) (Devamı)

	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
Bileşen	**Toplam**	**Vary %**	**Küm %**	**Toplam**	**Vary %**	**Küm %**	**Toplam**	**Vary %**	**Küm %**
32	.206	.388	95.295						
33	.194	.367	95.661						
34	.186	.350	96.011						
35	.175	.330	96.341						
36	.167	.314	96.656						
37	.163	.308	96.963						
38	.155	.292	97.255						
39	.151	.285	97.540						
40	.135	.255	97.795						
41	.125	.236	98.031						
42	.122	.230	98.261						
43	.116	.218	98.479						
44	.104	.196	98.674						
45	.102	.193	98.867						
46	.098	.185	99.053						
47	.089	.168	99.221						
48	.085	.161	99.382						
49	.079	.150	99.532						
50	.074	.139	99.671						
51	.060	.114	99.785						
52	.058	.109	99.894						
53	.056	.106	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak ve üç faktör ile sınırlandırılarak yapılan faktör analizi sonucunda, ilk faktör toplam varyansın %62.950'sini, ikinci faktör %4.012'sini, üçüncü faktör %2.733'ünü karşılamaktadır. Üç faktör taslak ölçeğin toplam varyansının %69.695'ini karşılamaktadır.

Faktör yük değerinin .45 üzerinde olması seçim için önemli bir değerdir ancak uygulamada az sayıda madde için bu değer .30 olarak da belirlenebilir (Büyüköztürk, 2012: 124). Kin-Yin (2004) bir maddenin ölçekte kalması için belli örneklem büyüklüklerini önermiştir. Faktör yükü .30 olan maddelerin ölçeğe alınması için örneklem büyüklüğünün en az 350; .40 faktör yükü için 200; .50 faktör yükü için 120; .60 faktör yükü için 85; .70 faktör yükü için 60 kişilik bir örneklemin yeterli olacağı ifade etmiştir (Akt, Şencan, 2005: 391). Bu bağlamda faktör yük değeri .30 olarak belirlenerek tekrar faktör analizi yapılmıştır ve Çizelge 2.16'da yer verilmiştir.

Çizelge 2.16. Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matriksi

Maddeler	Component		
	1	2	3
M1	.679	.445	
M2	.699	.390	.319
M3	.738	.338	
M4	.615	.433	.337
M5	.619	.328	.390
M6	.630	.306	.339
M7	.671	.362	.351
M8	.630	.373	.448
M9	.745	.354	
M10	.691		.508
M11	.700		.418
M12	.583	.320	.552
M13	.680	.390	.421
M14	.614	.411	.336
M15	.465		.659
M16	.434	.612	.314
M17	.518	.559	.355
M18	.601	.497	.371
M19	.392	.767	
M20	.400	.812	
M21		.692	.317
M22		.757	.313
M23		.772	
M24		.670	.304
M25		.693	.393
M26	.361	.739	.322
M27	.472	.460	.473
M28	.581	.537	.305
M29	.562	.337	
M30	.608	.341	.469
M31	.486	.305	.533
M32	.391		.584
M33	.478	.563	.370
M34	.371	.336	.580
M35	.387	.485	.533
M36	.517	.650	
M37	.467	.483	.483
M38	.413	.515	.529
M39	.397	.519	.579
M40	.333	.535	.578
M41	.443	.446	.572
M42	.478	.469	.476
M43	.418	.565	.382
M44	.351	.488	.462
M45		.397	.590
M46	.499	.512	.442
M47	.732	.385	.363
M48	.560	.450	.425
M49	.559	.489	.463
M50	.497		.694
M51			.803
M52			.796
M53	.481	.441	.417

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Çizelge 2.16 incelendiğinde birden fazla faktörde yük değeri alan maddeler bulunduğu görülmektedir. Bir maddenin yüksek yük değeri aldığı faktörün dışında başka bir faktörde yer aldığı durumlarda en yüksek değeri aldığı iki faktördeki değerleri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir. Bu değerin altındaki maddeler binişik madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılması düşünülür (Büyüköztürk, 2012:125). Faktör yük değeri .30 olarak belirlenip tekrar faktör analizi yapılmıştır. Taslak ölçekte binişik madde olarak değerlendirilen, birden fazla faktörde yer alan ve yük değeri yüksek olan iki faktördeki yük değeri farkı .10'dan küçük olan maddeler (12, 17, 27, 28, 31, 33, 35 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44 ve 46) sırasıyla ölçekten çıkarılarak tüm analizler tekrar yapılmıştır.

Çizelge 2.17. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.973
Bartlett's Küresellik Testi	**Ki-kare Değeri**	11363.856
	S.Derecesi	703
	P	0.000

Çizelge 2.17 incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .973 olduğu ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmüştür. Bartlett's Küresellik Testinin sonuçlarına bakıldığında (x^2=11363.856; p<.000) değerlerinin anlamlı olduğu ve verilerin faktör analizine uygun olduğu kabul edilmiştir.

Çizelge 2.18. Ortak Yük Değerleri

Maddeler	**Initial**	**Extraction**
M1	1.000	.728
M2	1.000	.741
M3	1.000	.715
M4	1.000	.690
M5	1.000	.646
M6	1.000	.612
M7	1.000	.701
M8	1.000	.738
M9	1.000	.753
M10	1.000	.750
M11	1.000	.703
M13	1.000	.796
M14	1.000	.667
M15	1.000	.730
M16	1.000	.664
M18	1.000	.745
M19	1.000	.755
M20	1.000	.833
M21	1.000	.673
M22	1.000	.753
M23	1.000	.746
M24	1.000	.599
M25	1.000	.691
M26	1.000	.766

Çizelge 2.18. Ortak Yük Değerleri (Devamı)

Maddeler	Initial	Extraction
M29	1.000	.509
M30	1.000	.696
M32	1.000	.577
M34	1.000	.577
M42	1.000	.646
M43	1.000	.639
M45	1.000	.642
M47	1.000	.815
M48	1.000	.703
M49	1.000	.766
M50	1.000	.779
M51	1.000	.803
M52	1.000	.800
M53	1.000	.599

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Çizelge 2.18. incelendiğinde taslak ölçekte yer alan 38 maddenin yük değerlerinin .30'dan büyük olduğu görülmüştür. En düşük değer .509 olarak belirlenmiştir ve bu aşamada herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Aynı maddelerle faktör analizine devam ederek faktör yük değerleri, faktör sayıları ve açıklanan varyanslar hesaplanarak Çizelge 2.19'da yer verilmiştir.

Çizelge 2.19. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları (Maddeler elendikten sonra)

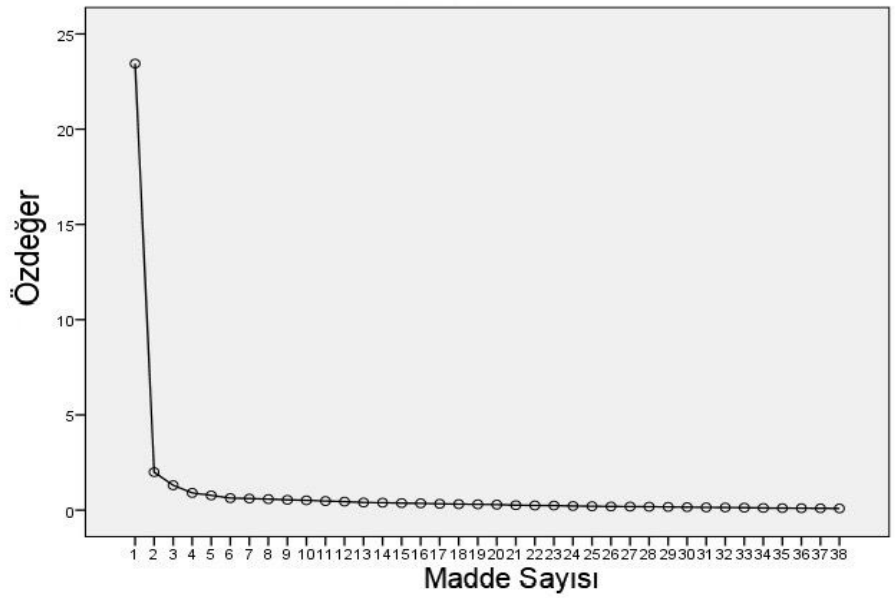
	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
Bileşen	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	23.443	61.692	61.692	23.443	61.692	61.692	11.318	29.784	29.784
2	1.996	5.251	66.943	1.996	5.251	66.943	8.668	22.810	52.594
3	1.308	3.442	70.385	1.308	3.442	70.385	6.761	17.792	70.385
4	0.906	2.385	72.771						
5	.776	2.042	74.813						
6	.633	1.665	76.478						
7	.609	1.602	78.081						
8	.580	1.526	79.607						
9	.542	1.427	81.034						
10	.516	1.357	82.391						
11	.479	1.259	83.650						
12	.447	1.177	84.827						
13	.402	1.059	85.886						
14	.392	1.031	86.917						
15	.369	.972	87.889						
16	.359	.943	88.832						
17	.333	.876	89.708						
18	.317	.834	90.542						
19	.307	.808	91.351						
20	.292	.767	92.118						
21	.263	.691	92.809						
22	.248	.653	93.462						
23	.245	.644	94.106						
24	.220	.580	94.686						

Çizelge 2.19. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları (Maddeler elendikten sonra) (Devamı)

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
25	.204	.537	95.222						
26	.193	.508	95.730						
27	.189	.497	96.226						
28	.179	.470	96.696						
29	.171	.451	97.148						
30	.156	.411	97.558						
31	.145	.382	97.940						
32	.139	.366	98.306						
33	.133	.349	98.655						
34	.114	.299	98.954						
35	.107	.281	99.235						
36	.103	.271	99.505						
37	.098	.257	99.762						
38	.090	.238	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Binişik maddeler elendikten sonra varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak ve üç faktör ile sınırlandırılarak yapılan faktör analizi sonucunda, ilk faktör toplam varyansın %61.692'sini, ikinci faktör %5.251'ini, üçüncü faktör %3.442'sini karşılamaktadır. Üç faktör ölçeğin toplam varyansının %70.385'ini karşılamaktadır.



Şekil 2.1. Ölçeğe Ait Yamaç-Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde özdeğer dikkate alınarak çizilen grafikte (Eigenvalue) üçüncü faktörden sonra grafiğin genel gidişinin yatay olduğu görülmektedir.

Üçüncü faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Çizelge 2.20. Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matriksi

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
M1	.684		
M2	.704		
M3	.745		
M4	.635		
M5	.596		
M6	.664		
M7	.656		
M8	.636		
M9	.753		
M10	.703		
M11	.714		
M13	.713		
M14	.651		
M18	.619		
M29	.626		
M30	.633		
M42	.560		
M47	.755		
M48	.562		
M49	.580		
M53	.549		
M16		.606	
M19		.763	
M20		.811	
M21		.721	
M22		.773	
M23		.784	
M24		.672	
M25		.712	
M26		.724	
M43		.561	
M15			.652
M32			.573
M34			.557
M45			.640
M50	.502		.703
M51			.809
M52			.808

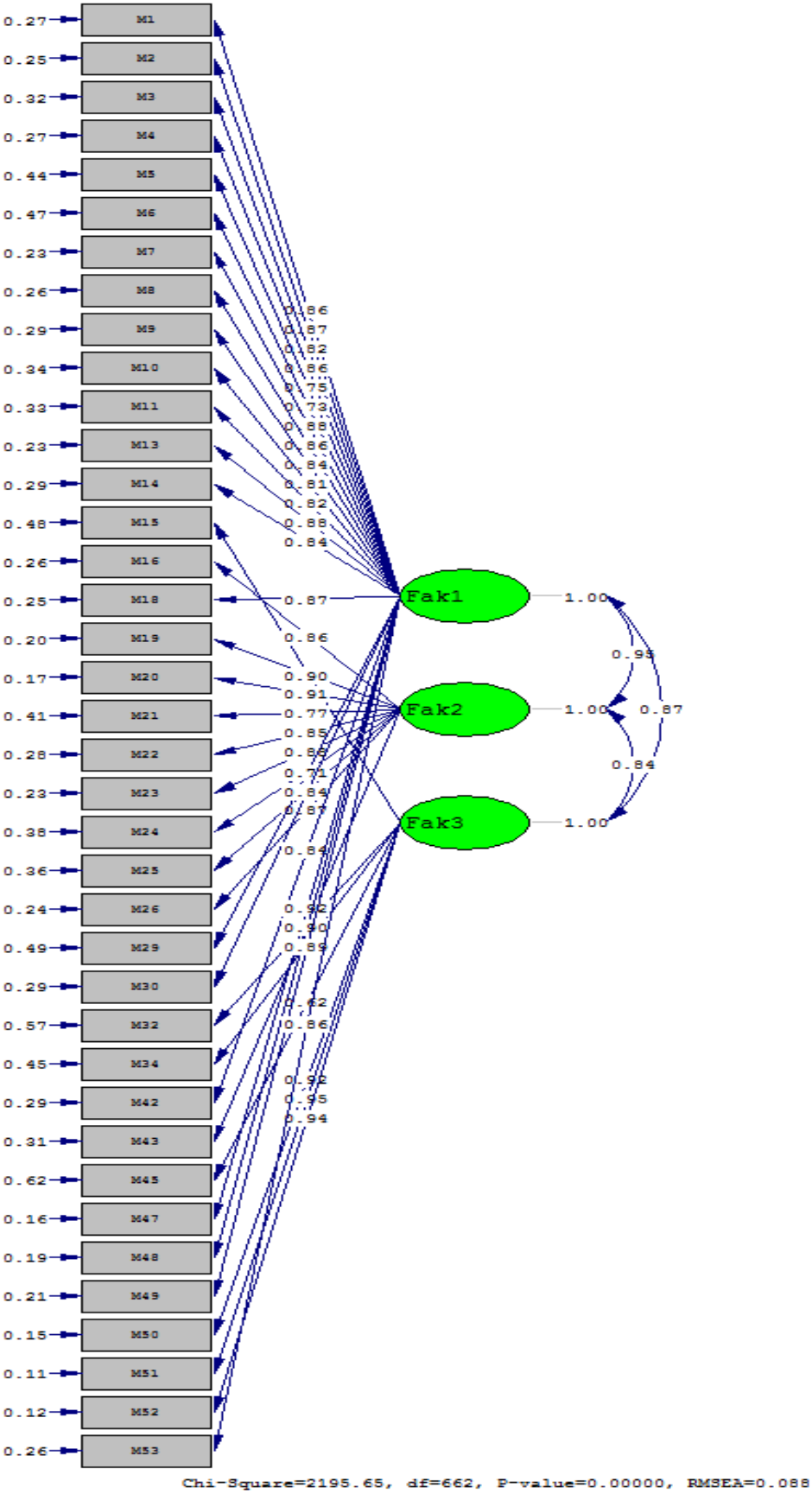
Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak ölçek üç faktör ile sınırlandırılmıştır. Binişik değer alan 15 madde ölçekten çıkarılmıştır ve taslak ölçekte 38 madde kalmıştır. Ölçekte elde edilen birinci faktör madde yük değerleri .549 ile .755, ikinci faktör .561 ile .811, üçüncü faktör .557 ile .809 arasında değişmektedir. Alt boyutlarda görülen madde sayıları ve madde numaraları Çizelge 2.21'de verilmiştir.

Çizelge 2.21. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde No																			
1	21	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13	14	18	29	30	42	47	48	49	53
2	10	16	19	20	21	22	23	24	25	26	43											
3	7	15	32	34	45	50	51	52														
Toplam	38																					

2.3.1.2.2.2. Doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen 38 maddelik ve üç faktörden oluşan yapı Lisrel 9,30 programı kullanılarak test edilmiştir. Elde edilen faktör yükleri ile ilgili veriler Şekil 2.3'teki yol şemasında (Path Diagram) verilmiştir.



Şekil 2.2. DFA Yol Şeması

Şekil 2.2 incelendiğinde ölçeğin üç faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modifikasyon önerileri değerlendirilmiş ve üç farklı modifikasyon uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde yapılacak modifikasyonlar iyi uyumu sağlamak ve modeli iyileştirme amacıyla uygulanmaktadır. En çok kullanılan yöntem ise modifikasyon indeksine göre karar vermektir (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu bağlamda en iyi uyumu ve modeli oluşturmak amacı ile 3 farklı modifikasyon yapılmıştır. Şekil 2.3'te modifikasyon sonrası yol şemasına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucu ölçeğe ait $\chi 2$, $\chi 2$/sd, GFI, AGFI, RMSEA, NFI, IFI, NNFI, CFI ve RMR değerleri belirlenerek bu değerlere Çizelge 2.23'te yer verilmiştir. Çizelge 2.23 değerlendirilirken Çizelge 2.22'de verilen uyum iyiliği ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

Çizelge 2.22. Uyum İyiliği Ölçütlerinin Değerlendirme Tablosu

Ölçüt	**İdeal Uyum**	**Kabul Edilebilir Uyum**	**Uyumsuzluk**
Fark (Discrepancy)	**Minimum**	**Minimuma Yakın**	**Maksimum**
$\chi 2$	p>0.10	0.05≤p≤0.10	p<0.05
$\chi 2$/sd	$\chi 2$/sd ≤ 2	2< $\chi 2$/sd ≤ 5	$\chi 2$/sd >5
GFI	0.95≤GFI≤1.00	0.90≤GFI<0.95	GFI<0.90
AGFI	0.90≤AGFI≤1.00	0.85≤AGFI<0.90	AGFI<0.85
RMSEA	0<RMSEA<0.05	0.05≤RMSEA≤0.10	RMSEA>0.10
NFI	0.95≤NFI≤1.00	0.90≤NFI<0.95	NFI<0.90
IFI	0.95≤IFI≤1.00	0.90≤IFI<0.95	IFI<0.90
NNFI	0.97≤NNFI≤1.00	0.95≤NNFI<0.97	NNFI<0.95
CFI	0.97≤CFI≤1.00	0.95≤CFI<0.97	CFI<0.95
RMR	0≤RMR<0.05	0.05≤RMR≤0.10	RMR>0.10

Kaynak: Doğan, 2015

Çizelge 2.23'de açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının test edilmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden ulaşılan $\chi 2$, $\chi 2$/sd, RMSEA, NFI, NNFI, PNFI, CFI, IFI, RFI, GFI, AGFI ve RMR değerleri görülmektedir. Çizelgede ilk yapılan uygulama ve tüm modifikasyonlarda elde edilen değerlere yer verilmiştir.

Çizelge 2.23. DFA Sonuçları

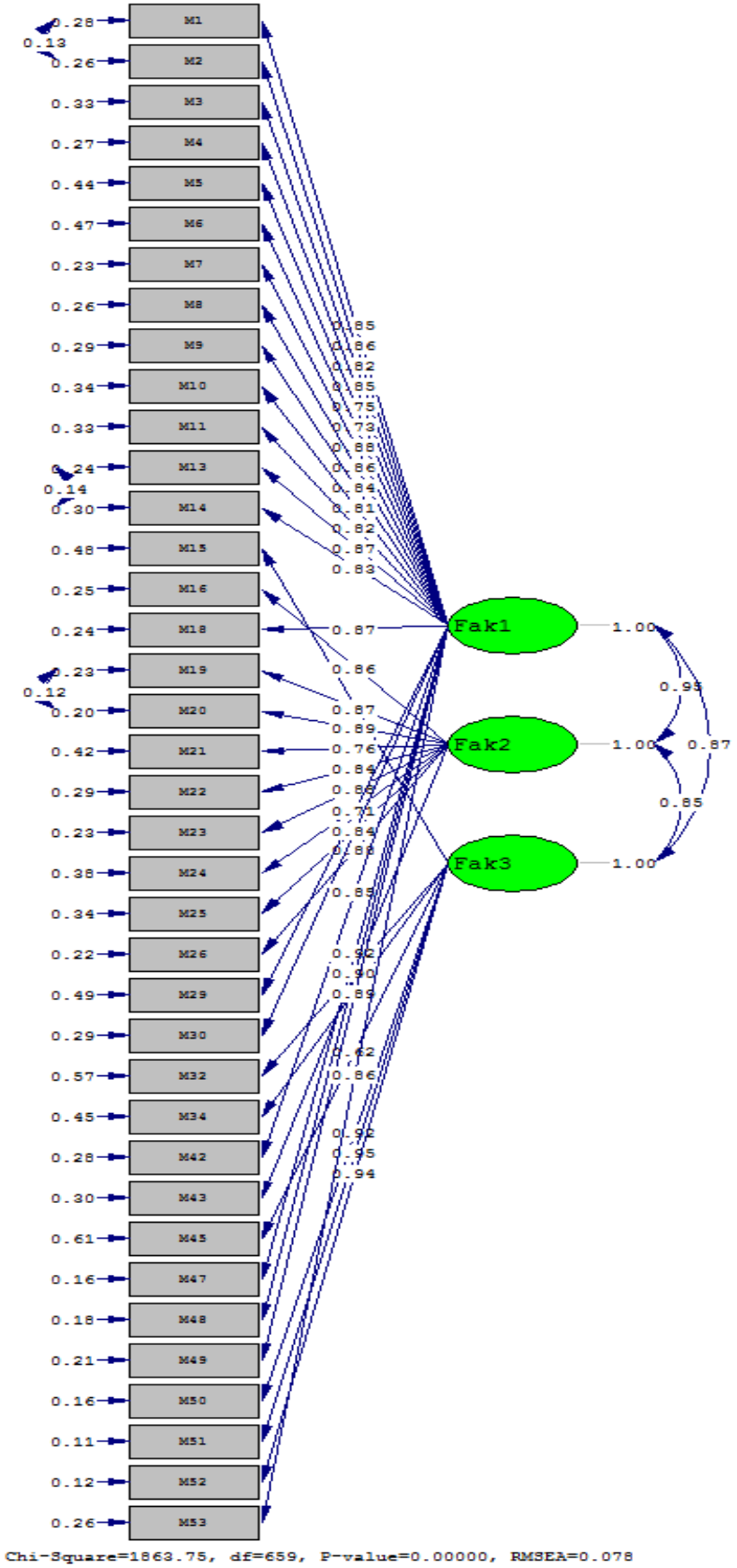
	χ2	**df**	**χ2/df**	**p**	**RMSEA**	**NFI**	**NNFI**	**PNFI**	**CFI**	**IFI**	**RFI**	**GFI**	**AGFI**	**RMR**
İlk uygulama	2195.65	662	3.316	.0	.088	.98	.98	.92	.99	.99	.98	.72	.69	.046
1. Modifikasyon sonrası(19-20)	2063.43	661	3.121	.0	.084	.98	.99	.92	.99	.99	.98	.73	.70	.045
2. Modifikasyon sonrası(13-14)	1963.89	660	2.975	.0	.081	.98	.99	.92	.99	.99	.98	.74	.71	.044
3. Modifikasyon sonrası(1-2)	1863.75	659	2.828	.0	.078	.98	.99	.92	.99	.99	.98	.75	.72	.44

Çizelge 2.23 değerlendirildiğinde, yapılan ilk analizde $\chi 2 = 2195.65$, $\chi 2/sd = 3.316$, RMSEA = .088, NFI = .98, NNFI = .98, PNFI = 0.92, CFI = .99, IFI = .99, RFI = .98, GFI = .72, AGFI = .69 ve RMR = .046 değerlerinin elde edildiği görülmektedir. Yapılan modifikasyonlar sonunda $\chi 2 = 1863.75$, sd= 659, $\chi 2/sd = 2.828$, RMSEA = .078, NFI = .98, NNFI = .99, PNFI = .92, CFI = .99, IFI = .99, RFI = .98, GFI = .75, AGFI = .72 ve RMR = .044 değerleri elde edilmiştir.

RMSEA değerinin .050 ile .080 arasında olduğunda iyi uyum, NFI ve NNFI değerlerin 0.95 üzerinde olması mükemmel uyumu, $\chi 2/sd$ oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu göstermektedir. RMR değerinin .050'nin altında olması mükemmel uyumu, GFI, AGFI ve CFI'nın 0.90'dan büyük olması kabul edilebilir uyum iyiliği değerinin, .95'ten büyük olması iyi bir uyum iyiliğinin göstergesi olarak kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Sümer, 2000; Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003). RMSEA= .78 olarak bulunmuştur, RMSEA değerinin .050 ile .080 arasında olduğunda iyi uyumu göstermektedir. NFI= .98 ve NNFI = .99, olarak bulunmuştur, bu değerlerin .95 üzerinde olması mükemmel uyumu göstermektedir. $\chi 2/sd = 2.828$ olarak bulunmuştur, $\chi 2/sd$ oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu göstermektedir. RMR= .046 olarak bulunmuştur, RMR değerinin .050'nin altında olması mükemmel uyumu göstermektedir.

Çizelge 2.24. İyi Uyum Ölçütleri ve Gözlenen Değerler

Ölçüt	**İdeal Uyum**	**İyi Uyum**	**Uyumsuzluk**	**Gözlenen**	
Fark (Discrepancy)	**Minimum**	**Minimuma Yakın**	**Maksimum**	**Değerler**	
$\chi 2$	p>.10	.05≤p≤.10	p<.05	1863.75	**İdeal/Mükemmel Uyum**
$\chi 2/sd$	$\chi 2/sd \leq 2$	$2 < \chi 2/sd \leq 5$	$\chi 2/sd > 5$	2.828	**Kabul Edilebilir Uyum**
GFI	.95≤GFI≤1.00	.90≤GFI<.95	GFI<.90	.75	**Uyumsuzluk**
AGFI	.90≤AGFI≤1.00	.85≤AGFI<.90	AGFI<.85	.72	**Uyumsuzluk**
RMSEA	0<RMSEA<.05	.05≤RMSEA≤.10	RMSEA>.10	.078	**Kabul Edilebilir Uyum**
NFI	.95≤NFI≤1.00	.90≤NFI<.95	NFI<.90	.98	**İdeal/Mükemmel Uyum**
IFI	.95≤IFI≤1.00	.90≤IFI<.95	IFI<.90	.99	**İdeal/Mükemmel Uyum**
NNFI	.97≤NNFI≤1.00	.95≤NNFI<.97	NNFI<.95	.99	**İdeal/Mükemmel Uyum**
CFI	.97≤CFI≤1.00	.95≤CFI<.97	CFI<.95	.99	**İdeal/Mükemmel Uyum**
RMR	0≤RMR<.05	.05≤RMR≤.10	RMR>.10	.44	**İdeal/Mükemmel Uyum**



Şekil 2.3. Modifikasyon Sonrası Yol Şeması

Faktör yük değerlerini gösteren Lambda (λ) değerleri; her bir gözlenen değişken ile gizil değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve güvenilirliğini belirleyen korelasyon karesi R^2 ve ilişkilerin manidarlığını gösteren t değerleridir. $\lambda > .40$ ve $R^2 > .20$ değerleri düşük olarak değerlendirilmektedir (Gizir ve Gizir, 2005: 118).

Çizelge 2.25. Ölçüm Modeli Sonuçları

Madde	Standartlaştırılmış Yükler	t	R^2	Madde	Standartlaştırılmış Yükler	t	R^2
M1	.82	18.38	.72	**M22**	.74	18.03	.71
M2	.87	18.76	.74	**M23**	.79	19.33	.77
M3	.83	17.40	.67	**M24**	.79	16.35	.62
M4	.77	18.51	.73	**M25**	.68	16.95	.66
M5	.65	15.21	.56	**M26**	.75	19.37	.78
M6	.71	14.69	.53	**M29**	.85	14.17	.51
M7	.83	19.27	.77	**M30**	.79	18.16	.71
M8	.83	18.69	.74	**M32**	.65	12.70	.43
M9	.79	18.08	.71	**M34**	.59	14.87	.55
M10	.81	17.16	.66	**M42**	.73	18.05	.72
M11	.92	17.34	.67	**M43**	.81	17.75	.70
M13	.95	19.15	.76	**M45**	.41	11.81	.39
M14	.98	17.82	.70	**M47**	1.26	20.84	.84
M15	.54	14.31	.52	**M48**	1.01	20.26	.82
M16	.78	18.76	.75	**M49**	1.07	19.69	.79
M18	.81	19.03	.76	**M50**	.92	20.80	.84
M19	1.04	19.15	.77	**M51**	.94	21.88	.89
M20	1.10	19.84	.80	**M52**	.87	21.52	.88
M21	.72	15.58	.58	**M53**	1.03	18.76	.74

Çizelge 2.25. incelendiğinde maddelerin Lambda (λ) değerlerinin .41 ile 1.10 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. T değerlerinin 11.81 ve 20.84 aralığında, R^2 değerlerinin .39 ile .89 arasında olduğu görülmektedir, t değerleri ve çoklu korelasyon karelerinin (R^2) . $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda faktör yük değerlerinin, her bir gözlenen değişken ile gizil değişken arasındaki ilişkinin ve güvenilirliğin iyi düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

2.3.1.2.2.3. Ölçeğin güvenilirliği

Faktör analizi çalışması tamamlandıktan sonra madde analizine geçilmiştir. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek çıkması maddelerin benzer davranışlardan örneklendiğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin düzeltilmesi ve .20 den az olanların ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 171). Madde toplam korelasyonları, ortalama, standart sapma değerlerine Çizelge 2.26'da yer verilmiştir.

Çizelge 2.26. Ortalama, Standart Sapma, Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Madde	Ortalama	S.S	Madde Toplam r	Madde	Ortalama	S.S	Madde Toplam r
M1	4.0318	.90058	.820	**M22**	4.2509	.74659	.727
M2	3.9717	.95608	.829	**M23**	4.2049	.75820	.720
M3	4.1731	.86401	.782	**M24**	3.6967	.96630	.675
M4	3.8693	.85503	.812	**M25**	4.0705	.76398	.705
M5	4.1555	.83190	.780	**M26**	4.0601	.78093	.799
M6	3.9965	.97303	.737	**M29**	3.8294	1.09129	.638
M7	4.1625	.86812	.811	**M30**	4.0173	.85661	.811
M8	4.0459	.90390	.837	**M32**	4.1272	.72791	.698
M9	4.1237	.86433	.814	**M34**	4.2014	.67246	.707
M10	4.0919	.96685	.779	**M42**	4.0530	.80821	.791
M11	4.1237	.93905	.767	**M43**	4.1979	.74119	.769
M13	3.8869	.98999	.868	**M45**	4.3366	.59847	.694
M14	3.8410	1.01731	.791	**M47**	4.0000	1.04508	.867
M15	4.1307	.79485	.781	**M48**	4.1307	.90734	.825
M16	4.1696	.69410	.776	**M49**	3.7229	1.07262	.866
M18	4.1201	.73878	.849	**M50**	4.0318	.90058	.768
M19	4.1413	.86776	.734	**M51**	4.0636	.83125	.715
M20	4.1696	.85854	.761	**M52**	4.0177	.74594	.710
M21	4.3648	.66149	.695	**M53**	3.7597	.94842	.762
							α=0.982

Çizelge 2.26. incelendiğinde madde ortalamalarının 3.70 ile 4.36, standart sapmasının .59847 ile 1.09129 ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .694 ile .868 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarının .30'dan büyük olduğu, bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir.

Çizelge 2.27. Ölçeğin Madde Ayırt Edicilik Değerleri

Madde No	t değeri (Alt-Üst %27)	Madde No	t değeri (Alt-Üst %27)
M1	-15.907	**M22**	-14.595
M2	-16.755	**M23**	-15.771
M3	-15.584	**M24**	-13.035
M4	-18.830	**M25**	-14.476
M5	-14.251	**M26**	-16.335
M6	-14.313	**M29**	-10.489
M7	-17.152	**M30**	-18.216
M8	-18.697	**M32**	-16.153
M9	-15.463	**M34**	-16.406
M10	-16.091	**M42**	-18.252
M11	-17.529	**M43**	-15.979
M13	-20.696	**M45**	-16.247
M14	-14.810	**M47**	-18.126
M15	-15.860	**M48**	-16.784
M16	-14.437	**M49**	-21.934
M18	-16.956	**M50**	-17.276
M19	-13.938	**M51**	-16.950
M20	-13.842	**M52**	-16.683
M21	-14.012	**M53**	-15.744

r: (n=283) t: (n1=n2=76) ***p<.01

Çizelge 2.27 incelendiğinde ölçekteki maddeler için t-değerlerinin anlamlı (p<.001) olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için, ölçülmek istenen davranışı sergileyen ve sergilemeyenleri birbirinden ayırt etmesi beklenir. Puan ortalamalarında anlamlı fark çıkarsa, ölçme aracının ayırt ediciliğinden söz edilebilir. (Can, 2017: 393). Elde edilen bu sonuca göre ölçek maddelerinin ayırt edici olduğu söylenebilir.

Ölçeğin iç tutarlığını incelemek amacıyla, faktörlerin toplam puanlarının, kendi aralarındaki ve genel ölçek toplam puanı ile olan ilişkilerini gösteren korelasyon, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır ve çizelge 2.28'de sunulmuştur.

Çizelge 2.28. Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Alt Boyutlar	x̄	ss	**Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri**	**Bilgi. Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri**	**Yaşam ve Kariyer Becerileri**	**Toplam**
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	4.01	.76	1.000			
Bilgi. Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	4.13	.65	.831**	1.000		
Yaşam ve Kariyer Becerileri	4.13	.63	.905**	.792**	1.000	
Toplam	4.07	.67	.981**	.895**	.932**	1.000

Çizelge 2.28. incelendiğinde, her bir alt boyutun hem diğer alt boyutlarla hem de ölçeğin geneli ile ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Büyüköztürk'e (2012) korelasyon değerlerinin .70 ile 1.00 arasında olması yüksek ilişkiyi ifade eder. Korelasyon değerlerinin .792 ve .981 aralığında olduğu ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 2.29. Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları

		r	**p**
Cronbach Alfa	**Genel**	.982	p<.05
	Faktör 1	.976	p<.05
	Faktör 2	.949	p<.05
	Faktör 3	.924	p<.05
Spearman-Brown	**Genel**	.958	p<.05
	Faktör 1	.961	p<.05
	Faktör 2	.919	p<.05
	Faktör 3	.893	p<.05
Guttman	**Genel**	.958	p<.05
	Faktör 1	.961	p<.05
	Faktör 2	.919	p<.05
	Faktör 3	.893	p<.05

Çizelge 2.29 incelendiğinde ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman güvenilirlik değerleri verilmiştir. Cronbach Alfa değerleri ölçeğin geneli için .982, Faktör 1 için .976, Faktör 2 için .949 ve Faktör 3 için .924 hesaplanmıştır. Spearman-Brown değerleri ölçeğin geneli için .958, Faktör 1 için .961, Faktör 2 için .919 ve Faktör 3 için .893 hesaplanmıştır. Guttman değerleri ölçeğin geneli için .958, Faktör 1 için .961, Faktör 2 için .919 ve Faktör 3 için .893 olarak hesaplanmıştır. Tüm iç tutarlılık katsayılarının .80'den yüksek olduğu görülmektedir. Güvenilirlik katsayısının .70'ten yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, Can, 2017). Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu ve ölçek maddelerinin aynı yapıyı ölçtüğü söylenebilir. Sonuç olarak 38 maddelik, birinci faktörü 21, ikinci faktör 10 ve üçüncü faktörü 7 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek (Ek 2) elde edilmiştir.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde nitel verilerin toplanması amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Görüşme Formu" ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3.2.1. Okul müdürleri 21. Yüzyıl becerileri görüşme formu

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma deseni dikkate alınarak nicel araştırma sonucunda elde edilen bulguların derinlemesine incelenmesi amacı ile nicel bulgular incelenmiştir. Elde edilen bulgularda anlamlı farklılık gösteren değişkenlerle ilgili bulgulara görüşme sorularında yer verilmiştir. Soruların az yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşması katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşüncesiyle anlatmasını sağlar (Merriam, 2015: 88). Katılımcıların nicel araştırma sonucunda elde edilen bulguları kendi düşünceleri ile anlatmaları için 25 açık uçlu soru araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları öncelikle 3 farklı dil uzmanına sunularak görüşleri alınmıştır. Elde edilen uzman görüşleri sonucu gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğinin ve amaca uygunluğunun değerlendirilmesi amacı ile beş farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlara gönderilen görüşme formlarında elde edilen değerlendirme ve öneriler dikkate alınarak 25 sorudan oluşan taslak görüşme formundan bir soru çıkarılmış ve forma 24 soru şeklinde son hali verilmiştir. Sondalar ve takip eden sorular katılımcıların söyledikleri ile ilgili daha çok

açıklama yapmasını ya da daha fazla bilgi vermesini sağlamaktadır. Sonda sorularla görüşmenin akışı ayarlanabilir (Merriam,2015: 98). Bu nedenle bazı görüşme sorularına sonda sorular eklenmiştir ve görüşme formunun son haline Ek 2'de yer verilmiştir. Görüşme sorularının sonunda katılımcıların görüşme ile ilgili eklemek istedikleri ya da sormak istedikleri herhangi bir konu olup olmadığına dair soruya da yer verilmiştir.

Oluşturulan form kullanılarak iki öğretmenle görüşme yapılmıştır. Yapılan iki görüşme sonucu ses kayıtları, katılımcıların rahat olma durumları ve sorulara verilen cevapların araştırma amacı ile uyumluluğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun belirlenen son haliyle kullanılmasına karar verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz sürecine dair bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Bu araştırma için geliştirilen "Kişisel bilgiler formu" ve "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" Covid-19 pandemi sürecinden dolayı okulların tamamen ya da kısmen kapalı olması ve sosyal mesafe gerekliliğinden dolayı çevrimiçi form olarak oluşturulmuştur. Oluşturulan çevrimiçi ölçeğin uygulanabilmesi için Nazilli Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Araştırma izni alındıktan sonra ölçek çoğunlukla çevrimiçi iletişim uygulamaları ile bireysel olarak ve çevrimiçi iletişim grupları aracılığı ile örnekleme uygulanmıştır. Çevrimiçi ölçek bağlantısı paylaşılmadan önce ölçekle ilgili gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır. Çevrimiçi veri toplama sürecinde okul türü, okul kademesi ve cinsiyet değişkenlerinin evrendeki dağılımı dikkate alınarak evrendeki dağılım oranlarına göre veri toplama süreci yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmında belirlenen tabakalı örnekleme yöntemi açısından veri toplama süreci Covid-19 pandemi süreci ile olumsuz etkilenmiştir. Yüz yüze veri toplama süreci ile farklılık gösteren çevrimiçi veri toplama sürecinde belirlenen örneklemdeki oluşturulan tabakalara, evrendeki yüzdelik oranına göre ulaşmakta zorlanılmıştır. Ancak evrendeki yüzdeliklere yakın bir oran elde edilebilmiştir. Çevrimiçi ortamda veri toplama sürecinde paylaşılan bağlantının, çevrimiçi ortamda yayılımının kontrol edilme durumunun yüz yüze veri toplama sürecine göre daha zor olduğu görülmüştür.

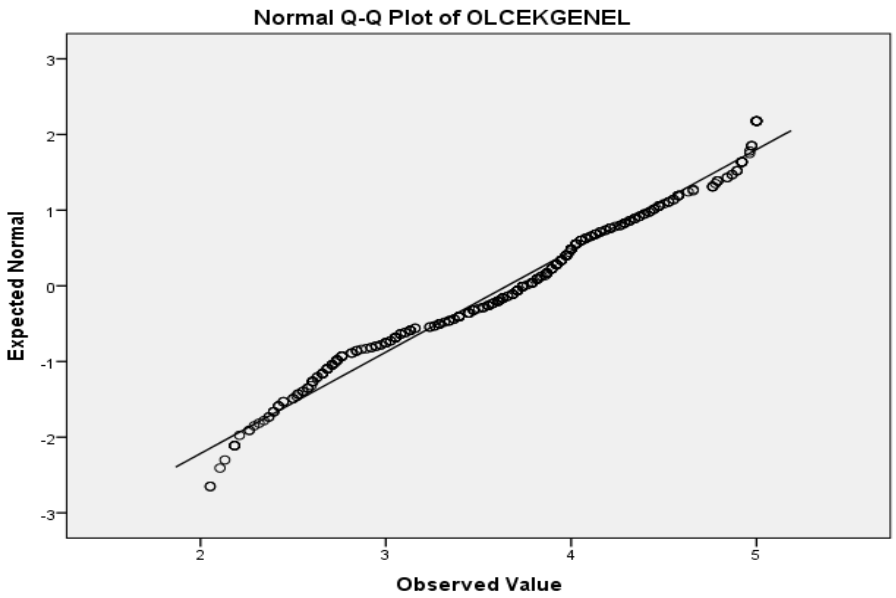
2.4.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi (.05) olarak belirlenmiştir. Çevrimiçi hazırlanan ölçekle elde edilen 388 veriden 8'i demografik verilerin eksik olması sebebi ile veri setinden çıkartılmıştır. Yapılan normallik analizleri sonucu uç değer özelliği gösteren 7 (24, 32, 196, 250, 268, 284, 301) veri, veri setinden çıkarılarak analizlere 373 veri ile devam edilmiştir. Öncelikle veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için çarpıklık, basıklık katsayıları ve ortalama, ortanca değerleri hesaplanmıştır (Çizelge 2.27).

Çizelge 2.30. Örnekleme Ait Betimsel İstatistikler

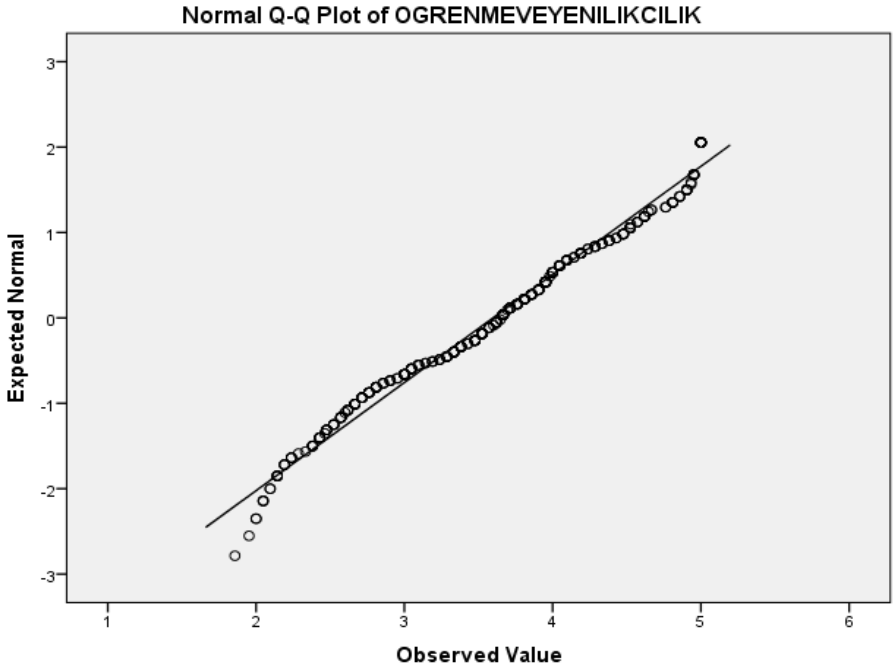
	Öğrenme ve Yenilikçilik B.	**Bilgi. Teknoloji ve Medya Ok. B.**	**Yaşam ve Kariyer B.**	**21. Yüzyıl B.(Toplam)**
Ortalama	3.5979	3.7467	3.6939	3.6548
Ortanca	3.6667	3.9000	3.8571	3.7368
Mod	5.00	5.00	5.00	5.00
Standart Sapma	.79007	.73792	.78042	.74678
Varyans	.624	.545	.609	.558
Genişlik	3.14	3.10	3.00	2.95
Minimum	1.86	1.90	2.00	2.05
Maksimum	5.00	5.00	5.00	5.00
Çarpıklık(skewness)	-.086	-.289	-.194	-.132
Çarpıklık St. Hatası	.126	.126	.126	.126
Basıklık(kurtosis)	-.766	-.564	-.724	-.760
Basıklık St. Hatası	.252	.252	-.771	.252

Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarından elde edilen çarpıklık değerlerinin -.289 ve -.086, basıklık değerlerinin ise; -.766 ve -.564 aralığında olduğu görülmektedir. George'a (2016) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1.0 olması mükemmel, ±2.0 olması ise kabul edilebilir bir değerdir. Büyüköztürk'e (2012) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.0 olması değerlerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir. Ölçeğin geneline ait Q-Q Plot grafiği aşağıda verilmiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların normal dağılıma yakın olduğu 45 derecelik açıya paralel bir dağılım gösterdiği söylenebilir.



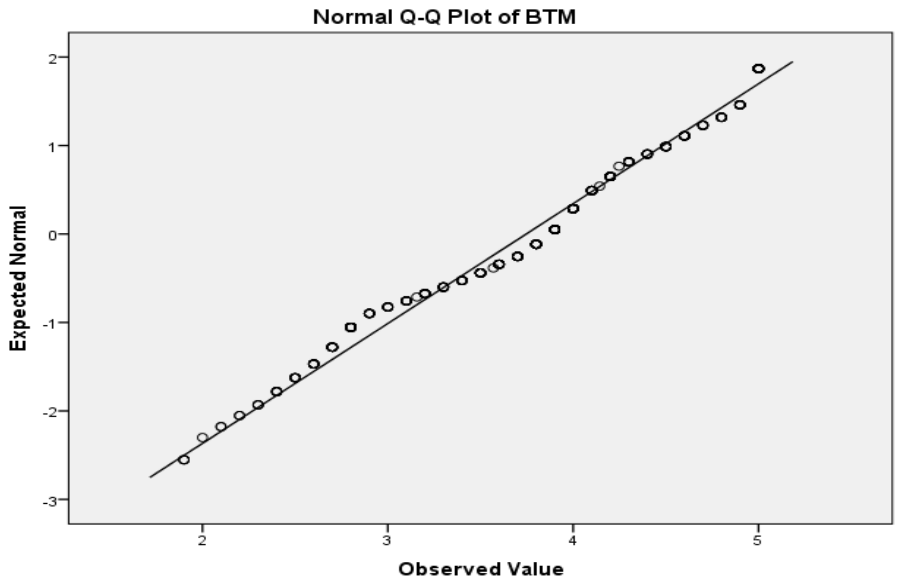
Şekil 2.4. Ölçeğin Geneline Ait Puanların Dağılımı

Öğrenme ve yenilikçilik becerileri alt boyutuna ait Q-Q Plot grafiği aşağıda verilmiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların normal dağılıma yakın olduğu 45 derecelik açıya paralel bir dağılım gösterdiği söylenebilir.



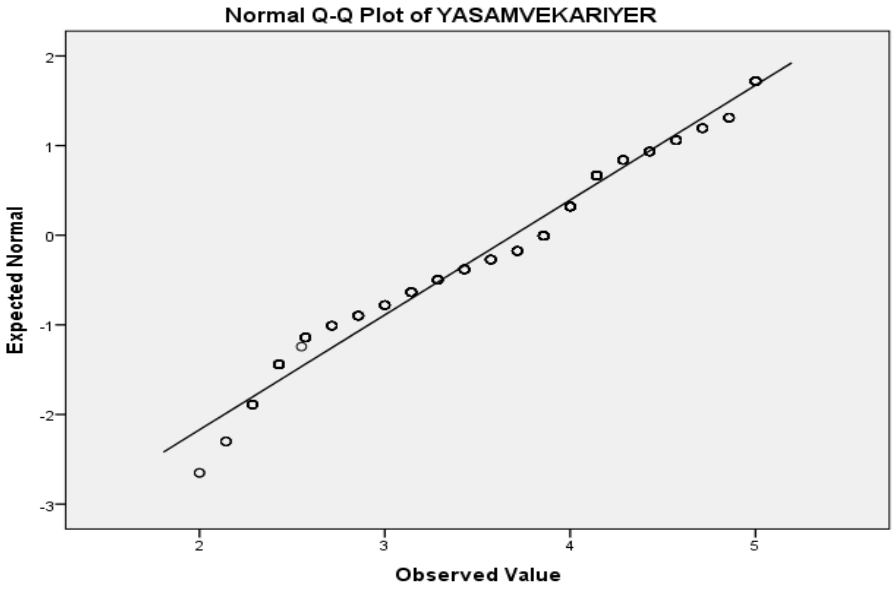
Şekil 2.5. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri Alt Boyutuna Ait Puanların Dağılımı

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri alt boyutuna ait Q-Q Plot grafiği aşağıda verilmiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların normal dağılıma yakın olduğu 45 derecelik açıya paralel bir dağılım gösterdiği söylenebilir.



Şekil 2.6. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri Alt Boyutuna Ait Puanların Dağılımı

Yaşam ve kariyer becerileri alt boyutuna ait Q-Q Plot grafiği aşağıda verilmiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların normal dağılıma yakın olduğu 45 derecelik açıya paralel bir dağılım gösterdiği söylenebilir.



Şekil 2.7. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutuna Ait Puanların Dağılımı

Beşli likert yapıya sahip olan Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nde "Kesinlikle katılıyorum" seçeneği için 5 puan, "Katılıyorum" seçeneği için 4 puan, "Kararsızım" seçeneği için 3 puan, "Katılmıyorum" seçeneği için 2 puan ve "Kesinlikle katılmıyorum" seçeneği için 1 puan verilerek veriler sayısallaştırılmıştır. Elde edilen

verilerin yorumlanmasında beşli likert tipi ölçeklerde dört aralık için (5-1=4) hesaplanan katsayılar (4/5=0,80) Çizelge 2.28'de verilmiştir.

Çizelge 2.31. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Alınabilecek Ortalama Puanların Sınırları ve Değerlendirme Aralıklar

Verilen Ağırlık	OM21YYB'de Ölçeğinde Karşılık Gelen Algı Düzeyi	Sınır
1	Kesinlikle katılmıyorum	1.00- 1.79
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
3	Kararsızım	2.60-3.39
4	Katılıyorum	3.40-4.19
5	Kesinlikle katılıyorum	4.20-5.00

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, okul müdürünün cinsiyeti ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin çözümlenmesinde parametrik test varsayımlarını karşıladığından Bağımsız Gruplar t-testi (Independent Sample t-test) kullanılmıştır.

Okul kademesi, branş, kıdem ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin çözümlenmesinde parametrik test varsayımlarının karşılandığından Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testi kullanılmıştır. Grupların arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Tamamlayıcı analizler yapılmadan önce varyansların homojen olup olmadığını belirlemek amacı ile Levene analizi ile varyanslar denetlenmiştir.

Okul kademesi değişkeninin Levene analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (LF=.483; p>,05) ve "Yaşam ve kariyer becerileri (LF=.974; p>,05) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmüştür, grupların örneklem sayıları arasındaki fark dikkate alınarak Scheffe testi tercih edilmiştir. Varyansların eşit olduğu ve örneklemin eşit olmadığı durumlarda Scheffe testi tercih edilebilir (Can, 2017; Kayri, 2009). "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (LF=3.740; p<,05) boyutunda varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür ve bu yüzden Dunnett T3 testi uygulanmıştır. Grup varyanslarının ve grup örnekleminin eşit olmadığı durumlarda Dunnet T3 testi kullanılabilir (Kayri, 2009).

Branş değişkeninin Levene analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (LF=1.160; p>,05) ve "Yaşam ve kariyer becerileri(LF=1.275; p>,05), "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (LF=.537; p>,05) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ve Tukey HSD testi tercih edilmiştir

Kıdem değişkeninin Levene analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (LF=.090; p>,05), "Yaşam ve kariyer becerileri (LF=1.343; p>,05) ve "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (LF=.804; p>,05) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ve LSD testi tercih edilmiştir. Varyansların eşit ve örneklemin eşit olduğu durumlarda LSD testi tercih edilebilir (Can, 2017; Kayri, 2009).

Yaş değişkeninin Levene analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (LF=.348; p>,05) ve "Yaşam ve kariyer becerileri (LF=2.331; p>.05), "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (LF=2.072; p>.05) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ve gruplardaki birey sayıları arasındaki farklar dikkate alınarak Scheffe testi tercih edilmiştir. Scheffe testine göre ANOVA analizi sonucunda anlamlı farklılık gözlenen boyutlarda gruplar arasındaki farklar elde edilemediğinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin çözümlenmesinde gruplardan birinin örneklem sayısının 30'un altında olmasından dolayı parametrik olmayan testlerden Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır.

Belirlenen anlamlı farklılıkların etki derecesini belirlemek için η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2012) göre η2 bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. η^2 değerinin .01-.05 arasında olması düşük, .06-.13 arasında olması orta ve .14'ten büyük olması güçlü bir etki olduğunu göstermektedir. Belirlenen etki değerleri verilen değerlere göre yorumlanmıştır.

2.4.3. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel bulguları dikkate alınarak elde edilen bulguların derinlemesine incelenmesi amacı ile araştırmacı tarafından oluşturulan" Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Görüşme Formu" kullanılmıştır. Çalışma grubu yine nicel araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre belirlenmiştir. Çalışma grubu dört farklı okul kademesinden ve iki farklı okul türünden farklı kıdem, cinsiyet ve yaş kategorisine sahip 10

öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine ve okul türüne göre belirlenmiştir.

Öncelikle belirlenen çalışma grubunun iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Katılımcılara öncelikle araştırma süreci, araştırma amacı ve görüşmenin nasıl gerçekleşeceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Covid-19 pandemi süreci sebebi ile, yapılacak görüşmelerin sosyal mesafe kuralı, maske kullanımı ve görüşmenin nerede yapılacağı ile ilgili görüşler tartışılmıştır. İletişim sonucu araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla en sağlıklı olacak yer (Okul, kafe, açık alan ve ev) belirlenmiştir. Katılımcılar için uygun olacak zaman belirlenerek randevu alınmıştır. Görüşme başlamadan araştırmanın amacı, verilerin nerede ve nasıl kullanılacağı ve 21. yüzyıl becerileri ile ilgili genel bilgi verilmiştir. Katılımcıların görüşmeye hazır ve rahat olduğu gözlemlendikten sonra görüşmelere başlanmıştır. Görüşme sırasında isterlerse mola verileceği bilgisi verilmiştir. Kapalı ortamlarda yapılan görüşmelerde salgın dolayısıyla havalandırma amacı ile kısa aralar verilerek görüşme odası havalandırılmıştır. Görüşme esnasında ses kaydının alınması ile ilgili izin alınmıştır ve tüm katılımcılar ses kaydını kabul etmiştir. Görüşmeler 26 dakika ve 59 dakika arasında değişen sürelerde tamamlanmıştır.

2.4.4. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu analizde araştırmacı analize başlamadan önce kategorileri belirler. Belirlenen bu kategoriler daha önceden elde dilmiş bilgilere, kuramlara ya da deneyimlere bağlı olarak şekillenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; 241). Nicel araştırma bulgularına göre "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" alt boyutları ve araştırma için belirlenen değişkenler kategori olarak belirlenmiştir. "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Görüşme Formu" ile elde edilen veriler, alınan notlar, ses kayıtları dinlenerek bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Görüşmenin yazılı kayıtları Nvivo 7 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Nicel araştırma bulgularına göre "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" alt boyutları ve araştırma için belirlenen değişkenler kategori ve alt kategori olarak belirlenmiştir.

Nitel verilerin analizinde izlenen süreç;

- Verilerin toplanması
- Verilerin (Alınan notlar, ses kayıtları) metine dönüştürülmesi)

- Verilerin ilk okuması (İlk kodların belirlenmesi)
- Verilerin ikinci okuması (Eşkodlayıcı ile asıl kodların belirlenmesi)
- Tema ve kategoriler arasındaki ilişkinin belirlenmesi
- Tema ve kategorilerin alıntılarla desteklenmesi
- Raporlaştırma

Öncelikle katılımcılar ile görüşmelerin yapılması, görüşmenin kayıt altına alınması ve kayıtların metne dönüştürülmesi gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki adım olarak araştırmacı tarafından metne dönüştürülen görüşmelerin ilk okuması yapılmıştır. İlk okuma sonucunda ilk kodlar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından ikinci okuma yapılmıştır aynı süreçte başka bir alan uzmanına görüşme metinleri verilerek kodlamaların yapılması istenmiştir. Eşkodlayıcının kodlamasından sonra araştırmacı ve eşkodlayıcı bir araya gelerek tema ve kodları karşılaştırmıştır. Eşkodlayıcı ile kodlar tartışılarak kodların son haline dair uzlaşı sağlanmıştır. Araştırmacı ve eşkodlayıcının belirlediği kategori, tema ve kodlar haricinde yeni kodlar da oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra verilerin bir bölümü danışman tarafından kodlanmıştır. Daha önce elde edilen kodlar ve kategorilerle danışmanın kodları karşılaştırılıp tartışılmıştır ve tüm kategori, tema ve kodlar üzerinde uzlaşı sağlandıktan sonra bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

Bir sonraki adımda kategori, tema ve kodlar ile araştırmanın amaçları ile uyumlarının kontrolü yapılmıştır. Tema ve kodlar arasındaki ilişkiler ortaya konarak veriler şema haline getirilmiştir. Belirlenen tema ve kodlara verilecek örnek ifade ve metinler belirlenerek bulguların raporlaştırılması sağlanmıştır.

2.4.5. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenilirliği

Bu bölümde nitel araştırmadan elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirlik sürecine yer verilmiştir. İnandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve teyit edilebilirlik başlıkları ile ele alınmıştır.

2.4.5.1. İnandırıcılık (iç geçerlik)

Nitel araştırmalarda inandırıcılık bulguların doğruluğunu değerlendirme amaçlı bir teşebbüstür ve araştırmanın inandırıcılığı en iyi, araştırmacı ve katılımcılar tarafından tanımlanmaktadır (Creswell,2015: 249). Sönmez ve Alacapınar'a (2016:76) göre

inandırıcılık nitel araştırmada süreçlerin, araştırma sonunda elde edilenlerin, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından evetlenebilir olmasıdır. Bu görüşlerden yola çıkarak araştırmacının yaptığı betimlemeler ve kullandığı yöntemlerle okuyucuyu ikna etmesi gerektiğinden söz edebiliriz. Bu bağlamda araştırmanın inandırıcılığına ilgili katılımcı teyidi, uzman incelemesi ve araştırmacı duruşuna yer verilmiştir.

Üye kontrolü (katılımcı teyidi): Bu denetimde görüşme yapılan kişiye, görüşmenin yazılı hali ve ses kaydı verilerek doğruluğunun denetlenmesi istenir (Punch, 2014: 245). Creswell (2015) süreci Punch' a paralel olarak, verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve sonuçların tekrar katılımcılara gönderilmesi olarak açıklamaktadır. Bu amaçla yapılan görüşmelerden sonra metne dönüştürülen görüşmeler araştırmada kullanılmadan önce katılımcılara gönderilerek teyit ettirilerek araştırmada kullanılmıştır.

Uzman incelemesi: İnanılırlığı ve iç geçerliği artırma stratejilerinden biri de uzman incelemesidir. Uzman incelemesi, araştırma konusu hakkında bilgi sahibi olan ve nitel araştırma yöntemlerinde uzmanlaşmış kişilerin yapılan araştırmayı incelemesi sürecidir. Uzman; araştırmayı desen, toplanan veriler, verilerin analizi ve sonuçların yazımına kadar her yönüyle ele alır, eleştirel bir gözle değerlendirir ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Araştırmanın tüm aşamaları ile ilgili öneriler sunarak araştırmanın niteliğinin artırılmasına katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 268). Bir doktora öğrencisi için tez jürisi ve akademik bir dergi için hakemlerdir (Patton, 2014: 562). Araştırma sürecinin başından sonuna kadar tez izleme jüri üyeleri ile tüm süreç paylaşılarak araştırma tüm boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmanın başlangıcından itibaren nitel araştırma alanında uzmanlarmış doktor araştırma görevlisi ile düzenli olarak görüşmeler yapılarak tüm süreç konusunda geri bildirimler alınmıştır. Ayrıca tez çalışmasının tüm süreçlerinde danışman ile tüm veriler ve raporlar paylaşılmıştır. Danışman tarafından yapılan değerlendirme ve geri bildirimler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmacının duruşu: Araştırmacı araştırmanın yaklaşımını ve yorumlarını şekillendiren geçmiş deneyimler, önyargılar ve oryantasyonları ile ilgili yorumlarda bulunur (Creswell 2015: 251). Merriam (2015: 210) araştırmacının çalışmaları ile ilgili kişisel önyargılarını, önkabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklamak zorunda olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı tüm veri toplama süreci ile ilgili betimlemelerde, karşılaşılan problemleri ele almasında, araştırma bulguları ile ilgili yorumların raporlaştırılmasında araştırmacı duruşuna yer vermiştir.

2.4.5.2. Aktarılabilirlik (dış geçerlik)

Aktarılabilirlik nicel araştırmadaki "dış geçerlik" kavramının nitel araştırmadaki karşılığı gibi ele alınmıştır. Dış geçerlik kavramı araştırma sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir ancak dış geçerliliğin değerlendirilmesi için araştırmanın iç geçerliliğinin olması gerekir (Merriam, 2015: 214). Bu bağlamda araştırmanın aktarılabilirliği ile ilgili olarak amaçlı örnekleme tercih edilmiştir.

Amaçlı örnekleme: Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği artırmak için amaçlı örnekleme kullanılır. Nitel araştırmalarda genele ait bilgilerin yanı sıra özele ait bilgilere ulaşmak hedeflenir. Araştırmaya dahil edilen kaynakların bu farklılığı yansıtmasına dikkat edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 271). Bu bağlamda araştırmanın nicel bulgularından yola çıkarak nicel araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili anlamlı farklılık ortaya çıkan değişkenler değerlendirilerek amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir ve nicel araştırma bulgularının derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma grubuna ait bilgilere örneklem ve çalışma grubu bölümünde yer verildiğinden burada ayrıntıya girilmemiştir.

2.4.5.3. Güvenilebilirlik (iç güvenilirlik)

Güvenilirlik yapılan araştırmalarda elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesidir. Diğer bir ifade ile eğer araştırma tekrar yapılırsa aynı sonuçların çıkıp çıkmayacağıdır (Merriam, 2015: 211). Nitel araştırmalarda olgular özgün, birbirinden farklı, sürekli değişken ve özel olduğundan bir olguya dair elde edilen veriler olgular değiştiğinden tekrar yapıldığında aynı sonuçları vermeyebilir. Bu yüzden nitel araştırmalar için güvenilirlik kavramı yerine tutarlık kavramı kullanılmaktadır. Tutarlık kavramı bir araştırmanın kurallara uygun olarak yapılması, yöntemin uygun kullanılması olarak değerlendirilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 74-76). Bu amaçla tutarlık incelemesi ve kodlayıcılar arası görüş birliği yöntemleri kullanılmıştır.

Tutarlılık incelemesi: Tutarlılık incelemesi stratejisinin amacı, araştırmacının araştırmanın başından sonuna kadar tüm etkinliklerini inceleyerek, tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır. Tutarlılık incelemesini yapan kişi, araştırmanın tüm sürecini araştırmacının aynı yaklaşımla ele alıp almadığını inceler. Veri toplama aşamasında araştırmacının, yapılan görüşmelerde aynı yaklaşımla soru sorarak kayıt altına almasına, verilerin kodlanması aşamasında kavramsallaştırmadaki yaklaşımının tutarlılığına ve

verilerin sonuçlarla ilişkilendirilmesine bakabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 272). Bu bağlamda araştırma süreci ile ilgili tüm dokümanlar bir alan uzmanına araştırma sürecinde ve araştırma sonucunda verilerek, benimsenen felsefe, belirlenen yöntem araştırma sürecinin tamamında uyumludur görüşü alınmıştır.

Kodlayıcılar arası görüş birliği: Nitel araştırmalarda güvenilirliğin kodlayıcılar arası görüş birliği ile sağlanabilmektedir.. Araştırmacılar ya da bağımsız kodlayıcılar ayrı ayrı ses kayıtlarının transkripsiyonları ya da doküman inceleme çalışmalarında dokümanlar üzerinden araştırmaya ilişkin kodlamalar (temalar, alt kategoriler) yaparlar ve daha sonra bir araya gelerek bu kodlamaların birbiri ile uyumunu kontrol ederler (Silverman ve Marvasti, 2008: 272-273). Bu bağlamda görüşme sonucu elde edilen ses kayıtları ve metinler nitel araştırmalarda tecrübeli bir alan uzmanına gönderilmiştir. Eşkodlayıcının tema ve kodları belirlemesinden sonra araştırmacı ve eşkodlayıcı bir araya gelerek tema ve kodları karşılaştırmıştır. Eşkodlayıcı ile kodlar tartışılarak kodların son haline dair uzlaşı sağlanmıştır. Araştırmacı ve eşkodlayıcının belirlediği tema ve kodlar haricinde yeni kodlar da oluşturulmuştur. Ayrıca verilerin bir bölümü danışman tarafından kodlanmıştır. Daha önce elde edilen kodlar ve kategorilerle danışmanın kodları karşılaştırılıp tartışılmıştır ve tüm kategori, tema ve kodlar üzerinde uzlaşı sağlandıktan sonra kategori, tema ve kodların son haline karar verilmiştir.

2.4.5.4. Teyit Edilebililirlik (dış güvenilirlik)

Teyit edilebilirlik kavramı alanyazında "evetlenebilirlik" ve "onaylanabilirlik" şeklinde de adlandırılmaktadır. Nicel araştırmalardan beklenen nesnellik, nitel araştırmalarda mümkün olmamaktadır ve araştırmacının etkisinin olmadığı bir araştırmadan söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle Lincoln ve Guba "nesnellik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramını kullanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 272; Sönmez ve Alacapınar, 2016: 75). Bu amaçla nitel verilerin teyit edilebilirliği için teyit incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Teyit incelemesi: Teyit edilebilirliği artırmanın yolu araştırmacının ulaştığı sonuçlarla ham verilerin karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Dışarıdan bir uzman araştırma sonucunda ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham veriler ile teyit edilip edilmediğini inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 272). Bu amaçla elde edilen ham veriler ve ulaşılan sonuçlar bir alan uzmanına verilerek değerlendirmesi istenmiştir. Değerlendirme

sonucu araştırmanın ham verileri ile elde edilen bulguların, yorumların ve önerilerin elde edilebileceği teyit edilmiştir.

Araştırmanın tüm aşamalarında danışman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin kodlanması, tutarlılık incelemesi ve teyit incelemesi süreçlerinde danışmanın onayı alınmıştır.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere ait nicel ve nitel araştırma bulgularına, yorumlarına ve tartışmaya yer verilmiştir. Önce nicel bulgulara sonra da nitel bulgulara yer verilerek her bulgu yorumlanmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacı ile geliştirilen "Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" ile elde edilen her bir maddenin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine Çizelge 31'de yer verilmiştir.

Çizelge 3.1. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Maddeler	n	$\bar{x}$	ss
1.	Okul müdürüm olaylara farklı bakış açıları geliştirir.	373	3.62	.91
2.	Okul müdürüm problemlere yaratıcı çözümler üretir.	373	3.56	.96
3.	Okul müdürüm yeni fikirleri açıktır.	373	3.75	.99
4.	Okul müdürüm olayları öngörür.	373	3.46	.93
5.	Okul müdürüm çalışanları yeni yöntemler denemeye teşvik eder.	373	3.82	.85
6.	Okul müdürüm söylentileri kanıt olmadan dikkate almaz.	373	3.66	.93
7.	Okul müdürüm zorluklarla başa çıkma becerisine sahiptir.	373	3.75	.91
8.	Okul müdürüm aynı anda birçok farklı görevin üstesinden gelir.	373	3.61	.99
9.	Okul müdürüm karşılaşılan problemlerde çözüm odaklı hareket eder.	373	3.77	.90
10.	Okul müdürüm çalışanlar ile etkili iletişim kurar.	373	3.70	1.00
11.	Okul müdürüm iletişim kurduğu kişileri dikkatlice dinler.	373	3.59	1.09
12.	Okul müdürüm birçok konuda çalışanları ile beraber karar alır.	373	3.37	1.02
13.	Okul müdürüm yönetim süreçlerine çalışanları dahil eder.	373	3.41	1.03
14.	Okul müdürüm sahip olduğu bilgiyi doğru alanlarda kullanır.	373	3.68	.84
15.	Okul müdürümün okul yönetiminde katı kuralları yoktur.	373	3.66	.95
16.	Okul müdürüm farklı fikirleri tartışarak kurum için en verimli yolu seçer.	373	3.62	.90
17.	Okul müdürüm farklı kültürlerden insanlarla rahatlıkla çalışır.	373	3.86	.78
18.	Okul müdürüm şeffaf bir yönetim anlayışı benimser.	373	3.40	1.07
19.	Okul müdürüm sorumluluk almaktan kaçınmaz.	373	3.67	1.03
20.	Okul müdürüm çalışanlarının gözünde rol modeldir.	373	3.17	1.16
21.	Okul müdürüm başarısızlıkların sorumluluğunu üstlenir.	373	3.43	.99
22.	Okul müdürüm ihtiyaç duyduğu bilgiyi hangi kaynaklardan edineceğini bilir.	373	3.80	.80
23.	Okul müdürüm teknolojiyi etkili bir şekilde kullanır.	373	3.57	1.07
24.	Okul müdürüm teknolojik gelişmeleri takip eder.	373	3.60	1.02
25.	Okul müdürüm eğitimde teknoloji kullanımını destekler.	373	4.05	.81
26.	Okul müdürüm eğitimde teknolojiden yararlanma bilincini tüm kuruma yaymaya çalışır.	373	3.92	.82

Çizelge 3.1. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Devamı)

	Maddeler	n	x̄	ss
27.	Okul müdürüm güncel olayları çeşitli medya araçlarından takip eder.	373	3.84	.80
28.	Okul müdürüm medyadan elde ettiği bilgilere eleştirel yaklaşır.	373	3.48	.88
29.	Okul müdürüm. medya araçlarının eğitsel amaçlı kullanımını özendirir.	373	3.76	.81
30.	Okul müdürüm medyanın sunduğu bilgileri yorumlama becerisine sahiptir.	373	3.70	.80
31.	Okul müdürüm ortaya yeni ürünler koymak için çaba gösterir.	373	3.75	.90
32.	Okul müdürüm çalışanların işbirliği yapmasını sağlar.	373	3.87	.82
33.	Okul müdürüm zamanını etkili kullanır.	373	3.63	.96
34.	Okul müdürüm sahip olduğu becerilerin farkındadır.	373	3.76	.79
35.	Okul müdürüm başlattığı çalışmaların sonucunu görmek ister.	373	4.03	.71
36.	Okul müdürüm çalışanları motive etme konusunda başarılıdır.	373	3.51	1.06
37.	Okul müdürümün ikna kabiliyeti yüksektir.	373	3.57	1.04
38.	Okul müdürüm çalışanları herhangi bir amaca kolaylıkla yönlendirir.	373	3.49	.97

Çizelge 3.1. incelendiğinde okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin en çok katılım gösterdiği maddelerin "Okul müdürüm eğitimde teknoloji kullanımını destekler." (Madde 25) ($\bar{X}$= 4.05 SS= .81), "Okul müdürüm başlattığı çalışmaların sonucunu görmek ister." (Madde 35) ($\bar{X}$= 4.03 SS= .71) ve "Okul müdürüm eğitimde teknolojiden yararlanma bilincini tüm kuruma yaymaya çalışır." (Madde 26) ($\bar{X}$= 3.92 SS= .82) maddeleridir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile ilgili en az katılım gösterdiği maddeler "Okul müdürüm çalışanlarının gözünde rol modeldir." (Madde 20) ($\bar{X}$= 3.17 SS= 1.16), "Okul müdürüm birçok konuda çalışanları ile beraber karar alır." (Madde 12) ($\bar{X}$= 3.37 SS= 1.02) ve "Okul müdürüm şeffaf bir yönetim anlayışı benimser." ($\bar{X}$= 3.40 SS= 1.07) maddeleridir.

Çizelge 3.2. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	n	x̄	ss
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	21	373	3.60	.79
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	10	373	3.75	.74
Yaşam ve Kariyer Becerileri	7	373	3.69	.78
Toplam	38	373	3.65	.75

Çizelge 3.2. incelendiğinde Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin en yüksek ortalamaya sahip alt boyutunun "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" ($\bar{X}$= 3.75), ikinci olarak "Yaşam ve kariyer becerileri" ($\bar{X}$= 3.69) ve en düşük ortalamanın da "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" ($\bar{X}$= 3.60) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin en çok katıldıkları alt boyutun "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" en az katıldıkları boyutun ise; "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" alt boyutu olduğu söylenebilir. Çizelge 2.31'de belirtildiği üzere ölçekte her bir madde için alınabilecek değerler "Kesinlikle katılmıyorum" (1) ve "Kesinlikle katılıyorum" (5)

aralığında olduğu düşünüldüğünde ölçek alt boyutlarının " Katılıyorum" (3.40-4.19) düzeyinde algılandığı görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamanın bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı boyutunda olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin doğru bilgiye nasıl, hangi araçlarla ulaşacaklarını bildikleri, elde ettikleri bilgiyi doğru analiz edip yorumlayabildikleri ve yeni bilgiler üretme konusunda yeterli oldukları söylenebilir. Ayrıca medyadan elde ettikleri mesajları doğru yorumlayarak yeni mesajlar üretme konusunda da yeterli oldukları, bilgi ve medyaya ulaşma konusunda teknolojiyi kullanabildikleri ve öğretmenlere de bu konuda destek olabildikleri ifade edilebilir. Okul müdürlerinin öğretmenleri karar alma sürecine katmadıkları ve şeffaf bir yönetim anlayışı benimsemedikleri ile ilgili maddelerin öğretmenlerin en az katılım gösterdiği maddeler olduğu görülmektedir. Bu anlamda okul müdürlerinin üretkenlik ve hesapverebilirlik ve iletişim ve işbirliği becerileri konusunda diğer becerilere göre yetersiz oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile ilgili en az katılım gösterdiği maddeler "Okul müdürüm çalışanlarının gözünde rol modeldir." (Madde 20) ($\bar{X}$= 3.17 SS= 1.16), "Okul müdürüm birçok konuda çalışanları ile beraber karar alır." (Madde 12) ($\bar{X}$= 3.37 SS= 1.02) ve "Okul müdürüm şeffaf bir yönetim anlayışı benimser." ($\bar{X}$= 3.40 SS= 1.07) maddeleridir.

Araştırma sürecinde yaşanan Covid-19 pandemisinden dolayı tüm okulların uzaktan eğitim sürecine geçmeleri ve bu zorunlulukla beraber tüm okullarda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine yönelmeleri ve bu becerilerini geliştirmek zorunda olmaları bu sonuçta bir etken olarak değerlendirilebilir. Covid-19 pandemi sürecinde okul yönetimlerinin öğrenci, öğretmen ve velilerle iletişimi internet tabanlı uygulamalarla ve sosyal medya ile sağlamaları hem bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesini hem de öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerilerini gözlemlemelerini kolaylaştırdığı şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürleri ve öğretmenler farklı uzaktan eğitim internet tabanlı uygulamaları kullanmak zorunda kalmıştır. Bu süreçte okul müdürleri kendi becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğretmen ve öğrencileri teknoloji temelli öğrenme uygulamalarını ve iletişim amacı ile sosyal medya ve diğer iletişim uygulamalarını da öğrenmeleri konusunda teşvik etmeye çalışmışlardır. Ayrıca EBA uygulaması üzerinden okul yöneticilerine ve öğretmenlere etkileşimli

uygulamalarla bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığına yönelik eğitimlerin verilmesi, okul müdürlerinin özellikle bu süreçte bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerini geliştirme fırsatı buldukları söylenebilir. Özden, vd.'nin (2018) araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Gökbulut'un (2020) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırma sonucunda öğrenme ve yenilikçilik ve bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin yüksek, yaşam ve kariyer becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür ve araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Uyar ve Çicek'in (2020) araştırma sounucuna göre de öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Gökbulut'un araştırma sonucuna göre alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, boyutlardan biri ile ilgili beceri düzeylerinin diğer boyutları da olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Elekoğlu ve Demirdağ'ın (2020) okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stilleri ile ilgili yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre üç boyutta da "katılıyorum" düzeyinde algılanmıştır ve araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Fisher ve Waller'ın (2013) araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarından öğretmenlerin eğitimde ve mesleki gelişimlerinde teknoloji kullanım becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek olması aynı zamanda öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin de 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın temel aldığı P21 (2009) 21. yüzyıl becerileri Phonsa, Sroinam ve Phongphiny'nin (2019) araştırma sonuçlarında elde ettiği, bilgi kullanımını ve üretimini geliştirme, iletişim teknolojileri kullanımını geliştirme, örgütsel yönetim becerilerini geliştirme, düşünme becerilerini geliştirme, işbirliği ve katılımcı olma becerilerini geliştirme, kendini yönetme becerilerini geliştirme stratejileri ile örtüşmektedir. Mwinzi'nin (2016) 21. yüzyılda yönetim ve liderlikle ilgili araştırma sonucuna göre 21. yüzyılda okul müdüründe olması gereken beceriler, işbirliği yapma, öğrencileri ve öğretmenleri motive etme, okulda tüm koordinasyonu sağlama, karar alma sürecine tüm paydaşları katma, öğretmen ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurma, etkili iletişim kurma, öğrenme kültürü oluşturma, ulaşılabilir olma, yenilikçi olma, etkili bir öğretmen olma, zaman yönetiminde başarılı olma, bilgili ve yetkin olma ve örnek olma şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada temel alınan becerilerin diğer kuramsal araştırmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin becerilerinin katılıyorum düzeyinde algılandığı görülmektedir bu sonuca göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl

becerilerine sahip oldukları ve çalıştıkları okullarda öğretmen ve öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaları konusunda yeterli oldukları söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine Ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Bu bölümde cinsiyet, okul müdürünün cinsiyeti, okul türü, okul kademesi, eğitim durumu, branş, kıdem ve yaş değişkenlerine göre analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın etki derecesini belirlemek için η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2012) göre η^2 bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. η^2 değerinin .01-.05 arasında olması düşük, .06-.13 arasında olması orta ve .14'ten büyük olması güçlü bir etki olduğunu göstermektedir.

3.2.1. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine Ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın örneklemine dahil olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi yapılmadan önce verilerin cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.3. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri

Gruplar	Değerler	Öğrenme ve Yenilikçilik B.	Bilgi, Teknoloji ve Medya Ok. B.	Yaşam ve Kariyer B.	21. Yüzyıl B. (Toplam)
Kadın	Ortalama	3.61	3.80	3.74	3.69
	Ortanca	3.67	3.90	3.86	3.79
	Çarpıklık(skewness)	-.136	-.272	-.247	-.136
	Çarpıklık St. Hatası	.169	.169	.169	.169
	Basıklık(kurtosis)	-.619	-.196	-.679	-.591
	Basıklık St. Hatası	.336	.336	.336	.336
Erkek	Ortalama	3.58	3.68	3.64	3.62
	Ortanca	3.62	3.80	3.86	3.71
	Çarpıklık(skewness)	-.026	-.227	-.121	-.104
	Çarpıklık St. Hatası	.189	.189	.189	.189
	Basıklık(kurtosis)	-.912	-.941	-.853	-.939
	Basıklık St. Hatası	.376	.376	.376	.376

Normallik analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kadın) -.136 ve .169, basıklık değerlerinin ise -.619 ve .336; ikinci grupta (erkek) çarpıklık değerlerinin -.026 ve .189, basıklık değerlerinin ise -.912 ve .376; "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kadın) -.272 ve .169, basıklık değerlerinin ise -.196 ve .336; ikinci grupta (erkek) çarpıklık değerlerinin -.227 ve .189, basıklık değerlerinin ise -.941 ve .376; "Yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kadın) -.247 ve .169, basıklık değerlerinin ise -.679 ve .336; ikinci grupta (erkek) çarpıklık değerlerinin -.121 ve .189, basıklık değerlerinin ise -.853 ve .376; ölçeğin genelinden elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kadın) -.136 ve .169, basıklık değerlerinin ise -.591 ve .336; ikinci grupta (erkek) çarpıklık değerlerinin -.104 ve .189, basıklık değerlerinin ise -.939 ve .376 olduğu görülmüştür. George'a (2016) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1.0 olması mükemmel, ±2.0 olması ise kabul edilebilir bir değerdir. Büyüköztürk'e (2012) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.0 olması değerlerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.4. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Gruplar	n	x̄	ss	Sd	t	p
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Kadın	208	3.61	.774	371	.400	.689
	Erkek	165	3.58	.811			
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	Kadın	208	3.80	.678	371	1.655	,099
	Erkek	165	3.66	.804			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kadın	208	3.74	.764	371	1.196	.232
	Erkek	165	3.68	.800			
Toplam	Kadın	208	3.67	.717	371	.894	.372
	Erkek	165	3.62	.783			

Çizelge 3.4'de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri düzeylerine ilişkin görüşler, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(371)}$= .894; p>.05]. "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" [$t_{(371)}$= .400; p>.05], "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" [$t_{(371)}$= 1.655; p>.05]. "Yaşam ve kariyer becerileri" [$t_{(371)}$= 1.196; p>.05]. Uyar ve Çicek'in (2020) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ve araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Gökbulut'un (2020) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırma sonucunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini,

bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerini ve yaşam ve kariyer becerilerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri açısından cinsiyetin önemli bir değişken olmadığı, çalışma ortamında bu becerileri gözlemlemek için kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürleri ile benzer etkileşim, iletişim ve çalışma ortamlarına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

3.2.2. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, okul müdürlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi yapmadan önce verilerin okul müdürü cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.5. Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri

Gruplar	Değerler	Öğrenme ve Yenilikçilik B.	Bilgi. Teknoloji ve Medya Ok. B.	Yaşam ve Kariyer B.	21. Yüzyıl B.(Toplam)
Kadın	Ortalama	3.96	4.04	3.99	3.98
	Ortanca	3.98	4.00	4.07	3.99
	Çarpıklık(skewness)	-.486	-.312	--.446	-.495
	Çarpıklık St. Hatası	.374	.374	.374	.374
	Basıklık(kurtosis)	-.320	.183	-.697	-.266
	Basıklık St. Hatası	.733	.733	.733	.733
Erkek	Ortalama	3.62	3.71	3.66	3.62
	Ortanca	3.56	3.80	3.86	3.71
	Çarpıklık(skewness)	-.044	-.260	--.172	-.089
	Çarpıklık St. Hatası	.134	.134	.134	.134
	Basıklık(kurtosis)	--.756	-.634	-.759	-.762
	Basıklık St. Hatası	.266	.266	.266	.266

Normallik analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kadın) -.486 ve .374, basıklık değerlerinin ise -.320 ve .733; ikinci grupta (erkek) çarpıklık değerlerinin -.044 ve .134, basıklık değerlerinin ise -.756 ve .266; "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kadın) -.312 ve .374, basıklık değerlerinin ise .183 ve .733; ikinci grupta (erkek) çarpıklık değerlerinin -.60 ve .134, basıklık değerlerinin ise -.634 ve .266; "Yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kadın) -.446 ve .374, basıklık değerlerinin ise -.697 ve .733; ikinci grupta (erkek) çarpıklık değerlerinin -.172 ve .134, basıklık değerlerinin ise -.759 ve

.266; ölçeğin genelinden elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kadın) -.495 ve .374, basıklık değerlerinin ise -.266 ve .733; ikinci grupta (erkek) çarpıklık değerlerinin -.089 ve .134, basıklık değerlerinin ise -.762 ve .266 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.6. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Gruplar	n	x̄	ss	Sd	t	p	η^2
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Kadın	40	3.95	.749	371	3.032	**.003**	**.02**
	Erkek	333	3.56	.785				
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	Kadın	40	4.04	.626	371	2.706	**.007**	**.01**
	Erkek	333	3.71	.743				
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kadın	40	3.99	.763	371	2.521	**.012**	**.01**
	Erkek	333	3.66	.776				
Toplam	Kadın	40	3.98	.689	371	2.963	**.003**	**.02**
	Erkek	333	3.62	.745				

Çizelge 3.6'da görüldüğü gibi yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili görüşleri okul müdürünün cinsiyet değişkenine göre "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" alt boyutunda [$t_{(371)}$= .894; p<.05]. [$t_{(371)}$= 3.032, p<.05]; "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" alt boyutunda [$t_{(371)}$= 2.706, p<.05]; "Yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutunda [$t_{(371)}$= 2.521, p<.05]; ve ölçeğin genelinde [$t_{(371)}$= 2.963, p<.05] aritmetik ortalamalar farkı, anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin kadın okul müdürleri ile ilgili görüşlerinin ortalamaları tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel ortalamasında erkek okul müdürleri ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Hesaplanan η^2 değerlerine göre ["Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (.02), "Bilgi,teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (.01) ve "Yaşam ve kariyer becerileri" (.01)] tüm boyutlarda farklılık düşük düzeydedir.

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin tüm boyutlarda okul müdürünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesi okul müdürlüğünde cinsiyet değişkeninin 21. yüzyıl becerileri açısından kadınların bu becerilere sahip olması ve geliştirilmesi konusunda daha istekli ve yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu sonucu Çiftçi ve Bakar'ın (2020) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık

bulunmuştur ve araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Yine Murat'ın (2018) fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yaptığı araştırma sonucuna göre bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri alt boyutunda kadınların lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir bu bağlamda araştırma sonucumuzla benzerlik göstermektedir. Aynı araştırmada öğrenme yenilikçilik becerileri alt boyutunda cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılaşmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Karakaş'ın (2015) sekizinci sınıf öğrencileri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, duyuşsal beceriler alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bilişsel ve sosyokültürel beceriler boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özden vd. (2018) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yaptıkları araştırma sonucunda da yaşam ve kariyer becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyar ve Çicek'in (2020) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda alt boyutlara göre farklılık gösterdiği ve elde edilen anlamlı farklılıkların kadınların lehine olduğu görülmektedir. Öte yandan 21. Yüzyıl becerilerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkın bulunmadığı araştırmalar olduğu da görülmüştür. Bu araştırmalar öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerin kendilerinin 21. Yüzyıl yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirleyen araştırmalardır. Bizim çalışmamız ise öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. Yüzyıl yeterliklerine ilişkin görüşleri üzerinedir. Bu çerçevede bakıldığında, önceki araştırmalar ve bizim araştırmamız arasındaki temel farklılık öğretmenlerin okul müdürlerinin becerilerine ilişkin görüşleri üzerine yoğunlaşılmış olmasıdır. Önceki çalışmalarda cinsiyet konusunda anlamlı farklılığın görülmemesi, öte yandan bizim çalışmamızda böyle bir farklılığın görülmesinin nedeni bu olabilir. Bu bağlamda kadınların 21. yüzyıl becerilerine sahip olma yeterliklerinin ve eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.3. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın örneklemine dahil olan öğretmenlerin görüşlerine göre okul türüne göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi yapılmadan önce verilerin okul müdürü cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.7. Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri

Gruplar	Değerler	Öğrenme ve Yenilikçilik B.	Bilgi. Teknoloji ve Medya Ok. B.	Yaşam ve Kariyer B.	21. Yüzyıl B.(Toplam)
Kamu okulu	Ortalama	3.55	3.71	3.64	3.61
	Ortanca	3.62	3.80	3.86	3.71
	Çarpıklık(skewness)	-.036	-.254	-.130	-.078
	Çarpıklık St. Hatası	.137	.137	.137	.137
	Basıklık(kurtosis)	-.793	-.637	-.824	-.805
	Basıklık St. Hatası	.273	.273	.273	.273
Özel okul	Ortalama	3.84	3.93	4.01	3.90
	Ortanca	3.79	4.00	4.00	3.93
	Çarpıklık(skewness)	-.238	-.294	-.504	-.292
	Çarpıklık St. Hatası	.319	.319	.319	.319
	Basıklık(kurtosis)	-.481	-.199	-.016	-.312
	Basıklık St. Hatası	.628	.628	.628	.628

Normallik analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kamu okulu) -.036 ve .137, basıklık değerlerinin ise -.793 ve .273; ikinci grupta (özel okul) çarpıklık değerlerinin -.238 ve .319, basıklık değerlerinin ise -.481 ve .628; "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kamu okulu) -.254 ve .137, basıklık değerlerinin ise -.637 ve .273; ikinci grupta (özel okul) çarpıklık değerlerinin -.294 ve .319, basıklık değerlerinin ise -.199 ve .628; "Yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kamu okulu) -.130 ve .137, basıklık değerlerinin ise -.824 ve .273; ikinci grupta (özel okul) çarpıklık değerlerinin -.504 ve .309, basıklık değerlerinin ise -.016 ve .628; ölçeğin genelinden elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (kamu okulu) -.078 ve .137, basıklık değerlerinin ise -.805 ve .273; ikinci grupta (özel okul) çarpıklık değerlerinin -.292 ve .319, basıklık değerlerinin ise -.312 ve .628 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.8. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p	η^2
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Kamu okulu	317	3.55	.798	371	-2.528	**.012**	**.01**
	Özel okul	56	3.84	.698				
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	Kamu okulu	317	3.71	.752	371	-2.040	**.042**	**.01**
	Özel okul	56	3.93	.626				
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kamu okulu	317	3.64	.783	371	-3.279	**.001**	**.02**
	Özel okul	56	4.01	.692				
Toplam	Kamu okulu	317	3.61	.756	371	-2.640	**.009**	**.01**
	Özel okul	56	3.90	.649				

Çizelge 3.8'de görüldüğü gibi yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri görüşleri okul türü değişkenine göre "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" alt boyutunda [$t_{(371)}$= -2.528, p<.05]; "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" alt boyutunda [$t_{(371)}$= -2.040, p<.05]; "Yaşam ve Kariyer becerileri" alt boyutunda [$t_{(371)}$)= -3.279, p<.05]; ve ölçeğin genelinde [$t_{(371)}$= -2.640, p<.05] aritmetik ortalamalar farkı anlamlı bulunmuştur. Özel okulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamaları tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel ortalamasında kamu okulunda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Belirlenen anlamlı farklılığın etki derecesini belirlemek için η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Hesaplanan η^2 değerlerine göre ["Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (.01), "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (.01) ve "Yaşam ve kariyer becerileri" (.02)] tüm boyutlarda farklılık düşük düzeydedir.

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri tüm alt boyutlarda okul türüne göre özel okul lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Özel okullara yönetici atama sürecinde ekonomik kaygılar ve başarı kaygısı dikkate alınarak okullardaki öğrenme çıktılarının daha yüksek seviyelerde elde edilmesi amacı ile 21. yüzyıl becerilerine sahip okul müdürlerinin seçilmesini zorunlu hale getirdiği düşünülmektedir. Yine özel okulların teknolojik ve maddi imkânlarının teknoloji destekli eğitime imkân vermesi sebebi ile teknoloji temelli öğrenme ortamlarını oluşturmak, sürekliliği sağlamak, öğretmenleri bu konuda hazır hale getirmek ve bu imkânların eğitim odaklı kullanılmasını sağlama konusunda önemli bir role sahip okul müdürlerinin, kamu okulu müdürlerine göre bu becerilerini daha fazla geliştirmiş olmasından bu sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim politikalarındaki farklılıkların da bu farklılığın oluşmasında bir etken olabileceği söylenebilir. Yengin Sarpkaya'nın (2021) okul müdürleri ile ilgili araştırmasının sonuçlarına göre, kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin üzerinde durduğu sorunların özel okulda çalışan okul müdürlerine göre daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ayrıca özel okul müdürlerinin daha çok sistem laboratuvarı ve teknoloji dersliği gibi eğitimin kalitesine yönelik ihtiyaçlara odaklandığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda farklılığın bir diğer nedeni olarak özel okul müdürlerinin çalıştıkları okulların imkânlarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri yönünde olumlu katkı sağladığı ve kamu okullarından farklı olarak mesleki gelişimlerine daha fazla odaklanma zamanlarının olduğu söylenebilir. Elekoğlu ve Demirdağ'ın (2020)

21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stilleri ile ilgili yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aradaki bu farkın örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

3.2.4. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine Ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın örneklem grubuna dahil olan öğretmenlerin görüşlerine göre okul kademesine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA analizi yapılmadan önce verilerin okul kademesi değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.9. Okul Kademesi Değişkenine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri

Gruplar	Değerler	Öğrenme ve Yenilikçilik B.	Bilgi. Teknoloji ve Medya Ok. B.	Yaşam ve Kariyer B.	21. Yüzyıl B. (Toplam)
Okul öncesi	Ortalama	4.20	4.13	4.20	4.18
	Ortanca	4.38	4.00	4.43	4.34
	Çarpıklık(skewness)	1.206	-.056	-.808	-.878
	Çarpıklık St. Hatası	.421	.421	.421	.421
	Basıklık(kurtosis)	-.868	-.740	-.192	.093
	Basıklık St. Hatası	.821	.821	.821	.821
İlkokul	Ortalama	3.58	3.68	3.65	3.62
	Ortanca	3.64	3.90	3.86	3.76
	Çarpıklık(skewness)	-.064	-.116	-.130	-.072
	Çarpıklık St. Hatası	.239	.239	.239	.239
	Basıklık(kurtosis)	-.688	-.768	-.659	-.687
	Basıklık St. Hatası	.474	.474	.474	.474
Ortaokul	Ortalama	3.32	3.50	3.46	3.39
	Ortanca	3.48	3.60	3.57	3.50
	Çarpıklık(skewness)	.208	-.115	-.014	.100
	Çarpıklık St. Hatası	.222	.222	.222	.222
	Basıklık(kurtosis)	-.629	-.778	-.924	-.762
	Basıklık St. Hatası	.440	.440	.440	.440
Lise	Ortalama	3.73	3.95	3.83	3.81
	Ortanca	3.81	4.00	4.00	3.87
	Çarpıklık(skewness)	-.228	-.381	-.320	-.230
	Çarpıklık St. Hatası	.220	.220	.220	.220
	Basıklık(kurtosis)	-.404	-.307	-.490	-.537
	Basıklık St. Hatası	.437	.437	.437	.437

Normallik analizi sonucunda “Öğrenme ve yenilikçilik becerileri” alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (okul öncesi) .1206 ve .421, basıklık değerlerinin ise -.868 ve .821; ikinci grupta (ilkokul) çarpıklık değerlerinin -.064 ve .239, basıklık

değerlerinin ise -.688 ve .474; üçüncü grupta (ortaokul) çarpıklık değerlerinin .208 ve .222, basıklık değerlerinin ise -.629 ve .440; dördüncü grupta (lise) çarpıklık değerlerinin -.228 ve .220, basıklık değerlerinin ise -.404 ve .437 olduğu görülmüştür.

"Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (okul öncesi) -.056 ve .421, basıklık değerlerinin ise -.740 ve .821; ikinci grupta (ilkokul) çarpıklık değerlerinin -.116 ve .239, basıklık değerlerinin ise -.768 ve .474; üçüncü grupta (ortaokul) çarpıklık değerlerinin -.115 ve .222, basıklık değerlerinin ise -.778 ve .440; dördüncü grupta (lise) çarpıklık değerlerinin -.381 ve .220, basıklık değerlerinin ise -.307 ve .437 olduğu görülmüştür.

"Yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (okul öncesi) -.808 ve .421, basıklık değerlerinin ise -.192 ve .821; ikinci grupta (ilkokul) çarpıklık değerlerinin -.130 ve .239, basıklık değerlerinin ise -.659 ve .474; üçüncü grupta (ortaokul) çarpıklık değerlerinin -.014 ve .222, basıklık değerlerinin ise -.924 ve .440; dördüncü grupta (lise) çarpıklık değerlerinin -.320 ve .220, basıklık değerlerinin ise; -.490 ve .437 olduğu görülmüştür.

Ölçeğin genelinde elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (okul öncesi) -.878 ve .421, basıklık değerlerinin ise .093 ve .821; ikinci grupta (ilkokul) çarpıklık değerlerinin -.072 ve .239, basıklık değerlerinin ise -.687 ve .474; üçüncü grupta (ortaokul) çarpıklık değerlerinin .100 ve .222, basıklık değerlerinin ise -.762 ve .440; dördüncü grupta (lise) çarpıklık değerlerinin -.230 ve .220, basıklık değerlerinin ise -.537 ve .437 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.10. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss		KT	Sd	KO	F	p	Fark	η^2
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	1. Okul öncesi	31	4.20	.77	GA	22.420	**3**	7.473	13.145	**.000**	1-2	.10
	2. İlkokul	102	3.58	.78	Gİ	209.785		.569			1-3	
	3. Ortaokul	119	3.32	.75	Toplam	232.204					1-4	
	4. Lise	121	3.73	.72							3-4	
Bilgi. Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	1. Okul öncesi	31	4.13	.61	GA	17.061	3	5.687	11.313	**.000**	1-2	.08
	2. İlkokul	102	3.68	.73	Gİ	185.503		.503			1-3	
	3. Ortaokul	119	3.50	.78	Toplam	202.565					2-4	
	4. Lise	121	3.95	.64							3-4	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1. Okul öncesi	31	4.19	.75	GA	16.557	3	5.519	9.697	**.000**	1-2	.07
	2. İlkokul	102	3.65	.78	Gİ	210.011		.569			1-3	
	3. Ortaokul	119	3.46	.77	Toplam	226.568					3-4	
	4. Lise	121	3.83	.71								

Çizelge 3.10'da varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" [$F_{(3-371)}$=13.145; p<.05], "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" [$F_{(3-371)}$=11.313; p<.05], ve "Yaşam ve kariyer becerileri" [$F_{(3-371)}$=9.697; p<.05] boyutlarında okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın etki derecesini belirlemek için η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. ANOVA testlerinde etki büyüklüğü (η^2 = Gruplar arası kareler toplamı/Toplam kareler toplamı) gruplar arası kareler toplamının toplam kareler toplamına bölünmesi ile elde edilir (Ulupınar ve İnce, 2021: 6)

Hesaplanan η^2 değerlerine göre ["Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (.10), "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (.08) ve "Yaşam ve kariyer becerileri"nde (.07)] farklılık orta düzeydedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri alt boyutlarında okul kademesine göre saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Tamamlayıcı analizler yapılmadan önce varyansların homojen olup olmadığı belirlemek amacı ile Levene analizi ile varyanslar denetlenmiştir. Levene analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (LF=.483; p>.05) ve "Yaşam ve kariyer becerileri (LF=.974; p>.05) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmüştür, grupların örneklem sayıları arasındaki fark dikkate alınarak Scheffe testi tercih edilmiştir, "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (LF=3.740; p<.05) boyutunda varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür ve bu yüzden Dunnett T3 testi uygulanmıştır.

Scheffe testi sonuçlarına göre belirlenen farklılıkların öğrenme ve yenilikçilik becerileri boyutunda okul öncesi ($\bar{X}$= 4.20, SS=77) ve ilkokul ($\bar{X}$= 3.58, SS=78) arasında okul öncesi müdürleri lehine, okul öncesi ($\bar{X}$= 4.20, SS=77) ve ortaokul ($\bar{X}$= 3.32, SS=75) arasında okul öncesi müdürleri lehine, okul öncesi ($\bar{X}$= 4.20, SS=77) ve lise ($\bar{X}$= 3.73, SS=72) arasında okul öncesi müdürleri lehine, ortaokul ($\bar{X}$= 3.32, SS=75) ve lise ($\bar{X}$= 3.73, SS=72) arasında lise müdürlerine lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Dunnett T3 testi göre belirlenen farklılıkların bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri boyutunda okul öncesi ($\bar{X}$= 4.13, SS=61) ve ilkokul ($\bar{X}$= 3.68, SS=73) arasında okul öncesi müdürleri lehine, okul öncesi ($\bar{X}$= 4.13, SS=61) ve ortaokul ($\bar{X}$= 3.50, SS=78) arasında okul öncesi müdürleri lehine, ilkokul ($\bar{X}$= 3.68, SS=73) ve lise ($\bar{X}$= 3.95, SS=64)

arasında lise müdürleri lehine, ortaokul ($\bar{X}$= 3.50, SS=78) ve lise ($\bar{X}$= 3.95, SS=64) arasında lise müdürleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Scheffe testi sonuçlarına göre belirlenen farklılıkların yaşam ve kariyer becerileri boyutunda okul öncesi ($\bar{X}$= 4.19, SS=75) ve ilkokul ($\bar{X}$= 3.65, SS=78) arasında okul öncesi müdürleri lehine, okul öncesi ($\bar{X}$= 4.19, SS=75) ve ortaokul ($\bar{X}$= 3.46, SS=77) arasında okul öncesi müdürleri lehine, ortaokul ($\bar{X}$= 3.46, SS=77) ve lise ($\bar{X}$= 3.83, SS=71) arasında lise müdürleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuç Eğmir'in (2020) araştırma sonuçları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Eğmir'in araştırma sonuçlarına göre okul öncesi ve ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili algıları diğer kademelere göre yüksek çıkmaktadır. Okul öncesi ile ilgili ortaya çıkan farklılığın en temel nedeni olarak okul öncesi müfredatının özerk yapısı olduğu söylenebilir. Ayrıca okul kademelerinin öğrenci yaş grubu özellikleri, okulun imkânları, çalışanların sayısı ve çalışma ekibinin özellikleri ve yönetim yaklaşımlarında kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bu farklılığın nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerine nitel bulgular kısmında yer verilmiştir. Uyar ve Çicek'in (2020) öğretmenlerin 21 yüzyıl beceri düzeylerini incelemek için yaptıkları araştırma sonucunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özden vd. (2018) ve Eğmir'in (2020) araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin diğer branşlara göre 21. yüzyıl becerileri ile ilgili algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kademesi değişkenine göre okul öncesi kademesinde çalışan okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek çıkma nedenlerinden biri olarak okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin özellikleri olduğu söylenebilir.

3.2.5. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın örneklemine dahil olan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için birinci gruptaki kişi sayısının 30'un altında olmasından dolayı (N=13) Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkın

anlamlı çıkması üzerine ikili grup karşılaştırması için Mann-Whithney U testi yapılarak hangi grupların ortalamalarının anlamlı farklılaştığı aynı çizelge üzerinde verilmiştir.

Çizelge 3.11. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Gruplar (Eğitim durumu)	n	Sıra Ort. (SO)	Sd	X^2	p	Fark	η2
Öğrenme ve yenilikçilik becerileri	1. Önlisans	13	318.69	**2**	24.427	**.000**	**1-2**	.07
	2. Lisans	321	178.13				1-3	
	3. Lisans üstü	39	216.13				2-3	
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	1. Önlisans	13	293.69	2	19.926	**.000**	1-2	.05
	2. Lisans	321	178.03				2-3	
	3. Lisans üstü	39	225.24					
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1. Önlisans	13	298.88	2	20.454	**.000**	1-2	.05
	2. Lisans	321	178.19				1-3	
	3. Lisans üstü	39	222.23				2-3	

Çizelge 3.11'de Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri düzeyleri "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" [X^2=24.427; p<.05], "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" [X^2=19.926; p<.05], ve "Yaşam ve kariyer becerileri" [X^2=20.454; p<.05] boyutlarında öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın etki derecesini belirlemek η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testinde etki büyüklüğü (η^2= kay-kare/N-1) kay-kare (Chi-Square) değeri ve tüm gruplardaki örneklem sayısının toplamı ile hesaplanmaktadır (Can, 2017: 161). Hesaplanan η^2 değerlerine göre ["Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (.07), boyutunda farklılık orta düzeyde "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (.05) ve "Yaşam ve kariyer becerileri" (.05)] boyutlarında farklılık düşük düzeydedir.

Belirlenen farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whithney U testi yapılmıştır ve test sonuçlarına göre farklılıkların öğrenme ve yenilikçilik becerileri boyutunda önlisans (SO=318.69) ve lisans (SO=178.13) arasında önlisans mezunu öğretmenlerin lehine, önlisans (SO=318.69) ve lisansüstü (SO=216.13) arasında önlisans mezunu öğretmenlerin lehine, lisans (SO=178.13) ve lisansüstü (SO=216.13) arasında lisans üstü mezunu öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri boyutunda önlisans (SO=293.69) ve lisans (SO=178.03) arasında önlisans mezunu öğretmenlerin lehine, lisans (SO=178.03) ve lisansüstü (SO=225.24) arasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Yaşam ve kariyer becerileri boyutunda önlisans (SO=298.88) ile lisans (SO=178.19) ve lisansüstü (SO=222.23) arasında önlisans mezunu öğretmenlerin lehine; lisans (SO=178.19) ile lisans üstü (SO=222.23) arasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmüştür. Alınan eğitim durumuna ilişkin 21. yüzyıl beceleri ile ilgili alanyazında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak ortaya çıkan bu farklılığın farklı eğitim almış öğretmenlerin aldıkları eğitimin süresi ve niteliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Önlisans, lisans ve lisansüstü eğitimleri süresinin ve niteliğinin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini değerlendirme sürecinde farklılık yarattığı görülmektedir. Önlisan mezunu öğretmenlerin beklentilerinin düşük olması var olan durumu olumlu algılamalarını sağlamış olabilir. Diğer yandan lisansüstü mezunlarının ise 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalığı daha yüksek olup okul müdürlerinin ne yapıp yapamayacakları ile ilgili gerçekçi değerlendirme yaptıkları, dolayısıyla bu koşullarda var olan durumu olumlu algıladıkları düşünülebilir.

3.2.6. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın örneklem grubuna dahil olan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen branşlarına göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA analizi yapılmadan önce verilerin öğretmen branşı değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.12. Öğretmelerin Branşına Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri

Gruplar	Değerler	Öğrenme ve Yenilikçilik B.	Bilgi, Teknoloji ve Medya Ok. B.	Yaşam ve Kariyer B.	21. Yüzyıl B.(Toplam)
Okul öncesi	Ortalama	4.04	4.00	4.04	4.03
	Ortanca	4.21	4.00	4.07	4.13
	Çarpıklık(skewness)	-.953	-.222	-.518	-.731
	Çarpıklık St. Hatası	.427	.427	.427	.427
	Basıklık(kurtosis)	.087	-.147	-.814	-.212
	Basıklık St. Hatası	.833	.833	.833	.833
Sınıf	Ortalama	3.55	3.68	3.64	3.60
	Ortanca	3.61	3.90	3.79	3.72
	Çarpıklık(skewness)	-.001	-.080	-.108	-.027
	Çarpıklık St. Hatası	.260	.260	.260	.260
	Basıklık(kurtosis)	-.724	-.904	-.683	-.745
	Basıklık St. Hatası	.514	.514	.514	.514

Çizelge 3.12. Öğretmelerin Branşına Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri (Devamı)

Gruplar	Değerler	Öğrenme ve Yenilikçilik B.	Bilgi, Teknoloji ve Medya Ok. B.	Yaşam ve Kariyer B.	21. Yüzyıl B.(Toplam)
Sözel	Ortalama	3.58	3.77	3.76	3.66
	Ortanca	3.67	3.80	3.86	3.68
	Çarpıklık(skewness)	-.050	-.346	-.205	-.095
	Çarpıklık St. Hatası	.253	.253	.253	.253
	Basıklık(kurtosis)	-.851	-.485	-.698	-.801
	Basıklık St. Hatası	.500	.500	.500	.500
Sayısal	Ortalama	3.46	3.63	3.60	3.53
	Ortanca	3.57	3.80	3.86	3.70
	Çarpıklık(skewness)	-.095	-.157	-.285	-.153
	Çarpıklık St. Hatası	.314	.314	.314	.314
	Basıklık(kurtosis)	-.581	-.999	-.871	-.856
	Basıklık St. Hatası	.618	.618	.618	.618
Rehberlik	Ortalama	3.53	3.78	3.61	3.61
	Ortanca	3.60	3.80	3.71	3.75
	Çarpıklık(skewness)	-.146	-.815	-.145	-.226
	Çarpıklık St. Hatası	.383	.383	.383	.383
	Basıklık(kurtosis)	-.047	1.737	-.092	.356
	Basıklık St. Hatası	.750	.750	.750	.750
Beceri	Ortalama	3.53	3.67	3.58	3.58
	Ortanca	3.65	3.90	3.86	3.71
	Çarpıklık(skewness)	-.154	-.738	-.232	-.356
	Çarpıklık St. Hatası	.388	.388	.388	.388
	Basıklık(kurtosis)	-.432	-.403	-.966	-.465
	Basıklık St. Hatası	.759	.759	.759	.759
Meslek	Ortalama	3.75	3.91	3.74	3.79
	Ortanca	3.80	3.90	4.00	3.84
	Çarpıklık(skewness)	-.153	-.199	-.273	-.171
	Çarpıklık St. Hatası	.409	.409	.409	.409
	Basıklık(kurtosis)	-1.251	-.937	-.981	-1.266
	Basıklık St. Hatası	.798	.798	.798	.798

Normallik analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (okul öncesi) -.953 ve .427, basıklık değerlerinin ise .087 ve .833; ikinci grupta (sınıf) çarpıklık değerlerinin -.001 ve .260, basıklık değerlerinin ise -.724 ve .500; üçüncü grupta (sözel) çarpıklık değerlerinin -.050 ve .253, basıklık değerlerinin ise -.851 ve .500; dördüncü grupta (sayısal) çarpıklık değerlerinin -.095 ve .314, basıklık değerlerinin ise -.581 ve .618; beşinci grupta (rehberlik) çarpıklık değerlerinin -.146 ve .383, basıklık değerlerinin ise -.047 ve .750; altıncı grupta (beceri) çarpıklık değerlerinin -.154 ve .388, basıklık değerlerinin ise -.432 ve .759; yedinci grupta (meslek) çarpıklık değerlerinin -.153 ve .409, basıklık değerlerinin ise -1.251 ve .798, olduğu görülmüştür.

"Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (okul öncesi) -.222 ve .427, basıklık değerlerinin ise -

.147 ve .833; ikinci grupta (sınıf) çarpıklık değerlerinin -.080 ve .260, basıklık değerlerinin ise -.904 ve .514; üçüncü grupta (sözel) çarpıklık değerlerinin -.346 ve .253, basıklık değerlerinin ise -.495 ve .500; dördüncü grupta (sayısal) çarpıklık değerlerinin -157 ve .314, basıklık değerlerinin ise -.999 ve .618; beşinci grupta (rehberlik) çarpıklık değerlerinin -.815 ve .383, basıklık değerlerinin ise 1.797 ve .750; altıncı grupta (beceri) çarpıklık değerlerinin -.738 ve .388, basıklık değerlerinin ise -.403 ve .759; yedinci grupta (meslek) çarpıklık değerlerinin -.199 ve .409, basıklık değerlerinin ise -.937 ve .798 olduğu görülmüştür.

"Yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (Okul öncesi) -.518 ve .427, basıklık değerlerinin ise -.814 ve .833; ikinci grupta (sınıf) çarpıklık değerlerinin -.108 ve .260, basıklık değerlerinin ise -.683 ve .514; üçüncü grupta (sözel) çarpıklık değerlerinin -.205 ve .253, basıklık değerlerinin ise -.698 ve .500; dördüncü grupta (sayısal) çarpıklık değerlerinin -.285 ve .314, basıklık değerlerinin ise -.871 ve .618; beşinci grupta (rehberlik) çarpıklık değerlerinin -.145 ve .383, basıklık değerlerinin ise -.092 ve .750; altıncı grupta (beceri) çarpıklık değerlerinin -.232 ve .388, basıklık değerlerinin ise -.966 ve .759; yedinci grupta (meslek) çarpıklık değerlerinin -.273 ve .409, basıklık değerlerinin ise -.981 ve .798 olduğu görülmüştür.

Ölçeğin genelinden elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (okul öncesi) -.731 ve .427, basıklık değerlerinin ise -.212 ve .833; ikinci grupta (sınıf) çarpıklık değerlerinin -.027 ve .260, basıklık değerlerinin ise -.745 ve .514; üçüncü grupta (sözel) çarpıklık değerlerinin -.095 ve .253, basıklık değerlerinin ise -.801 ve .500; dördüncü grupta (sayısal) çarpıklık değerlerinin -.153 ve .314, basıklık değerlerinin ise -.856 ve .618; beşinci grupta (rehberlik) çarpıklık değerlerinin -.226 ve .383, basıklık değerlerinin ise .356 ve .750; altıncı grupta (beceri) çarpıklık değerlerinin -.356 ve .388, basıklık değerlerinin ise -.465 ve .759; yedinci grupta (meslek) çarpıklık değerlerinin -.171 ve .409, basıklık değerlerinin ise -1.266 ve .798; olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.13. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Gruplar	n	x̄	ss		KT	Sd	KO	F	p	Fark	η^2
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	1. Okul öncesi	30	4.04	.88	GA	8.250	**6**	1.375	2.247	**.038**	1-4	.04
	2. Sınıf	86	3.55	.75	Gİ	223.954		.612				
	3. Sözel	91	3.58	.85	Toplam	232.204						
	4. Sayısal	58	3.46	.76								
	5. Rehberlik	38	3.53	.67								
	6. Beceri	37	3.53	.68								
	7. Meslek	33	3.75	.84								
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	1. Okul öncesi	30	3.99	.69	GA	4.182	6	.697	1.286	.263		
	2. Sınıf	86	3.68	.72	Gİ	198.383		.542				
	3. Sözel	91	3.77	.78	Toplam	202.565						
	4. Sayısal	58	3.63	.79								
	5. Rehberlik	38	3.78	.64								
	6. Beceri	37	3.67	.70								
	7. Meslek	33	3.91	.76								
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1. Okul öncesi	30	4.04	.83	GA	5.662	6	.944	1.564	.157		
	2. Sınıf	86	3.64	.77	Gİ	220.905		.604				
	3. Sözel	91	3.76	.77	Toplam	226.568						
	4. Sayısal	58	3.60	.83								
	5. Rehberlik	38	3.61	.67								
	6. Beceri	37	3.58	.75								
	7. Meslek	33	3.74	.80								

Çizelge 3.13'te varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri, "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" [$F_{(6-373)}$==2.247;p<.05] boyutunda öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" [$F_{(6-373)}$=1.286; p>.05], ve "Yaşam ve kariyer becerileri" [$F_{(6-373)}$=1.564; p>.05] boyutlarında öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Belirlenen anlamlı farklılığın etki derecesini belirlemek η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Hesaplanan η^2 değerlerine göre ["Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (.04)] boyutunda farklılık düşük düzeydedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri alt boyutlarında öğretmenlerin branşına göre saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Tamamlayıcı analizler yapılmadan önce varyansların homojen olup olmadığını belirlemek amacı ile Levene analizi ile varyanslar denetlenmiştir. Levene analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (LF=1.160; p>.05),"Yaşam ve kariyer becerileri" (LF=1.275; p>.05) ve "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (LF=.537; p>.05) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ve Tukey HSD testi tercih edilmiştir.

Tukey HSD testi sonuçlarına göre belirlenen farklılıkların öğrenme ve yenilikçilik becerileri boyutunda okul öncesi ($\bar{X}$= 4.04, SS=88) ve sayısal ($\bar{X}$= 3.46, SS=76) branşları arasında okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu sonucu Eğmir'in (2020) öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yaptığı sonuca ile kısmen benzerlik göstermektedir. Eğmir'in araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ilgili algıları diğer branş öğretmenleri ile farklılık göstermiştir. Özden vd. (2018) öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak diğer branşlardan 21 yüzyıl becerilerine yönelik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul kademesi değişkeni de dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile algılarının diğer kademe ve branşlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Okul öncesi kademesinde çalışan öğretmen ve okul müdürlerinin becerilerinin yüksek algılanmasının nedeni olarak okul öncesi müfredatında öğretmen ve okul müdürlerine verilen özerk yaklaşım olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışan sayısının az

olmasından dolayı daha iyi iletişim kurma ve işbirliği yapma imkânlarını artırması da bir diğer etken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Blau (1968) örgütün büyüdükçe koordinasyon sorunlarının yaşandığı ve mekanik bir yapıya sahip olduğunuı belirtmektedir. Çiçek, Evcimen ve Biçer'e (2018) göre ise gruplardaki kişi sayısının az olmasının bireylerin daha iyi etkileşim kurmalarını sağladığını ve daha işbirlikli bir yapı kurulduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda okul öncesi okullarında öğretmen sayısının az olmasının öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek olmasını etkileyebileceği söylenebilir.

3.2.7. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın örneklemine dahil olan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen kıdemlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA analizi yapılmadan önce verilerin öğretmenlerin kıdem değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri

Gruplar	Değerler	Öğrenme ve Yenilikçilik B.	Bilgi. Teknoloji ve Medya Ok. B.	Yaşam ve Kariyer B.	21. Yüzyıl B.(Toplam)
1-10	Ortalama	3.75	3.87	3.89	3.81
	Ortanca	3.81	4.00	4.00	3.92
	Çarpıklık(skewness)	-.387	-.442	-.437	-.363
	Çarpıklık St. Hatası	.261	.261	.261	.261
	Basıklık(kurtosis)	-.382	-.193	-.414	-.484
	Basıklık St. Hatası	.517	.517	.517	.517
11-20	Ortalama	3.45	3.65	3.57	3.53
	Ortanca	3.52	3.80	3.79	3.63
	Çarpıklık(skewness)	-.031	-.294	-.109	-.103
	Çarpıklık St. Hatası	.185	.185	.185	.185
	Basıklık(kurtosis)	-.790	-.613	-.777	-.780
	Basıklık St. Hatası	.368	.368	.368	.368
21 ve üzeri	Ortalama	3.70	3.80	3.73	3.73
	Ortanca	3.67	3.80	3.86	3.76
	Çarpıklık(skewness)	.004	-.103	-.191	-.047
	Çarpıklık St. Hatası	.225	.225	.225	.225
	Basıklık(kurtosis)	-.940	-.818	-.836	-.879
	Basıklık St. Hatası	.446	.446	.446	.446

Normallik analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (1-10 yıl) -.387 ve .261, basıklık değerlerinin ise -.382 ve .517; ikinci grupta (11-20 yıl) çarpıklık değerlerinin -.031 ve .185, basıklık

değerlerinin ise -.790 ve .368; üçüncü grupta (21 yıl ve üzeri) çarpıklık değerlerinin .004 ve .225, basıklık değerlerinin ise -.940 ve .446 olduğu görülmüştür.

"Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (1-10 yıl) -.442 ve .261, basıklık değerlerinin ise -.193 ve .517; ikinci grupta (11-20 yıl) çarpıklık değerlerinin -.294 ve .185, basıklık değerlerinin ise -.613 ve .368; üçüncü grupta (21 yıl ve üzeri) çarpıklık değerlerinin -.103 ve .225, basıklık değerlerinin ise -.818 ve .446 olduğu görülmüştür.

"Yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (1-10 yıl) -.437 ve .261, basıklık değerlerinin ise -.414 ve .517; ikinci grupta (11-20 yıl) çarpıklık değerlerinin -.109 ve .185, basıklık değerlerinin ise -.777 ve .368; üçüncü grupta (21 yıl ve üzeri) çarpıklık değerlerinin -.191 ve .225, basıklık değerlerinin ise -.836 ve .446 olduğu görülmüştür.

Ölçeğin genelinden elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (1-10 yıl) -.363 ve .261, basıklık değerlerinin ise -.484 ve .517; ikinci grupta (11-20 yıl) çarpıklık değerlerinin -.103 ve .185, basıklık değerlerinin ise -.780 ve .368; üçüncü grupta (21 yıl ve üzeri) çarpıklık değerlerinin -.047 ve .225, basıklık değerlerinin ise -.879 ve .446 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.15. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss		KT	Sd	KO	F	p	Fark	η^2
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	1. 01-10 yıl	85	3.75	.79	GA	6.789	**2**	3.395	5.572	**.004**	1-2	.03
	2. 11-20 yıl	172	3.45	.77	Gİ	225.415		.609			2-3	
	3. 21 ve üzeri	116	3.70	.79	Toplam	232.204						
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	1. 01-10 yıl	85	3.87	.69	GA	3.315	2	1.657	3.078	**.047**	1-2	.02
	2. 11-20 yıl	172	3.65	.76	Gİ	199.250		.539				
	3. 21 ve üzeri	116	3.80	.72	Toplam	202.565						
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1. 01-10 yıl	85	3.89	.76	GA	6.129	2	3.065	5.144	**.006**	1-2	.03
	2. 11-20 yıl	172	3.57	.76	Gİ	220.439		.596				
	3. 21 ve üzeri	116	3.73	.80	Toplam	226.568						

Çizelge 3.15'de varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" [$F_{(2-373)}$= 5.572; p<.05], "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" [$F_{(2-373)}$= 3.078; p<.05] ve "Yaşam ve kariyer becerileri" [$F_{(2-373)}$= 5.144; p<.05] boyutlarında öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir fark göstermektedir.

Belirlenen anlamlı farklılığın etki derecesini belirlemek için η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Hesaplanan η^2 değerlerine göre ["Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (.03), "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (.02), "Yaşam ve kariyer becerileri" (0.3)] tüm boyutlarda farklılık düşük düzeydedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemine göre saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Tamamlayıcı analizler yapılmadan önce varyansların homojen olup olmadığını belirlemek amacı ile Levene analizi ile varyanslar denetlenmiştir. Levene analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (LF=.090; p>.05) ve "Yaşam ve kariyer becerileri (LF=1.343; p>.05), "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (LF=.804; p>.05) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ve LSD testi tercih edilmiştir.

LSD testi sonuçlarına göre belirlenen farklılıkların öğrenme ve yenilikçilik becerileri boyutunda 1-10 yıl ($\bar{X}$= 3.75, SS=79) ve 11-20 yıl ($\bar{X}$= 3.45, SS=77) arasında 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine, 11-20 yıl ($\bar{X}$= 3.45, SS=77) ve 21 ve üzeri ($\bar{X}$= 3.70, SS=79) arasında 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri boyutunda 1-10 yıl ($\bar{X}$= 3.87, SS=69) ve 11-20 yıl ($\bar{X}$= 3.65, SS=76) arasında 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Yaşam ve kariyer becerileri boyutunda 1-10 yıl ($\bar{X}$= 3.89, SS=76) ve 11-20 yıl ($\bar{X}$= 3.57, SS=76) arasında 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Kariyere giriş ve durgunluk evresinde olan öğretmenler ve kariyerlerinin son evresinde olan öğretmenlerin orta kıdemdeki öğretmenlere göre algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Festinger (1954) sosyal karşılaştırma kuramında kişilerin kendisini değerlendirecek somut kriterler bulamadıklarında karşısındakileri, kendinde olan nitelikler açısından değerlendirme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Bu sonucun sebebi olarak

öğretmenlerin kariyere giriş evresi döneminde olduklarından okul müdürü ile kendilerini karşılaştırdıkları ve kendinden daha tecrübeli olan okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini daha yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Yine kariyerin son evresinde olan öğretmenlerin de enerjilerinin azaldığı bir dönemde olduklarından yine kendilerini okul müdürleri ile karşılaştırmaları sonucu daha genç ve dinamik olan okul müdürlerinin becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Bu araştırma sonucu ile paralel olarak Eğmir'in (2020) araştırma sonuçlarına göre de kıdem değişkeni öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine dair algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu farklılık 6-10 yıl 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olmuştur. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerin kidem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği araştırmalarda mevcuttur. Elekoğlu ve Demirdağ'ın (2020) okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yaptıkları araştırma sonuçlarına göre ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine Uyar ve Çicek'in (2020) öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yaptığı araştırma sonucuna göre de kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.2.8. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın örneklem grubuna dahil olan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen yaşlarına göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA analizi yapılmadan önce verilerin öğretmenlerin yaş değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.16. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Grupların Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Ortalama ve Ortanca Değerleri

Gruplar	Değerler	Öğrenme ve Yenilikçilik B.	Bilgi. Teknoloji ve Medya Ok. B.	Yaşam ve Kariyer B.	21. Yüzyıl B.(Toplam)
21-30 yaş	Ortalama	3.88	3.92	4.02	3.91
	Ortanca	3.93	4.00	4.00	3.93
	Çarpıklık(skewness)	-.511	-.309	-.479	-.455
	Çarpıklık St. Hatası	.414	.414	.414	.414
	Basıklık(kurtosis)	-.293	-.309	-.191	-.365
	Basıklık St. Hatası	.809	.809	.809	.809
31-40 yaş	Ortalama	3.56	3.72	3.67	3.62
	Ortanca	3.62	3.90	3.86	3.74
	Çarpıklık(skewness)	-.142	-.402	-.242	-.191
	Çarpıklık St. Hatası	.183	.183	.183	.183
	Basıklık(kurtosis)	-.722	-.328	-.735	-.702
	Basıklık St. Hatası	.364	.364	.364	.364
41-50 yaş	Ortalama	3.49	3.66	3.56	3.55
	Ortanca	3.52	3.80	3.71	3.62
	Çarpıklık(skewness)	.200	.017	.056	.139
	Çarpıklık St. Hatası	.216	.216	.216	.216
	Basıklık(kurtosis)	-.675	-.986	-.871	-.777
	Basıklık St. Hatası	.428	.428	.428	.428
51 ve üzeri yaş	Ortalama	3.92	4.01	3.96	3.95
	Ortanca	3.95	4.00	4.00	3.95
	Çarpıklık(skewness)	-.405	-.548	-.455	-.387
	Çarpıklık St. Hatası	.378	.378	.378	.378
	Basıklık(kurtosis)	-.544	.531	-.017	-.370
	Basıklık St. Hatası	.741	.741	.741	.741

Yapılan normallik analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (21-30 yaş) değerlerinin -.511 ve .414, basıklık değerlerinin ise -.293 ve .809; ikinci grupta (31-40 yaş) çarpıklık değerlerinin -.142 ve .183, basıklık değerlerinin ise -.722 ve .364; üçüncü grupta (41-50 yaş) çarpıklık değerlerinin .200 ve .216, basıklık değerlerinin ise -.675 ve .428; dördüncü grupta (51 ve üzeri yaş) çarpıklık değerlerinin -.405 ve .378, basıklık değerlerinin ise -.544 ve .741 olduğu görülmüştür.

"Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (21-30 yaş) -.309 ve .414, basıklık değerlerinin ise -.309 ve .809; ikinci grupta (31-40 yaş) çarpıklık değerlerinin -.402 ve .183, basıklık değerlerinin ise -.328 ve .364; üçüncü grupta (41-50 yaş) çarpıklık değerlerinin .017 ve .216, basıklık değerlerinin ise -.986 ve .428; dördüncü grupta (51 ve üzeri yaş) çarpıklık değerlerinin -.548 ve .378, basıklık değerlerinin ise .531 ve .741 olarak hesaplanmıştır.

"Yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutunda elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (21-30 yaş) -.479 ve .414, basıklık değerlerinin ise -.191 ve .809; ikinci grupta (31-40

yaş) çarpıklık değerlerinin -.242 ve .183, basıklık değerlerinin ise -.735 ve .364; üçüncü grupta (41-50 yaş) çarpıklık değerlerinin .056 ve .216, basıklık değerlerinin ise -.871 ve .428; dördüncü grupta (51 ve üzeri yaş) çarpıklık değerlerinin -.455 ve .378, basıklık değerlerinin ise -.017 ve .741 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin genelinden elde edilen çarpıklık değerlerinin birinci grupta (21-30 yaş) -.455 ve .414, basıklık değerlerinin ise -.365 ve .809; ikinci grupta (31-40 yaş) çarpıklık değerlerinin -.191 ve .183, basıklık değerlerinin ise -.702 ve .364; üçüncü grupta (41-50 yaş) çarpıklık değerlerinin .139 ve .216, basıklık değerlerinin ise -.777 ve .428; dördüncü grupta (51 ve üzeri yaş) çarpıklık değerlerinin -.387 ve .378, basıklık değerlerinin ise -.370 ve .741 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.17. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Gruplar	n	x̄	ss		KT	Sd	KO	F	p	Fark	η2
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	1. 21-30 yaş	32	3.88	.76	GA	8.332	**3**	2.777	4.578	**.004**	2-4	.04
	2. 31-40 yaş	176	3.56	.80	Gİ	223.872		.607			3-4	
	3. 41-50 yaş	126	3.49	.76	Toplam	232.204						
	4. 51 ve üzeri yaş	39	3.92	.74								
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri	1. 21-30 yaş	32	3.92	.69	GA	4.699	3	1.566	2.921	**.034**	3-4	.02
	2. 31-40 yaş	176	3.72	.75	Gİ	197.866		.536				
	3. 41-50 yaş	126	3.66	.76	Toplam	202.565						
	4. 51 ve üzeri yaş	39	4.01	.59								
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1. 21-30 yaş	32	4.02	.72	GA	8.436	3	2.812	4.757	**.003**	1-3	.04
	2. 31-40 yaş	176	3.67	.78	Gİ	218.132		.591			3-4	
	3. 41-50 yaş	126	3.56	.78	Toplam	226.568						
	4. 51 ve üzeri yaş	39	3.96	.68								

ANOVA analizi sonuçlarına göre Çizelge 3.17 incelendiğinde öğretmen görüşlerine okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" [$F_{(3-373)}$= 4.578; p<.05], "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" [$F_{(3-373)}$= 2.921; p<.05], ve "Yaşam ve kariyer becerileri" [$F_{(3-373)}$= 4.757; p<.05] boyutlarında öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın etki derecesini belirlemek η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Hesaplanan η^2 değerlerine göre ["Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (.04), "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (.02) ve "Yaşam ve kariyer becerileri" (.04)] tüm boyutlarda farklılık düşük düzeydedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri alt boyutlarında öğretmenlerin yaşına göre saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Tamamlayıcı analizler yapılmadan önce varyansların homojen olup olmadığı belirlemek amacı ile Levene analizi ile varyanslar denetlenmiştir. Levene analizi sonucunda "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (LF=.348; p>.05) ve "Yaşam ve kariyer becerileri (LF=2.331; p>.05), "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" (LF=2.072; p>.05) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ve gruplardaki birey sayıları arasındaki farklar dikkate alınarak Scheffe testi tercih edilmiştir. Scheffe testinde, ANOVA analizi sonucuna göre anlamlı farklılık gözlenen boyutlarda gruplar arasındaki farklar elde edilemediğinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Tukey HSD testi sonuçlarına göre belirlenen farklılıkların öğrenme ve yenilikçilik becerileri boyutunda 51 ve üzeri yaş ($\bar{X}$= 3.92, SS=74) ile 31-40 yaş ($\bar{X}$= 3.56, SS=80) ve 41 ve 50 yaş ($\bar{X}$= 3.49, SS=76) arasında 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

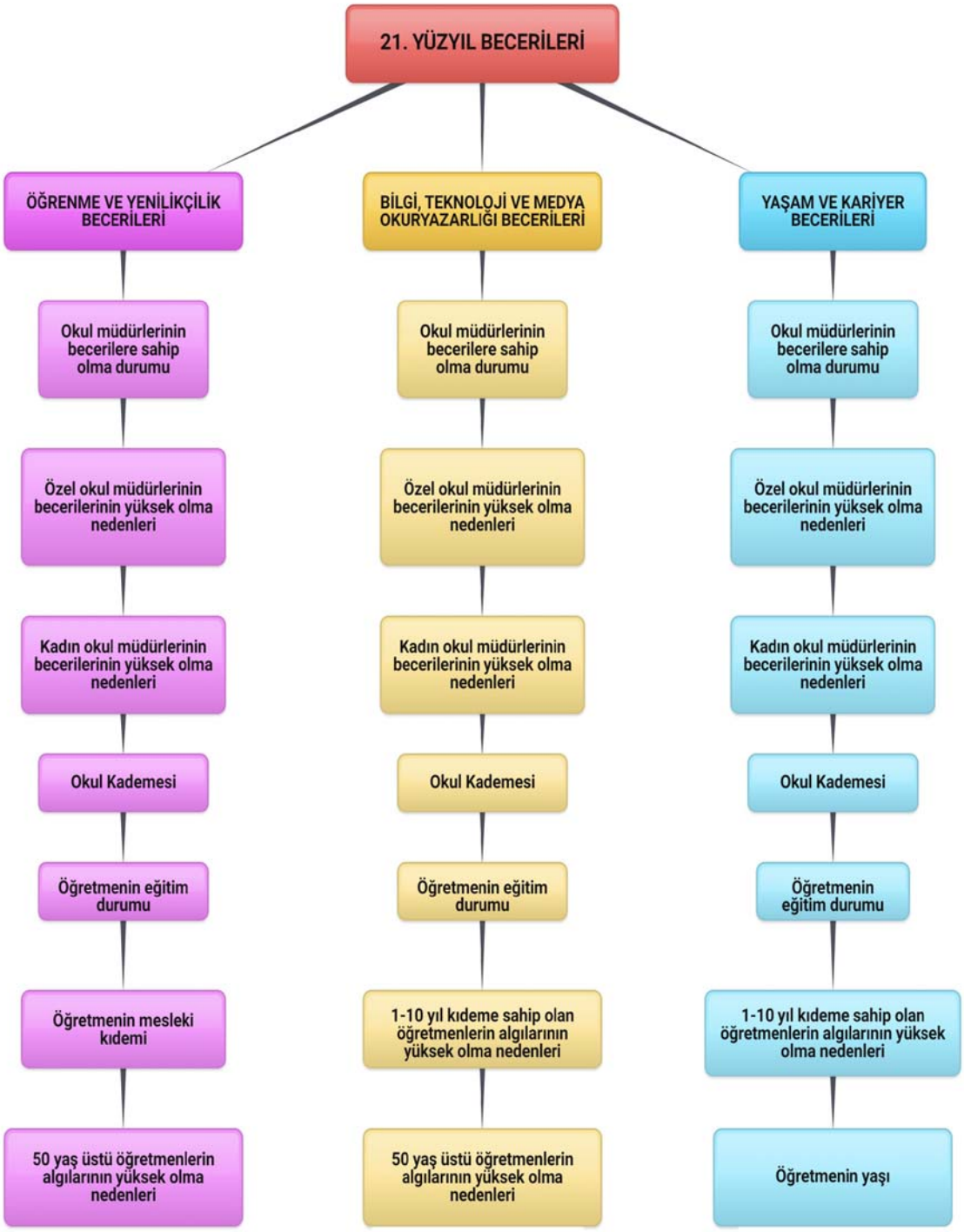
Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri boyutunda belirlenen farklılıkların 41 ve 50 yaş ($\bar{X}$= 3.66, SS=76) ve 51 ve üzeri yaş ($\bar{X}$= 4.01, SS=59) arasında 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Yaşam ve kariyer becerileri boyutunda belirlenen farklılıkların 21-30 yaş ($\bar{X}$= 4.02, SS=72) ve 41 ve 50 yaş ($\bar{X}$= 3.56, SS=78) arasında 21-30 yaşa sahip öğretmenler lehine; 41 ve 50 yaş ($\bar{X}$= 3.56, SS=78) ve 51 ve üzeri yaş ($\bar{X}$= 3.96, SS=68) arasında 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Yaş değişkenine ait bulguların kıdem değişkeni ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yaşı fazla olan öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin sakinlik evresinde olmaları enerji düşüklüğüne ve meslekten soğumaya neden olabilir. Bakioğlu (1996) kıdemi 21 yıl üzerinde olan öğretmenlerin kariyer evresi olarak sakinlik evresinde olduklarını, enerjilerinin azaldıklarını, sınıf içi etkinliklerde daha rahat ve kabullenmiş davrandıklarını belirtmektedir. Aynı zamanda enerji ve coşkusunun kaybolduğunu, kendine güven ve kendini kabul konusunda rahatlık hissettiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda Festinger'in (1954) sosyal karşılaştırma kuramına göre sakinlik evresinde olan öğretmenlerin kendisinden genç olan okul müdürlerini kendileri ile karşılaştırdıkları ve kendilerine göre bu becerilere daha fazla sahip olduklarını düşünerek değerlendirme yapmış olabilecekleri söylenebilir. Yine yaşı genç olan öğretmenlerin de mesleğe yeni başladıkları düşünüldüğünde kariyere giriş evresinde mesleki tecrübelerinin az olduğunda kendinden tecrübeli ve yaşı yüksek olan okul müdürlerinin kendilerine göre bu becerilere daha fazla sahip olduğunu düşünerek değerlendirmiş olabilecekleri söylenebilir.Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Elekoğlu ve Demirdağ'ın (2020) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen yaşlarının anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Elde Edilen Bulgularla İlgili Olarak Öğretmenlerin Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu bölümde araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek oluşturulan kategori, tema, alt tema ve kodlar tablolar ile sunulmuştur. Elde edilen temalarla ilgili oluşturulan kodlar, katılımcıların bire bir alıntıları ile desteklenmiştir. İçerik analizi sonucu "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri; Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri" olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Oluşturulan kategori ve temalar Şekil 4.1'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Üçüncü Alt Probleme Ait Kategori ve Temalar

3.3.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine Ait Görüşleri

Öğrenme ve yenilikçilik becerileri boyutu ile ilgili sorulan sorulardan elde edilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Çizelge 3.18'de verilmiştir.

Çizelge 3.18. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri Kategorisine Ait, Tema, Alt Tema ve Kodlar

	Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğrenme ve yenilikçilik becerileri	Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu	Becerileri gelişmiş	Çözüm odaklı olma İletişim ve işbirliği becerisi Problem çözme becerisi
		Becerileri yeterli değil	İletişim ve işbirliği becerisi yetersizliği Problem çözme becerisi yetersizliği Yeniliklere ket vurma davranışı
	Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri		Çoklu roller Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi İletişim ve işbirliği becerisi Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri
	Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri		Çalışma ekibi Finansal kaygı Hizmet içi eğitim İş güvencesi kaygısı Okulun imkânları Liyakate göre atama Yönetim yaklaşımı ve özerklik
	Okul kademesi	Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri	Çalışan sayısı Müfredat ve kazanımlar Okul müdürünün kadın olması Öğrencilerin yaş grubu özellikleri Öğretmenlerin genç olması Öğretmenlerin kadın olması Veli etkisi
		Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri	Müfredat ve kazanımlar Öğrencilerin yaş grubu özellikleri
	Öğretmenin eğitim durumu	Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri	Eğitimin süresi ve niteliği
		Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri	Beceriler konusunda farkındalık
	Öğretmenin mesleki kıdemi	Kıdemi az olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri	Kariyere giriş evresinde olma Otoriteye güven
		Kıdemi fazla olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri	Kariyerin son evresinde olma Dinamizme güven Değerlendirme yeterliliği Eleştirel bakış açısı
	50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri		Yeniliğe uyum zorluğu Geleneksel eğitim Değerlendirme yeterliliği Tükenmişlik

Öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili öğretmen görüşleri incelenerek "Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu", "Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri", "Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri", "Okul kademesi", "Öğretmenin eğitim durumu", "Öğretmenin mesleki kıdem" ve "50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri" temaları oluşturulmuştur.

Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu teması ile ilgili, "becerileri gelişmiş" ve "becerileri yeterli değil" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili "çözüm odaklı olma", "iletişim ve işbirliği becerisi" ve "problem çözme becerisi" kodları oluşturulmuştur. Becerileri yeterli değil alt teması ile ilgili "iletişim ve işbirliği becerisi yetersizliği", "problem çözme becerisi yetersizliği" ve "yeniliklere ket vurma davranışı" kodları ortaya çıkmıştır.

Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "çoklu roller", "eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi", "iletişim ve işbirliği becerisi" ve "toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri" kodları ortaya çıkmıştır.

Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "çalışma ekibi", "finansal kaygı", "hizmetiçi eğitim", "iş güvencesi kaygısı", "okulun imkânları", "liyakate göre atama" ve "yönetim yaklaşımı ve özerklik" kodları ortaya çıkmıştır.

Okul kademesi teması ile ilgili "okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" ve "ortaokul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri ile ilgili alt tema ilişkili "çalışan sayısı", "müfredat ve kazanımlar", "okul müdürünün kadın olması", "öğrencilerin yaş grubu özellikleri", "öğretmenlerin genç olması", "öğretmenlerin kadın olması" ve "veli etkisi" kodları oluşturulmuştur. Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili "müfredat ve kazanımlar" ve "öğrencilerin yaş grubu özellikleri" kodları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin eğitim durumu teması ile ilgili "önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" ve "lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili "eğitim süresi ve niteliği" koduna ulaşılmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili de "beceriler konusunda farkındalık" kodu ortaya çıkmıştır.

Öğretmeninin mesleki kıdemi teması ile ilgili "kıdemi az olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri" ve "kıdemi fazla olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri" alt temaları oluşturulmuştur. Kıdemi az olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri alt teması altında "kariyere giriş evresinde olma" ve "otoriteye güven" kodları oluşturulmuştur. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma

nedenleri alt teması ile ilgili de “dinamizme güven”, “kariyerin son evresinde olma”, “değerlendirme yeterliliği” ve “eleştirel bakış açısı” kodları ortaya çıkmıştır.

50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri teması ile ilgili “yeniliğe uyum zorluğu”, “geleneksel eğitim”, “değerlendirme yeterliliği” ve “tükenmişlik” kodlarına ulaşılmıştır. Aşağıda öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilşkin kodlar ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yer almaktadır.

3.3.1.1. Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu

Okul müdürünün öğrenme ve yenilikçilik becerilerine sahip olup olmaması ile ilgili olarak “becerileri gelişmiş” ve “becerileri yeterli değil” olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili “çözüm odaklı olma”, “iletişim ve işbirliği becerisi” ve “problem çözme becerisi” kodları oluşturulmuştur. Becerileri yeterli değil alt teması ile ilgili “iletişim ve işbirliği eksikliği”, “problem çözme becerisi eksikliği” ve “yeniliklere ket vurma davranışı” kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar aşağıda ele alınmıştır.

3.3.1.1.1. Becerileri gelişmiş

Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili olarak “çözüm odaklı olma”, “iletişim ve işbirliği becerisi” ve “problem çözme becerisi” kodlarına ait görüşlere yer verilmiştir. Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmiş olduğunu belirten öğretmenler okul müdürlerinin öğretmenlerle iyi iletişim kurabildiklerini ve işbirliği içinde çalışmalar yapabildiklerini, herhangi bir problemle karşılaştığında bu problemlere karşı daima çözüm odaklı hareket ettiklerini ve çözümler üretebildiklerini belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler, okul müdürlerinin problem durumlarında öğretmenlerin karşısında durmadığını ve çözüm odaklı yaklaşımlar sergilediklerini belirtmiştir. Çözüm odaklı olma kodu ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Genelde hep çözüm yanlısı, hiçbir zaman karşı durma odaklı değil. Öğretmenlerin her türlü problemini araştıran bu konuda gayret sarf eden bir insan. (Çözüm odaklı olma, Hasan)

Çözüm odaklı olma ile ilgili görüşler değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin problem durumlarında çekimser kalmadıkları ya da çözümün bir parçası olmaktan

kaçınmadıkları ve bu konuda sorumluluk aldıkları görülmektedir. Bu durum okulda müdürlerin öğretmenlerin yolunu açma ve işleyişi hızlandırma konusunda olumlu davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Açık sistem olan okulu etkileyen değişkenlerin sayısının geçmişe göre daha fazla olduğu düşünüldüğünde, çözüm odaklı yaklaşan okul müdürünün bu yaklaşımının okulun yönetim süreçlerinin işleyişi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

İletişim ve işbirliği kodu ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin yeni fikirleri öğretmenlerle paylaştıkları, öğretmenlerin fikirlerini aldıkları, fikirlerini öğretmenlerle paylaşırken iletişim yöntemlerini iyi kullandıkları, akıcı ve net bir dil kullandıkları görüşlerine yer verilmiştir. İletişim ve işbirliği becerileri koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürümüzün bir fikri olduğunda, bir kaç öğretmeni yanına çağırır ve şöyle yapsak daha iyi olabilir mi? Ya da sizden bir fikir var mı? Başka okuldan öğretmenlerle bile problemi tartışıp sonrasında notlar alarak karar verir. O anlamda yeterli olduğunu düşünüyorum. (İletişim ve işbirliği ,Gönül)

Bir diğer katılımcı öğretmen okul müdürünün iletişim becerileri ve yaklaşımı ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişimi çok çok iyidir. Kendini çok iyi ifade eder ve akıcı dili vardır... (İletişim ve işbirliği ,Tuba)

İletişim ve işbirliği becerileri ile ilgili görüşler değerlendirildiğinde okul müdürlerinin öğretmenlerle ilgili karar alma sürecinde ve özellikle yeni fikirlerin ortaya çıkması konusunda ortaya koydukları işbirliği yaklaşımının, ortaya yenilikçi ve yaratıcı fikirler çıkması konusunda fırsatlar yaratttığı söylenebilir. Ayrıca okul müdürünün iletişim becerilerinin yüksek olmasının, alınan kararların ya da yönetim süreçlerinin uygulanması konusunda kendisini doğru ifade etmesini sağlayacağı düşünüldüğünde okulun hedeflerine daha hızlı ve etkili ulaşması açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Problem çözme becerisi ile ilgili öğretmen görüşlerini ele aldığında, katılımcıların okul müdürlerinin karşılaştığı problem durumlarında problemleri çözmek için çaba sarf ettiklerini ve bu problemlere etkili çözümler getirdiklerini belirtmektedirler. Karşılaşılan problem durumlarında sadece bir çözüm üzerinde durmadıklarını aynı zamanda alternatif

çözüm yolları da sunduklarını ve çözüm sürecinin hızlı gerçekleştiğini dile getirmişlerdir. Problem çözme becerisi ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürümüzün öğrenme ve yenilikçilik becerileri konusunda yetenekli olduğunu düşünüyorum, çünkü İngilizce zümrelerimiz arasında birtakım problemler yaşamıştık, okul müdürümüz İngilizceye alanı itibariyle yakın olmadığı için tarih mezunu olduğu için, olayın dil bilgisi tarafı ya da ingilizce ile ilgili olan kısımlarına tabii ki hâkim değildi fakat bir İngilizce zümre başkanı gibi aramızdaki problemin güçlü bir diyalogla çözülmesini sağladı (Problem çözme becerisi, Ali)

Bir diğer katılımcı öğretmen, problem durumlarına karşı alternatif çözümleri üretmesi ile ilgili görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Mesela ders programı çakıştı, anında çözüm bulabilir. Alternatifler sunar, hiç bir zaman hayır bu böyle olmaz benim verdiğim program geçerlidir dememiştir. En önemli şey bir problem karşısına geldiği zaman onu çok hızlı ve rahat bir şekilde çözümleyebilmesi (Problem çözme becerisi, Tuba)

Problem çözme becerisi kodunda belirtilen öğretmen görüşleri incelendiğinde okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu vurgusu yapılmaktadır. Örnek olaylar verilerek belirtilen görüşlerde; okul müdürlerinin karşılaştıkları problemlerde probleme yaklaşımları, probleme alternatif çözüm yolları üretmeleri ve problem durumunu hızlı bir şekilde çözebildikleri belirtilmiştir. Öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin önemli bir bileşeni olan problem çözme becerisi, hızlı bir değişimin yaşandığı ve bu hızlı değişimin zaman zaman kaosa neden olduğu 21. yüzyılda okul müdürleri için hayati önem taşımaktadır. Karşılaşılan bu problemlere okulun işleyişini aksatmadan hızlı çözümler bulmanın en önemli anahtarı olarak problem çözme becerisi gösterilebilir.

3.3.1.1.2. Becerileri yeterli değil

Becerileri yeterli değil alt teması ile ilgili "iletişim ve işbirliği becerisi yetersizliği", "problem çözme becerisi yetersizliği" ve "yeniliklere ket vurma davranışı" kodlarına ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yeterli olmadığını belirten katılımcılar, problemlere karşı çözümler üretemediklerini, problem durumunda çözüm sorumluluğunu başkalarından beklediklerini, okulda ortaya konulmak istenen yeni ve

yaratıcı fikirlerin karşısında olduklarını, iletişim ve işbirliği konusunda yeterli olmadıklarını vurgulamışlardır. Bu konudaki bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

İletişim ve işbirliği yetersizliği ile ilgili öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim kurmak ya da onları işbirliğine teşvik etmek gibi bir kaygılarının olmadığı vurgulanmıştır. Aşağıda iletişim ve işbirliği becerisi yetersizliğini dile getiren bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

İletişim becerisi olduğunu düşünmüyorum sadece üstümüzdeki aldıkları mesajı, mesajları bize aktaran konumunda. Bunun dışında ekstradan herhangi bir, işte okuldaki öğretmenleri birleştirelim, sonra motive edeyim gibi bir çaba yok. (İletişim ve işbirliği becerisi yetersizliği, Yalçın)

İletişim ve işbirliği becerisi yetersizliği ile ilgili görüşler değerlendirildiğinde okul müdürlerinin iletişim ve işbirliğine yönelik bir çabalarının ve isteklerinin olmadığı belirtilmiştir. Eğitim örgütlerinin kuruluş amaçlarını düşündüğümüzde tamamen insan odaklı örgütler olduklarını görmekteyiz. Okullarda sadece öğrencilere yönelik öğrenme çıktılarının kalitesinin artmasında değil, aynı zamanda okulun yönetim süreçlerinin etkili işlemesinde, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin beklentilerinin karşılanmasında da karşılıklı etkili bir iletişim ve işbirliğinin etkisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda iletişim ve işbirliği becerilerindeki eksikliğin okulun tüm paydaşlarının ortak amaçlara yönelik çalışmalarına ve okulun işleyişinin sürekliliğine engel olacağı ve işbirliğinin verdiği güçten yoksun kalmaya sebep olacağı düşünülebilir.

Problem çözme becerisi yetersizliği ile ilgili görüş bildiren öğretmenler okul müdürlerinin zorluklar karşısında çabuk sinirlendiğini, çözüm üretme çabasının yerine bu sorunu başka çalışanlara yönlendirdiklerini belirtmektedirler. Problem çözme becerisi yetersizliği ile ilgili olarak bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...daha çok müdür yardımcılarına pası gönderiyor, müdür yardımcıları ile işi halletmeye çalışıyor, kendisi o konularda da zayıf. Benim gözlemlerime dayanarak söylüyorum. Bir de daha önceden tanıdığım bir insan, çabuk sinirleniyor işler biraz ters gittiği zaman, işte yaratıcılık becerisinin de olmadığını buradan söyleyebiliriz, çok çabuk tepki gösteriyor olaylar karşısında.(Problem çözme becerisi yetersizliği, Demir)

Problem çözme becerisi yetersizliği ile ilgili görüşlerde okul müdürlerinin herhangi bir problemle karşılaştığında yeterli soğukkanlılığı göstermediği ve yenilikçi çözümler üretmek yerine bu sorumluluğu üzerinden atmak istedikleri belirtilmektedir. Okuldaki yönetim süreçlerinin işleyişinden sorumlu olan okul müdürünün sorumluluk alması, karşılaşılan problemlere çözüm üretme çabası içerisinde olması okul işleyişini, devamlılığını ve hedeflere ulaşmasını sağlayacaktır. Ancak bu beceri eksikliğinin problemlerin büyümesine ve okul sisteminin hantallaşmasına sebep olacağı söylenebilir.

Yeniliklere ket vurma davranışı ile ilgili görüş belirten öğretmenler, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından önerilen ya da paylaşılan yeni fikirlerin ya da uygulamaların önünde durarak engel olduklarından bahsetmektedirler. Yeniliklere ket vurma davranışı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...yeni ve yaratıcı fikirleri destekler görünür ancak bu konuların uygulanması ile ilgili risk alma konusunda kullanmaz. Milli Eğitimin bürokrasi kurallarına takılarak yapılan işlerin, yenilikçi adımların önüne zaman zaman ket vurarak çalışmaya hevesli öğretmenlerin önünde engeller oluşturduğunu düşünmekteyim. (Yeniliklere ket vurma davranışı, Burcu)

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde yeni fikirlerin tartışılması ya da uygulanması konusunda okul müdürünün açık olmadığı ve bürokrasinin kurallarına takılarak bu fikirleri sahiplenmediği belirtilmektedir. Okulları öğrenen örgütler olarak ele aldığımızda sürekli değişen koşullara ayak uydurmaları beklenmektedir. Öğrenen örgütlerin sürekli kendilerini güncellemesi ve yeni fikirlere açık olması beklenmektedir. Bu bağlamda yeni fikirlere açık olmayan ve bu fikirlerin önünde engel olarak duran okul müdürlerinin, okulun çağın gerisinde kalmasının yanı sıra günümüz koşullarına göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmesinin de önünde engel olacağı düşünülmektedir.

3.3.1.2. Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri ile ilgili olarak "çoklu roller", "eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi", "iletişim ve işbirliği becerisi" ve "toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri" kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar aşağıda ele alınmıştır.

Çoklu roller

Kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerin yüksek olma nedenleri ile ilgili olarak öğretmenler, kadınların erkeklere göre üstlenmesi gereken daha fazla görev ve sorumluluk olduğunu ve birçok farklı rollerinin olduğunu belirtmişlerdir. Kadınların bu farklı görev ve sorumluklarla baş etme sürecinde öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin de gelişmiş olduğu vurgulanmaktadır. Çoklu rollere ilişkin bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Hani kadın yöneticilerin daha ön planda olması ya da daha iyi yapmış olmasını biraz da şuna bağlıyorum, birazcık annelik, evde hani çocuklarıyla hemhal olmakla ilgisi vardır diye düşünüyorum. (Yalçın)

Yine başka bir öğretmen, kadınların çoklu rollerinin erkeklere göre daha baskın olduğunu şöyle ifade etmiştir:

...kadınların çoklu rolleri toplumda daha baskındır bu konudaki sorumlulukları daha fazladır. Bunun sonucunda da birçok farklı becerilerini geliştirmek zorunda kalırlar. (Burcu)

Çoklu roller ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin erkek okul müdürlerine göre yüksek olma nedenlerinden biri olarak kadınların sahip oldukları çoklu rolleri gösterilmektedir. Kadınların kendilerinin üstlendikleri ya da kadına toplum tarafından yüklenen çoklu roller ile baş edebilmek için kadınların bu becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir. Kadınların sahip olduğu çoklu ve farklı rollerin problem çözme, yaratıcılık ve iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesi açısından, bireylerin farklı alanlarda farklı görevlerle uğraşmak zorunda kalmaları bu becerilerin gelişmesi için bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi ile ilgili olarak öğretmenler, kadınların erkeklere göre daha ayrıntıcı olduklarını, olaylara sadece bir açıdan değil farklı açılardan da bakabildiklerini, problem durumlarında daha pratik düşünebildiklerini ve daha hızlı çözüm üretebildiklerini belirtmişlerdir. Eleştirel düşünme ve problem çözme ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kadınlar bir kere daha ayrıntıcı, erkekler daha düz düşünüyor, kadınlar hırslı, detaylara çok dikkat ediyorlar ..... Mesela en basitinden örnek vereyim şu an beraber çalışıyoruz sınıf öğretmeni eşimin eski okul müdürü kadın, yani okul yeni olduğu için böyle bir şeyler de yapmaya çalışıyor fakat gerçekten hızlı davranıyorlar şimdiki erkek okul müdürü çok iyi birisi ama çok rahat, olursa olur mantığında. Kadınlarda hırs etkili oluyor. (Demir)

Başka bir öğretmen, kadın okul müdürlerinin problem çözme yaklaşımları ile ilgili örnek bir olaydan şu şekilde bahsetmiştir:

Kısa bir örnek verecek olursam, İstiklal Marşı okuma yarışması vardı, bizim okuldan çok kısa bir sürede bir öğrenci göndermemiz gerekiyordu. ..... müdüre hanımın teşviki ile çözüldü ve çocuk hazırlandı. Arkadaşım başka bir okulda erkek müdürü var, bulacaksınız dedi olayı kapattı. Hiç öğrenci gelmek istemiyor ortada çünkü öğrenci yok ancak " bulacaksınız" hoca hanım dedi noktayı koydu. Bizim kadın okul müdürümüz hep birlikte tabii ki yapmalıyız bir öğrenci bulalım, ben de araştırayım şeklinde yaklaşırken erkek okul müdürü kestirip attı. (Şerife)

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kodu ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, kadın okul müdürlerinin olaylara farklı açılardan bakabildikleri, ayrıntılara önem verdikleri, problemlerle karşılaşınca daha hızlı ve işbirlikli çözümler üretebildiklerinin belirtildiği görülmektedir. Karşılaşılan durumlarda ayrıntıcı davranmak, olaylara eleştirel bir yaklaşımla bakabilmek, görünemeyen kısımların da fark edilmesini sağlamaktadır. Elde edilen bu ayrıntılar daha farklı çözüm yollarına ulaşılmasına, alternatif çözüm yollarının keşfedilmesine ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Okuldaki tüm uygulamalarda ya da problem durumlarında birden fazla fikri değerlendirmek başarıya hem daha hızlı ulaşmayı hem de alternatiflerden en iyi olanın seçilmesini sağlayarak okulun, amaçlarına daha etkili ve daha hızlı ulaşmasını sağlayabilecektir. Bu bağlamda kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin erkek okul müdürlerine göre yüksek görülmesinde, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

İletişim ve işbirliği becerisi

İletişim ve işbirliği ile ilgili olarak öğretmenler, kadın okul müdürlerinin iletişim ve işbirliği konularında erkeklerden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Kadın okul müdürlerinin

onları daha iyi dinlediğini, empati kurabildiklerini ve herhangi bir sorun olduğunda öğretmenlere yeterli zaman ayırdıklarını vurgulamışlardır. Aşağıda iletişim ve işbirliği becerisi ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Belki de kadınların düşünme tarzı da bunda etkili olabilir. Ben kadınların daha fazla empati kurabildiğine inanıyorum daha fazla kendilerini karşındaki insanların yerine koyarak ve ayrıntılara dikkat ederek... (Ali)

Kadın okul müdürlerinin okulda yapılacak işlerde erkek okul müdürlerine göre işbirliğine daha çok önem verdiği belirtilmiştir. İletişim ve işbirliği becerisi ile ilgili bir diğer öğretmen görüşü şu şekildedir:

...kadın okul müdürümüz hep birlikte tabii ki yapmalıyız bir öğrenci bulalım ben de araştırayım şeklinde yaklaşırken erkek okul müdürü kestirip attı. (Şerife)

Kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek olma nedenlerinden biri olarak iletişim ve işbirliği becerileri gösterilmektedir. Kadınların iletişim becerilerinin erkeklere göre daha iyi olmasına öğretmenleri daha dikkatli dinlemelerinin dolayısıyla onları daha iyi anlamalarının sağladığı söylenebilir. Yine öğretmenlerin karar alınırken ya da okul içi uygulamalarda okul müdürü ile beraber hareket etmelerinin yani işbirliğinin daha iyi çıktılar almak için önemli bir etken olduğunun farkında oldukları görülmektedir. Öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından kadın okul müdürlerinin iletişim ve işbirliği becerilerinin onları okul yönetimi anlamında avantajlı hale getirdiği düşünülmektedir.

Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri

Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri ile ilgili olarak öğretmenler, toplumda kadınlardan beklenen rolleri, önyargıları ve onlara yüklenen rolleri dile getirmişlerdir ayrıca kadınların bu önyargılara karşı daha fazla çaba harcadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerine ilişkin bir öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir.

...kadınların okuryazarlık oranlarında daha yüksek olması ve iş hayatında da kendini kanıtlama çabası içinde olmaları belki de kültürel bir genetik aktarım da denebilir buna kadınların geçmişten gelip bu ezilme duygularını daha farklı bir şekilde yansımalarının mücadelesi de olabilir...özellikle iş hayatında çalışan kadınların kesinlikle bilimsel hareket

ettiğini düşünüyorum gerçekten özellikle erkek egemen toplumlarda kadınlara bakış açımız farklı, ne kadar eğitim düzeyimiz yüksek olursa olsun belki de bize tarihin vermiş olduğu bilgiler kaynaklı da olabilir. Erkekler olarak önyargıyla yaklaşıyoruz, kadınlar bunu biliyor kesinlikle. Kadınların duyuları daha iyi çalışıyor ve daha iyi analiz ediyorlar. Onlar bizim bakış açımızı gerçekten çok iyi biliyorlar, yani biz ne kadar eşitlik desek de ne kadar onlara önem verdiğimizi göstersek de kadınlar bizim en ufak hareketimizden bile bir eleştiri alabiliyorlar. Bu yüzden ben onların çok dikkatli, çok bilimsel, özellikle iş hayatında hata yapmamak adına ve hemcinsleri ile ilgili bir yanlış bir karara varılmaması adına çok dikkatli davrandıklarını düşünüyorum. (Ali)

Yine toplumsal kalıp ve yargılar ve cinsiyet rolleri ile ilgili başka bir öğretmen "*kadın gözüyle bakmak*" kavramını dile getirerek toplumdaki kalıp yargıları örneklendirmiştir.

Erkekler de iyi ama kadınlar biraz daha olaya duygusal yönden yaklaşıp...kestirip atmak yerine değil de kadın gözüyle bakmak diyebiliriz. (Şerife)

Kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin erkek okul müdürlerine göre daha yüksek olmasının nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerinden bahsedilmektedir. Kadın okul müdürlerinin bu becerilerinin gelişmesinin sebebi olarak geçmişten gelen kalıp yargılara karşı kadınların mücadele etme isteği sonucu bu becerilerini geliştirmek zorunda kaldıkları belirtilmektedir. Yine toplumun kadınlara yönelik kalıp yargılarına "*kadın gözüyle bakmak*" ve "*anaç özellikleri*" gibi örnekler verilmiştir. Kadınlara toplumda biçilen cinsiyet rollerinin yanı sıra oluşturulan kalıp yargıların ve önyargıların onların bu becerilerinin gelişmesine neden olduğu vurgusu yapılmaktadır. Bu bağlamda kadınlara karşı toplumda oluşturulan kalıp yargılar ve cinsiyet rollerinin, öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili değerlendirme yaparken kadınlar için olumlu yönde değerlendirildiği görülmektedir. Ancak belirtilen görüşlerde kadınların bu kalıp yargılar ve cinsiyet rollerinden dolayı erkeklere göre daha fazla çaba harcadıkları da görülmektedir.

3.3.1.3. Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri ile ilgili olarak "çalışma ekibi", "finansal kaygı", "hizmet içi eğitim", "iş güvencesi", "okulun imkânları", "liyakate

göre atama" ve "yönetim yaklaşımı ve özerklik" kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar aşağıda ele alınmıştır.

Çalışma ekibi

Özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olma nedenlerinden biri olarak çalışma ekibi koduna ulaşılmıştır. Öğretmenler özel okullarda daha genç ve dinamik bir kadronun olduğunu, çalışanların başarıya odaklı olduklarını ve kamu okullarındaki öğretmenlere göre daha fazla performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda çalışma ekibini neden olarak gösteren öğretmen görüşlerine örnekler verilmiştir.

....çalıştıracağı elemanlar genç ve dinamik ekipler bu açıdan avantajlılar. (Demir)

Sadece başarıya odaklı toplanmış bir ekip var. (Yalçın)

Çalışma ekibi ile ilgili görüşler incelendiğinde, özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olma nedenlerinden biri olarak özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha genç ve dinamik olmaları gösterilmiştir. Ayrıca çalışma ekibinin performanslarının daha yüksek olmasının ve tamamen başarıya odaklı olmalarının okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Bu durum genç, dinamik ve yüksek performansla çalışan çalışma ekibine sahip okul müdürlerinin de çalışma ekibi ile uyumlu çalışması ve onların ihtiyaçlarını karşılaması için becerilerini geliştirmek zorunda kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer açıdan ele aldığımızda, örgüt kültürünü ve örgüt iklimini oluşturmak konusunda sorumlu olan okul müdürlerinin öğretmenlere iyi bir çalışma ortamı oluşturarak onların daha çok başarıya odaklanmalarını sağlarken bu becerilerinin gelişmiş olduğu da düşünülebilir. Çalışma ekibi ile okul müdürünün birbirine olan katkıları sonucunda daha iyi bir çalışma ortamı oluştuğu söylenebilir.

Finansal kaygı

Özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerinden daha yüksek olmasının nedenleri ile ilgili olarak öğretmenler, özel okullardaki finansal kaygıları göstermişlerdir. Finansal kaygılar yüzünden özel okul müdürlerinin özellikle öğrenci velileri ile iyi iletişim kurmak, velilerin beklentileri karşılamak ve aynı zamanda da öğrencileri müşteri olarak görerek daha fazla kâr etmek için

öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirdikleri şeklinde görüş belirtilmiştir. Aşağıda finansal kaygı ile ilgili bir öğretmenin görüşüne yer verilmiştir.

Özel okullarda halkla ilişkiler veli ile ilişkiler, sıcak olması lazım ki ticarethane olduğu için zaten öğrenci çekebilmek veliyi çekebilmek açısından daha sevecen, daha iletişime açık daha yakın durmaları gerekiyor. Ancak kamu okullarında umurunda değildir. Öğrenci gelmiş gelmemiş önemli değildir. (Hasan)

Finansal kaygılar ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde özel okulların finansal kaygılarından dolayı yani daha fazla kâr amacı ile öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmek zorunda olduklarına değinilmiştir. Bu bağlamda özel okul müdürlerinin kâr amacı güden özel okullarda daha fazla öğrenci çekme ve başarılı olma baskısının öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesi konusunda tetikleyici olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Hizmet içi eğitim

Özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olmasının nedenlerinden birinin uyguladıkları hizmet içi eğitim faaliyetleri olduğu belirtilmiştir. Özel okullarda hizmet içi eğitimin zorunlu olduğu ancak kamu okullarında isteğe bağlı olduğu, özel okulların diğer eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi hizmet içi eğitim faaliyetlerinde de özerk olduğu ve kendi eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek eğitim programları hazırladıkları vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitim ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Kamu okullarında hizmet içi eğitim tamamen isteğe bağlı istersen katılıyorsun. Zorunlu olanlara gidiyoruz işte üç günlük eğitimleri iki saatte veriyorlar ve adı yapılmış oluyor. Özel okullar öyle değil, adamlar 12 ay çalışıyor. Hem bizim gibi değiller ve atıyorum yeni eğitim öğretim yılları ile ilgili yapacakları bir planlama varsa o planlamayı yöneticilerden en alt kademeye kadar o eğitimi veriyorlar. (Demir)

Özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerinin daha yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak hizmet içi eğitim faaliyetleri gösterilmiştir. Özel okulların kendi bünyelerinde insan kaynaklarının ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programları belirledikleri ve bu programları Milli Eğitim Bakanlığından bağımsız olarak uyguladıkları ve bu sebeple özel okul müdürlerinin de bu becerilerini geliştirdiklerine vurgu yapılmıştır. Her örgütte olduğu gibi okullarda da mesleki

eğitimin önemi düşünüldüğünde, öğrenme ve yenilikçilik becerilerini kazanma konusunda da hizmet içi eğitimin etkili olduğu söylenebilir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin insan kaynaklarının ve okulun ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesinin de öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesinde önemli bir etmen olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İş güvencesi kaygısı

Özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak iş güvencesi kaygısı koduna ulaşılmıştır. Özel okul çalışanlarının kamu okulunda çalışanlara göre iş güvencelerinin olmamasından ya da başarısız olduklarında işlerini kaybetme ihtimallerinin olmasından dolayı bu becerilerini geliştirmeleri yönünde zorlayıcı bir güç olduğu belirtilmiştir. Aşağıda iş güvencesi kaygısına ilişkin bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

...kamuda takdir edersiniz ki öğretmenlerimizin biraz daha 657'ye tabi olmaları iş imkânları açısından daha sağlıklı bir süreçleri olmaları biraz daha onları belki bu konuda ayrıntıya düşmeden düşünmeleri ve sadece kendilerine verilen sorumluluğu uygulamaları doğrultusunda gidiyor ama özel okulda sorumlu olduğumuz bölümler ve kendimizi sorumlu hissettiğimiz bölümler var. Bu bölümler özel okulda öğretmenleri biraz daha fazla çalışmaya iten olgular olduğunu düşünüyorum... Ne kadar öğretmenlerin özgeçmişleri güçlü olursa ve çalıştıkları kurumlarda ne kadar fazla süre kalabiliyorlarsa özel okul piyasalarında daha fazla rekabet üstünlüğüne sahip oluyorlar. Bu rekabet üstünlüğü herhangi bir mali problem yaşamaları durumunda çalıştığı kurumlardan diğer alternatif kurumlara geçmeleri açısından çok önemli bir noktaya gelmiş oluyor. (Ali)

İş güvencesini neden olarak gösteren öğretmen görüşleri incelendiğinde, özel okulda çalışan öğretmen ve müdürlerin işten çıkarılma ya da iş bulamama kaygılarından dolayı kamu okulunda çalışanlara göre daha çok çaba harcadıklarına ve kendilerini geliştirmek zorunda olduklarına vurgu yapıldığı görülmüştür. Özel sektördeki rekabet ve iş bulma kaygısının özel okul öğretmenleri ve müdürleri için kendilerini geliştirmeleri ve öğrenme ve yenilikçilik becerilerine sahip olmaları konusunda itici bir güç olarak algılandığı söylenebilir.

Okulun imkânları

Özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olma nedenlerinden biri olarak okulun imkânları kodu oluşmuştur. Öğretmenler özel okulların fiziki imkânlarının farklı olmasının okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesine imkân sağladığını belirtmişlerdir. Aşağıda okul imkânları ile ilgili bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

Ayrıca özel okulların fiziki imkânları farklı, farklı öğrenme ortamları mevcut. (Yalçın)

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde özel okulların fiziki imkânlarının okullarda farklı öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağladığı ve bu ortamların da okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirdiği yönündedir. Bu bağlamda okulların fiziki imkânlarının yarattığı farklı öğrenme ortamlarının okul müdürlerinin mesleki gelişimlerini doğrudan etkilediğini söyleyebiliriz.

Liyakate göre atama

Özel okul müdürlerinin kamu okulu müdürlerine göre öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek olma nedenleri ile ilgili olarak liyakate göre atama kodu oluşturulmuştur. Liyakate göre atama kodu ile ilgili öğretmenler, özel okulların müdürlüğe ilişkin becerileri yüksek olan okul müdürlerini seçtiği, daha önce kamu okullarında çalışmış ve becerileri yüksek olanları müdür olarak atadıklarını ancak kamu okullarında bu becerilerin dikkate alınmadan sadece bir sınavla müdürlüğe atama yapıldığını belirtmişlerdir. Liyakata göre atama ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yönetici atamaları liyakata göre yapılmıyor. Fakülteden mezun olunca müdür olmuş, 30 yıldır müdürlük yapıyor, sınıfa girmemiş, öğrenci ve veli ile yüz yüze gelmemiş. Başarılı bir öğretmenin müdür olduğu çok nadirdir. Özel okullarda kesinlikle liyakat sahibi değilse, iletişim becerisi yerinde değilse okul müdürlüğü yapamaz, yaptırmazlar. (Hasan)

Başka bir öğretmenin kamu okulları için müdür atamalarının sadece bir sınava göre yapıldığı ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

...kamu okullarında öyle bir şey yok. Kamu okullarında sınava giriyorsun ve puanınla okula atanıyorsun. Sen seçiyorsun okulu ama özel okuldan öyle değil; kendisi seçiyor, yetenekli insanı seçiyor, getiriyor, koyuyor. (Demir)

Liyakate göre atama ile ilgili öğretmen görüşleri, özel okullarda müdürlük seçimlerinin müdürlük becerilerine ve görevin gerektirdiği özelliklere sahip, başarılı öğretmenler arasından yapılırken kamu okullarında becerileri dikkate almaktan çok yapılan sınavda başarılı olmalarına göre yapılmaktadır şeklindedir. Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen özel okul müdürlerinin kamu okulu müdürlerine göre öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek çıkması bulgusunun özel okul müdürlerinin başarılı ve becerilerini geliştirmiş kişiler arasından o göreve layık olanlardan seçilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak okul müdürlüğüne atamalarda okul müdürünün, müdürlük görevinin gerektirdiği niteliklere sahip olan ve becerilerini geliştirmiş öğretmenlerden seçilmesi okulda sergilediği öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin de yüksek olmasını sağlamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Yönetim yaklaşımı ve özerklik

Öğretmenler özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerinden yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak okulun yönetim yaklaşımını ve özerkliğini dile getirmektedirler. Özel okullarda daha rahat ve özgür çalışma ortamının olduğundan ve kendi kararlarını kendilerinin aldığından bahsedilmektedir. Yönetim yaklaşımı ve özerklik ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Biraz daha rahatlık hani kendi yeri kendi istediği gibi hareket edebiliyorlar, belli başlı şeyler var ama onun yanında hani kendisine özgür olduğu için bence öyle olabilir. Kendi fikirlerini daha çok önemli olduğu için olabilir diye düşünüyorum. (Deniz)

Daha önce kamu okulunda çalışıp özel okula geçen bir öğretmen özel okullarda daha özgür ve rahat çalışma ortamı olduğunu şöyle ifade etmektedir:

Özel okullarda gölge yok. 6 yıldır özel okulda çalışıyorum keşke 20 yıl önce gelseydim. Özgür çalışma ortamı var. Çalışma serbestliği ve imkânlar var. (Hasan)

Özel okulların sahip olduğu yönetim yaklaşımı ve özerkliğinin özel okulda çalışanlara daha rahat çalışma ortamı sağladığı ve kendi kararlarını alabildikleri, bu yüzden de okul müdürlerinin becerilerinin de geliştiği dile getirilmiştir. Bu bağlamda okullardaki

özerk yapının ve esnek bir yönetim yaklaşımının kişilerin kendi işleri ile ilgili inisiyatif ve karar almasını sağladığı ve böylece kendini geliştirme fırsatı yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

3.3.1.4. Okul kademesi

Okul kademesi teması ile ilgili "okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" ve "ortaokul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt tema ve kodlar ile ilgili öğretmen görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir.

3.3.1.4.1. Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Öğretmenlerin okul öncesi müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin diğer kademelerden yüksek olma nedenleri ile ilgili görüşleri "çalışan sayısı", "müfredat ve kazanımlar", "okul müdürünün kadın olması", "öğrenci yaş grubu özellikleri", "öğretmenlerin genç olması", "öğretmenlerin kadın olması" ve "veli etkisi" kodları altında toplanmıştır.

Çalışan sayısı

Çalışan sayısı ile ilgili olarak öğretmenler okul öncesi okullarında çalışanların sayısının az olması nedeni ile okul müdürlerinin öğretmenlerle daha fazla iletişim kurabildiğini ve daha fazla işbirliği yapabildiğini dile getirmektedir. Çalışan sayısına ilişkin bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan kişi sayısı diğer kademelere göre daha azdır bu da birincil ilişkilerin daha aktif olarak işlemesine ve iletişim ile işbirliğinin daha fazla olmasına neden olmaktadır diye düşünüyorum. (Burcu)

Çalışan sayısı kodu ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen sayısı az olan okullarda müdür ve öğretmenler arasında daha güçlü bir iletişim kurma ve işbirliği yapma fırsatı bulundukları yönündedir. Bu iletişim ve işbirliği yapma fırsatının sonucu, okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesini olumlu etkilediği söylenebilir.

Müfredat ve kazanımlar

Okul öncesi müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin diğer kademe müdürlerinden daha yüksek olma nedenleri ile ilgili olarak öğretmenler okul öncesinde uygulanan eğitim müfredatın esnekliğine dikkat çekmektedir. Bu esneklik okul öncesi kurumlarında çerçeve program dahilinde özerk olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler sınav kaygısı olmadan uygulanan programın öğretmen ve okul yöneticilerine daha esnek davranmalarına ve yaratıcı etkinlikler planlamalarına imkân vermektedir, şeklinde görüş belirtmişlerdir. Müfredat ve kazanımlar kodu ile ilgili öğretmen görüşüne aşağıda bir örnek verilmiştir.

...okul öncesi çocuklarda yani öğrencilerde başarı kaygısı yok, bir sınav kaygısı yok. Bu kaygı olmadan o çocuklarda yeni beceriler geliştirme amacıyla farklı yol, yöntemler sergilenebilir. Bu da okul idarecilerinin yenilikçi bir tavır sergilemelerini, serbestleşmelerini yani daha bağımsız olmalarını sağlıyor. (Yalçın)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde okul öncesi müfredatının diğer kademelere göre daha esnek olduğu belirtilmiştir. Bu esneklik öğretmen ve okul yöneticilerine daha yaratıcı, daha yenilikçi eğitim ortamları oluşturmasını sağlamaktadır. Öğrenme ve yenilikçilik becerilerini ele aldığımızda, öğretmen ve okul müdürlerinin yaratıcı düşünmelerini, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini sergilemelerini aynı zamanda uygulamalar konusunda karar alma yetkisi olan öğretmen ve yöneticilerin beraber karar almalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu durumun iletişim ve işbirliği becerilerini de geliştirdiği şeklinde bir yorum getirilebilir.

Okul müdürünün kadın olması

Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin diğer kademelerin müdürlerine göre yüksek olma nedenlerinden biri okul öncesi müdürlerinin çoğunun kadın olmasıdır. Okul müdürünün kadın olması ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi müdürlerinin çoğunluğunun cinsiyetinin kadın olduğunu düşünüyorum. Kadın oldukları için işbirliği, problem çözme ve iletişim becerileri gelişmiştir. Cinsiyetlerinden kaynaklandığını düşünüyorum. (Nesrin)

Görüşmeye katılan öğretmenler okul öncesi müdürlerinin çoğunun kadın olduğunu ve kadınların iletişim ve işbirliğinin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın bir diğer bulgusu olan "kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin erkek okul müdürlerine göre yüksek olması" bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin yaş grubu özellikleri

Okul öncesi müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin diğer kademe okul müdürlerinden yüksek olma nedenlerinden biri olarak öğrencilerin yaş grubunun özellikleri belirtilmiştir. Okul öncesi dönemin çocuklarının eğitim hayatına başladıkları bir dönem olmasından dolayı öğretmenlerin ve yöneticilerin çocukların eğitimine daha fazla önem verdiklerini, eğitim öğretim faaliyetlerini daha ayrıntılı planladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaş grubu özellikleri ile ilgili olarak bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Hitap ettikleri yaş grubu öğrencilerinin öğrenme farklılıkları olabilir. Çünkü özellikle okul öncesi gruptaki öğrencilerin yaşları itibariyle çok daha hızlı bir şekilde öğrenmeleri gerçekleşiyor ve buradaki programın ayrıntılı ve düzgün bir şekilde yapılmadığı anda ağaç yaşken eğilir atasözünden yola çıkacak olursak sonuçları çok ağır olabilir. Bu yüzden daha titiz davranmaları hem bu öğrencilerin bu yaş grubundaki çocukların geleceği açısından çok önemli hem de yaptıkları bir hatanın geriye dönüşünün çok zor olabileceği durumlar oluyo. Bu yüzden daha planlı olmaları çok normaldir. (Ali)

Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ilk defa okula başlamaları ve hızlı öğrenme becerilerine sahip olmalarının öğretmen ve okul yöneticilerinin de bu sürece daha fazla özen göstermelerine, daha ayrıntılı planlamalar yapmalarına sebep olduğu belirtilmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul öncesi dönem çocuklarına yaşları ve ilk kez okul deneyimine başlamaları nedeniyle diğer kademedekilere göre daha fazla ilgi ve özen göstermelerinin, küçük yaş grubu çocukları ile iletişim kurma gayretleri, yaratıcı öğrenme ortamları oluşturma çabalarının onların da öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin genç olması

Okul öncesi okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin diğer kademe okul müdürlerine göre daha yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak okul öncesinde çalışan öğretmenlerin yaşlarının genç olması gösterilmiştir. Öğretmenlerin yaşlarının genç olmasına ilişkin bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...bir de okul öncesi eğitim kurumlarında biraz daha genç, sosyal medyayı veya bilgisayar kullanmaya biraz daha yatkın insanlar var. Merkezdeki sınıf öğretmenlerine bakıyorsun durum biraz daha farklı genelde yaş ortalaması yüksek işi biraz tecrübesi ile götürmeye çalışıyorlar geleneksel yöntemlerle götürmeye çalışıyorlar onun sıkıntısını ben de çekiyorum. Mesela ben özellikle uzaktan eğitim sürecinde şunu gördüm, ben anlatıyorum online sınavlar yapıyorum diyorum, Web2 araçlarını kullanıyorum çocuklara, link gönderiyorum ve onlara sorduğumda "Açıyorum YouTube'dan konuyu çocuklar izliyor" diyorlar. (Demir)

Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşlarının genç olması okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olmasının bir nedeni olarak belirtilmiştir. Okul öncesinde çalışan öğretmenlerin genç olması ve genç öğretmenlerin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine daha yatkın olmaları, genç öğretmenlerle çalışan okul müdürlerinin de bu anlamda kendilerini öğrenme ve yenilikçilik becerileri konusunda geliştirmelerine neden neden olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin kadın olması

Okul öncesi müdürlerinin öğrenme yenilikçilik becerilerinin diğer kademe müdürlerinden yüksek olma nedenlerinden biri olarak okul müdürlerinin kadın olması belirtilmiştir. Bu farklılığın sebebi olarak kadınların daha hırslı olduklarından ve daha fazla mücadele ettiklerinden bahsedilmiştir aynı zamanda problem çözme ve iletişim becerilerinin de gelişmiş olduğu da belirtilmiştir. Okul müdürünün kadın olması kodu ile ilgili olarak bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Her kurum için aynı şeyi söylemek zor, arasında farklılıklar olabilir.Benim gözlemlerime dayalı olarak gördüğüm, eşim de anasınıfı öğretmeni ve gerçekten okul öncesinde genelde kadınlar var ve kadınlar gerçekten hırslı davranıyor hani bir noktaya getirmek için ellerinden geleni yapıyorlar. (Demir)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde okul öncesi kademesinde genelde kadınların çalıştığı, kadınların erkeklere göre daha hırslı ve mücadeleci oldukları belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun kadın olmasının yanı sıra okul müdürlerinin de çoğunluğunun kadın olduğu düşünüldüğünde araştırmamızın nicel kısmında elde edilen kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek olması bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Veli etkisi

Okul öncesi okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin diğer kademe okul müdürlerinden daha yüksek olma nedenlerinden bir diğeri olarak veli etkisi belirtilmiştir. Okul öncesi velisinin çocuklarının gelişimi ile ilgili diğer kademelerdeki gibi bir ölçme değerlendirme sistemi olmadığından gerekli bilgileri okul müdürlerinden aldıkları ve okul müdürlerinin de sürekli veli ile muhatap olmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Veli etkisine ilişkin bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi müdürünün veli ile fazla muhatap olması farklı problem ve farklı çözümler getirmesi için onu tetikliyor olabilir çünkü bizde ölçme değerlendirme yok sınav yok eğitimin kalitesini onlar belirliyor, çok fazla denetim olmadığı için devamlı okula müdahale etme yetkisi buluyorlar. Velinin burada ne oluyor diye merak etmesi sonucu öğretmenden istediği bilgiyi alamadığında okul yönetimi ile muhatap oluyor ve bu da gelişimi zorunlu kılıyor. (Nesrin)

Okul öncesi eğitim kurumlarında diğer kademe okulları gibi ölçme değerlendirme olmadığı için velilerin çocuklarının gelişimlerini merak ettiklerinden özellikle okul müdürleri ile muhatap olduklarını ve okul müdürlerinin de kendilerini geliştirmek zorunda kaldığını, eğitimin kalitesini velilerin belirlediğini ve sürekli okula müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul öncesi kurumlarında veli etkisinin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesi konusunda itici bir güç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3.1.4.2. Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili "müfredat ve kazanımlar", "öğrenci yaş grubu özellikleri" ve "öğretim yöntem ve teknikleri" kodlarına ulaşılmıştır.

Müfredat ve kazanımlar

Lise müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin lise okul müdürlerine göre yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak müfredat ve kazanımlardaki farklılıklar olarak belirtilmiştir. Lise ve ortaokulun müfredatlarının farklı olmasının okul müdürlerinin de farklı alanlara odaklanmalarına sebep olduğu vurgulanmıştır. Müfredat ve kazanımlar ile ilgili olarak bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Genel müfredat yapısında olağanüstü bir farklılık zaten var, öğrenmenin yapısında da kesinlikle farklılıklar mevcut. ...Ortaokulda daha çok çalışma yapısı sosyal ve kültürel, lisedeki de daha çok akademik başarıya yönelik. (Ali)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde lise ve ortaokul eğitim müfredatlarının bir birinden farklı olmasının ve lise müdürlerinin daha çok akademik başarıya odaklanmasının bu farklılığa neden olabileceği belirtilmiştir. Lise okul müdürlerinin daha çok akademik başarıya odaklandığı ve bu durumun lise müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesinde bir etken olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin yaş grubu özellikleri

Lise müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin ortaokul müdürlerine göre yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak öğrenci yaş grubu özellikleri belirtilmiştir. Lise öğrencilerinin daha kritik yaş grubunda olmalarından dolayı daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Öğrencilerin yaş grubu özellikleri ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Lise öğrencilerine rehberlik yapmak, onlarla bağ kurmak ortaokul öğrencilerine göre daha zor. Öğrenciler daha böyle kendi bireysellikleri gelişmiş kendini tanıyan kişiler olduğu için onlara hitap etmek oldukça güç.(Yalçın)

Başka bir öğretmen lise öğrencilerinin kritik yaşta olduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

...bu farklılığın sebebi öğrenci kitlesinin kritik yaşta olması olabilir. (Nesrin)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde lise öğrencilerinin kritik yaşta olmalarından dolayı daha çok desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bu bağlamda lise öğrencilerine

yönelik müdürlerinin daha fazla rehberlik desteği vermek amacı ile öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin geliştiği düşünülebilir. Okul kademeleri arasındaki öğrenci yaş grubu özelliklerinin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesinde bir etken olduğu görüşü, okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri alt temasında da dile getirilmiştir. Bu bağlamda okul kademesi temasında iki farklı okul kademesi için kodlanan öğrenci yaş grubu özelliklerinin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişiminde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

3.3.1.5. Öğretmenin eğitim durumu

Öğretmenin eğitim durumu teması ile ilgili "önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" ve "lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili "eğitim süresi ve niteliği" koduna ulaşılmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili de "beceriler konusunda farkındalık" koduna ulaşılmıştır.

3.3.1.5.1. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri

Önlisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilişkin algılarının lisans mezunlarına göre yüksek olma nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerine göre eğitim süresi ve niteliği kodu oluşturulmuştur. Eğitim süresi ve niteliği ile ilgili olarak öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitimin süresi ve niteliği

Öğretmenler ön lisans mezunlarının genelde lisans mezunu olan okul müdürlerine göre daha az eğitim aldıklarını ve yeterince kendini geliştiremediklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı da okul müdürlerinin kendilerine göre bu becerilere daha fazla sahip olduklarını düşünmelerinden böyle bir farklılığının çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Eğitimin süresi ve niteliği ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Önlisans mezunu bir öğretmen, belki biraz, hani diyebilirsin ki çok fazla eğitim öğretim basamaklarında ilerlememiş ve bundan dolayı idareci olmak için kendini kanıtlamak için çaba sarf eden okul müdürünü kendisinden daha üst seviyede ve daha başarılı görüyor olabilir. (Yalçın)

Başka bir öğretmen görüşüne göre önlisans mezunu öğretmenler, kendilerini okul müdürleri ile kıyasladıklarından kendilerine göre okul müdürünün bu becerilerini yüksek görmüşlerdir.

Önlisans mezunları kendileri ile kıyasladığı için yüksek olduğunu düşünüyor olabilir. Okul müdürü lisans mezunu ve tecrübeli ya da yaşı büyük olduğundan olabilir. (Şerife)

Önlisans eğitiminin daha yoğun olduğuna dair görüş belirten Gönül öğretmen yine de lisans mezunu olan okul müdürlerine karşı algının daha yüksek olacağını belirtmiştir.

Önlisans mezunları daha sıkıştırılmış ve daha yoğun eğitim alıyorlar ancak yine de okul müdürleri lisans mezunu olduğundan öğretmenler bu becerilere okul müdürlerinin kendilerinden daha çok sahip olduğunu düşünüyor olabilirler. (Gönül)

Eğitim süresi ve kalitesi ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin önlisans mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitimin süresinin ve niteliğinin genelde lisans mezunu olan okul müdürlerine göre daha düşük olduğundan, kendileri ile kıyaslayarak okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine daha çok sahip olduklarını düşünmüş olabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin örgün eğitim aldıklarını ve önlisans mezunlarının bir kısmının açık öğretim mezunu oldukları dile getirilmiştir. Bu bağlamda öğretmenin eğitim durumu kodu ile ilgili olarak öğretmen görüşleri ile ilgili değerlendirme yapan katılımcılar, önlisans mezunlarının algılarının müdürlerinin eğitimlerini kendi eğitimleri ile kıyaslamaları sonucu farklılık gösterdiğini vurgulamıştır.

3.3.1.5.2. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri

Öğretmenler, lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilişkin algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre yüksek olmasının nedeni olarak beceriler konusunda farkındalık düzeyinin bu farklılığa neden olabileceğini belirtmişlerdir. Aşağıda beceriler konusunda farkındalık ile ilgili görüşlere yer verilmiştir.

Beceriler konusunda farkındalık

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilişkin algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre yüksek olmasının sebebi

olarak, lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğrenme ve yenilikçilik becerileri kavramlarına hâkim oldukları ve daha objektif değerlendirmiş olabilecekleri belirtilmiştir. Beceriler konusunda farkındalık ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Lisansüstü mezunlarının ise tam tersine, yaptıkları akademik çalışmalar ile bu kavramlara tam olarak hâkim olup değerlendirmelerinden dolayı daha objektif davranarak bu sonuca varmış olabileceklerini düşünüyorum. (Burcu)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde lisansüstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedeni olarak öğrenme ve yenilikçilik becerilerine hâkim oldukları ve nicel araştırma sürecinde değerlendirmeyi daha objektif ve farkında olarak yaptıkları belirtilmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunu bilerek gözlemeleri sonucu daha iyi gözlem yapma fırsatı bulmuş oldukları söylenebilir.

3.3.1.6. Öğretmenin mesleki kıdemi

Öğretmenin mesleki kıdemi teması ile ilgili "kıdemi az olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri" ve "kıdemi fazla olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri" alt temaları oluşturulmuştur. İlgili temalarla ilgili kod ve öğretmen görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir.

3.3.1.6.1. Kıdemi az olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri

Kıdemi az olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili algılarının orta kıdemde olan öğretmenlerin algılarından yüksek olma nedenleri alt teması altında "kariyere giriş evresinde olma" ve "otoriteye güven" kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler kıdemi az olan öğretmenlerin okul müdürünün öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilişkin algılarının yüksek olma nedenlerini kariyere giriş evresinde olma ve otoriteye güven ile açıklamışlardır.

Kariyere giriş evresinde olma

Kariyere giriş evresinde olma ile ilgili olarak öğretmenler, kıdemi az olan öğretmenlerin orta kıdemdeki öğretmenlerden okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri algılarının yüksek olma nedenleri olarak, kendilerini henüz geliştiremediklerini, yeni bir kuruma başladıklarını ve başka okul müdürü görmediklerini belirtmişlerdir. Bu yüzden kendisinden tecrübeli olan okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine

daha fazla sahip olduklarını düşünmüş olabileceklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda kariyere giriş evresinde olma kodu ile ilgili bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

Kendilerini geliştirmemiş olduğundan okul müdürünün bu becerilerini yüksek görmüş olabilir. (Gönül)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde kariyerin başlangıç evresinde olan ve kıdemi az olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini orta kıdemde olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamalarının nedenleri olarak, kendileri ile kıyaslamaları sonucunda okul müdürünün onlardan tecrübeli olmalarının daha çok bilgi birikimine ve becerilere sahip olmalarını düşünmelerini sağladığı belirtilmiştir. Bu yüzden okul müdürülerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri ifade edilmiştir.. Ayrıca kariyere yeni başlayan öğretmenlerin çok fazla okul müdürü ile çalışamadıklarından şu anki okul müdürleri ile ilgili yaptıkları değerlendirmenin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda kariyer evrelerinin, okul müdürünün öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili öğretmen algılarında ayırt edici bir etken olduğu söylenebilir.

Otoriteye güven

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönlendirmelerine göre hareket ettikleri, okul müdürünü bir otorite olarak gördükleri, okul müdürüne karşı güven geliştirdikleri ve okul müdürlerini gözlerinde büyüttükleri ifade edilmiştir. Otoriteye güven ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Kıdemi az olan öğretmenler mesleğe yeni başladıkları için müdürlerin yönlendirmesi daha çoktur. ....Baktığım zaman yeni mezun olan ya da deneyimi az olan öğretmenlerimizin müdürlerinin daha çok kontrolünde olduğu bir gerçek. (Ali)

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin idarecileri otorite olarak görmek ve otoriteye bağlı olumlu güven geliştirme eğiliminde olabileceklerini düşünüyorum (Burcu)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde kariyere yeni başlayan öğretmenlerin tecrübeli olan okul müdürlerine karşı olumlu bir algı geliştirdikleri, okul müdürlerinin yönlendirmelerine uydukları ve az tecrübeye sahip olduklarından tecrübeli olanları kendilerine göre daha donanımlı ve becerilerinin gelişmiş olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul müdürünü bir otorite olarak görmelerinin ve otoriteye karşı sahip oldukları olumlu güvenin okul müdürlerinin bu becerilerine yönelik algılarının

olumlu olmasını sağladığı söylenebilir. Bu farklılığın kıdem değişkenine göre elde edilen diğer sonuçlarda olduğu gibi kendini karşılaştırma sonucu ortaya çıktığı söylenebilir.

3.3.1.6.2. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri

Öğretmen görüşlerine göre kıdemi fazla olan öğretmenlerin algılarının orta kıdemde olan öğretmenlerden yüksek olma nedenleri olarak "dinamizme güven", "kariyerin son evresinde olma", "değerlendirme yeterliliği" ve "eleştirel bakış açısı" belirtilmiştir. Oluşturulan kod ve öğretmen görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir.

Dinamizme güven

Kıdemi fazla olan öğretmenlerin kendinden genç olan okul müdürlerinin kendilerine göre taze bilgilere sahip olduklarından öğrenme ve yenilikçilik becerilerine daha fazla sahip olduklarını düşünmüş olabilecekleri belirtilmişlerdir. Dinamizme güvene ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...kendilerinden daha genç yaştaki idarecilerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmiş olabileceğini düşünerek bu maddeleri değerlendirmiş olabilirler. (Burcu)

Kıdemi yüksek olanlar da okul müdürleri onlardan genç olduğu için taze bilgilerle geldiklerini düşünmüş olabilirler. (Gönül)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde kıdemi fazla olan öğretmenlerin genelde kendisinden genç olan okul müdürlerini kendileri ile kıyasladıklarından öğrenme ve yenilikçilik becerilerine daha fazla sahip olduklarına ilişkin algılarının yüksek olabileceği belirtilmiştir. Kıdemi fazla olan öğretmenlere göre yaşın getirdiği dinamizmin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine sahip olma konusunda önemli bir etken olarak algılandığı söylenebilir.

Kariyerin son evresinde olma

Kıdemi fazla olan öğretmenlerin kariyerlerinin son evresinde olduklarını ve dolayısıyla emekliliğe yaklaştıklarını, kendinden mesleki anlamda ümitlerini kestikleri için kendileri ile okul müdürlerini kıyasladıklarından okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik

becerilerine daha fazla sahip olabileceklerini düşündükleri belirtilmiştir. Kariyerin son evresi ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...kıdem fazla olduğunda artık iş bitti , emekliliğe yaklaştım diye kendini geliştirme eğilimi yok o yüzden okul müdürünün bu becerilerini yüksek görmüş olabilirler. (Nesrin)

Kariyerin son evresinde olmanın kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirme eğilimlerinin olmadıkları ve yaşlarından dolayı gelişim konusunda istekli olmadıkları ifade edilmiştir. Kendileri ile kıyaslama yapmaları sonucu kendinden çoğunlukla kendilerinden genç olan okul müdürlerini öğrenme ve yenilikçilik becerilerine sahip olma konusunda daha avantajlı gördükleri söylenebilir.

Değerlendirme yeterliliği

Kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha fazla tecrübeli olmalarından dolayı orta kıdemdeki öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini daha objektif değerlendirdiklerinden bahsedilmektedir. Değerlendirme yeterliliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Kıdemi fazla olanlar görmüş geçirmiş ve tecrübeli olduklarından daha iyi ve objektif değerlendirebilirler. (Tuba)

Tecrübesi fazla olan öğretmenlerin daha fazla okul müdürü ile çalışmış olmaları, daha çok gözlem yapmış olmaları nedeniyle okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini değerlendirmeleri konusunda orta kıdemdekilere göre daha objektif değerlendirme yapabildikleri görüşüne yer verilmiştir.

Eleştirel bakış açısı

Orta kıdemdeki öğretmenlerin okuldaki uygulamaları kıdemi az ve kıdemi çok olan öğretmenlere göre daha fazla sorguladıkları, yanlış giden uygulamaların düzeltilmesini bekledikleri ve her şeyden memnun olmadıkları dile getirilmiştir. Eleştirel bakış açısı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

... dediğim gibi 10-20 yıl veya 25 yıl arası öğretmenlerin memnun etmek hiç kolay değil çünkü biz olması gerekeni söylüyoruz olmuyor ama daha önümüzde çalışacak uzun

yıllarımız var. Aynı okulda belki daha 10 sene var. Bu şekilde gitmez diye düşünüyoruz ve düzeltilmesini istiyoruz. Herhangi bir düzelme olmuyor. (Demir)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde orta kıdemde olan öğretmenlerin kıdemi az ve fazla olan öğretmenlere göre uygulamalara daha fazla eleştirel bakmalarının bir sonucu olarak, okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili algılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılabilir.

3.3.1.7. 50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri

50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "yeniliğe uyum zorluğu", "geleneksel eğitim", "değerlendirme yeterliliği" ve "tükenmişlik" kodlarına ulaşılmıştır.

Yeniliğe uyum zorluğu

Katılımcılar, 50 yaş üzerinde olan öğretmenlerin, yüksek yaşlarından dolayı yeniliklere ve değişime uyum sağlamakta zorlandıklarını ve yeniliklere açık olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu yaş grubundakilerin, kendinden genç olan okul müdürlerinin kendilerine göre öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye daha yatkın olduklarını düşünmüş olabilecekleri vurgulanmıştır. Yeniliğe uyum zorluğuna ilişkin bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okullara baktığımızda artık daha genç yaştaki kişilerin yönetici olduklarını görmekteyiz. 50 yaş üzeri öğretmenlerin kendilerinden daha genç öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmiş olduğunu düşünmelerinin sebebi bu olabilir. Çünkü bu kişiler ilerlemiş yaşları ve çok eski yıllarda almış oldukları eski eğitim anlayışı ile yeniliklere açık değillerdir yenilikleri çabuk kabullenememektedirler yani değişen eğitim şartlarına uyum sağlayamamaktadırlar. (Burcu)

50 yaş üzeri olan öğretmenlerin yeniliğe ve değişime uyum zorluğu çektiği belirtilerek, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini daha yüksek gördükleri ifade edilmiştir. 50 yaş üzeri olan öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla kendilerinden daha genç olan okul müdürleri ile kıyaslamaların dolayı okul müdürlerinin kendilerine göre bu becerilere yaşın etkisi ile daha fazla sahip olabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

Geleneksel eğitim

50 yaş üstündeki öğretmenlerin çok eski yıllarda geleneksel yöntemlerle eğitim aldıkları ve günümüz eğitim anlayışından uzak oldukları belirtilmiştir. Kendilerinden daha genç olan okul müdürlerini daha çağdaş eğitim almış olabileceklerinden daha yenilikçi görmüş olabilecekleri belirtilmiştir. Geleneksel eğitim ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

*...50 yaş üstündeki öğretmenler 1980 yılı öncesi eğitim almış, o döneme göre kendini hazırlanmış kişiler. Günümüz şartlarına baktığımızda bu tür yaklaşımlara ve yenilikçiliğe uzak bu yüzden kendi okul müdürünün kendinden daha genç ve hırslı olmasından dolayı daha yenilikçi görmesi mümkün. (*Yalçın)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde 50 yaş üzerinde olan öğretmenlerin okul müdürlerine göre daha eski yıllarda eğitim aldıkları, aldıkları eğitimin günümüz çağdaş eğitiminden uzak geleneksel bir eğitim olduğu ifade edilmiştir. Bu yüzden kendisinden daha genç olan okul müdürlerinin de daha çağdaş eğitim aldıklarını düşünmelerinden dolayı böyle bir sonuca ulaşılmış olabileceği belirtilmiştir. Alınan geleneksel eğitimin, 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin kendileri ilgili olumsuz algı geliştirmelerini sağlarken, kendilerinden genç olan okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili de olumlu bir algı geliştirmelerini sağladığı söylenebilir. Yeni eğitim yaklaşımlarının, kişilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği becerilerine odaklandığı düşünüldüğünde 50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının da iki eğitim yaklaşımı arasındaki farklardan etkilendiği söylenebilir.

Değerlendirme yeterliliği

Öğretmenler 50 yaş üzerinde olan öğretmenlerin birçok farklı okulda çalıştıklarını ve birçok farklı okul müdürü ile çalışma fırsatı bulmuş olduklarını belirterek diğer öğretmenlere göre daha iyi değerlendirme yapmış olabileceklerini dile getirmişlerdir. Değerlendirme yeterliliğine ilişkin bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

50 yaş ve üzeri olanlar birçok farklı müdürle çalıştıkları için yani daha kötülerini de görmüş olma olasılıkları yüksek olduğu için kıyaslama yapma imkânları daha yüksek olduğundan, önyargı oluşturmadan değerlendirmiş olabilirler. (Şerife)

Katılımcılar, 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini yüksek bulma nedeni olarak çok farklı okul müdürleri ile çalışma fırsatı bulmalarından dolayı değerlendirme yapma konusunda daha yetkin olabileceklerini ifade etmişlerdir. Çok sayıda okul müdürü ile çalışma tecrübesinin öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenlikçilik becerilerini değerlendirme konusunda daha objektif davranmalarına neden olduğu söylenebilir.

Tükenmişlik

Öğretmenler, 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin meslekten elini eteğini çektiklerini, mesleki anlamda çok çaba harcamadıklarını ve eğitime ilişkin heyecanlarını kaybettiklerini belirtmişlerdir. Tükenmişlikle ilgili olarak bir öğretmen aşağıdaki görüşleri dile getirmiştir.

Kendini eğitimden çekmiştir, artık uğraşmayacağım şeklinde düşünüyor olabilir. Benim 60 yaşında bir arkadaşım var kamuda çalışıyor, inatla emekli olmuyor ama sınıf ta almıyor, heyecanını kaybetmiş. Kendi okul müdüründe bu becerilerin kendine göre yüksek olduğunu düşünebilir. (Hasan)

Öğretmenlere göre 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin kendilerini meslekten kopmuş hissetmelerinin ve eğitime karşı heyecanlarının azalmış olmasının okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini değerlendirmelerinde olumlu yönde etkisi vardır. Bu olumlu değerlendirmenin nedeni olarak kendileri ile okul müdürlerini kıyaslamalarının etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada "Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?", "Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri demografik değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?" ve "Elde edilen bulgularla ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?" sorularına cevaplar aranmıştır. Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin "katılıyorum" düzeyinde algılandığı görülmüştür. Nitel araştırma kısmında ise öğretmenlere okul müdürlerinin öğrenme yenilikçilik becerilerine sahip olma durumları sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre becerileri gelişmiş ve becerileri yeterli değil temalarına ulaşılmıştır. Becerileri yeterlidir alt teması ile ilgili bulgular nicel kısımda elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili olarak öğretmenler, okul müdürlerinin problemle karşılaştıklarında çözüm odaklı hareket ettiğini, iletişim ve işbirliği becerilerinin ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğunu belirtmişlerdir. Becerileri gelişmemiş alt teması ile ilgili öğretmenler, iletişim ve işbirliği becerilerinin, problem

çözme becerilerinin yetersiz olduğunundan ve yeniliklere engel olduklarından bahsetmişlerdir.

Öğrenme ve yenilikçilik becerileri, günden güne karmaşıklaşan hayata hazır olmak için sahip olunması gereken beceriler olarak nitelenebilir (P21, 2009). Bu bağlamda okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine sahip olmalarının okulların güncel şartlara göre yenilenmesini, karmaşık problemlerle karşılaşıldığında yaratıcı çözümler üretilmesini ve aynı zamanda okulların çağın gerisinde kalmadan sürdürülebilir bir yapıya sahip olmasını sağlayacağı söylenebilir.

Öğrenme yenilikçilik becerileri; yaratıcı düşünme ve yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerilerini kapsamaktadır. Nitel araştırma sürecinde elde edilen okul müdürünün becerilere sahip olma durumu ile ilgili bulgularla da benzerlik göstermektedir. P21'de (2009) öğrenme ve yenilikçilik becerileri; karmaşıklaşan hayata ve iş çevresine hazırlananlar ile hazırlanmayanlar arasındaki ayrım olarak nitelenmektedir ve özellikle yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği kişilerin geleceğe hazırlanmasında en temel alanlardır şeklinde tanımlanmaktadır. NETS-A okul yöneticilerinde 21. yüzyılda olması gereken becerileri ele alırken "Modern iletişim ve işbirliği araçlarını kullanarak küresel meselelere, paylaşılmış kültürel anlayış ve katılım sağlamaya dair örnek olur ve destekler." ifadesi ile okul yöneticilerinin iletişim ve işbirliği davranışlarına vurgu yapmaktadır (ISTE,2000). 21. yüzyılda okul yöneticilerinden, okul için faydalı yeni fikirler üretmeleri, karmaşık durumlarda doğru seçimler yapabilmeleri, sorunlara farklı çözümler üretebilmeleri, düşüncelerini etkili bir şekilde dile getirebilmeleri ve problem durumlarında çalışanlarla ortak hareket edebilmeleri beklenmektedir (Çoban, Bozkurt ve Kan (2019). Araştırmamızda bazı katılımcılar okul müdürlerinin yeniliklere ket vurduğunu belirtmişlerdir. Leviss'e göre (2016) yenilikçi lider, risk yönetimini iyi yapabilen, öğrenme konusundaki merakını tüm örgüte sergileyen ve benimseten, bireyleri yeni uygulamalar ve fikirler konusunda cesaretlendiren ve örgütte yeni fikirlere fırsatlar yaratan lider olarak tanımlanabilir. Yenilikçi liderlerin yeni uygulamalardan ve risklerden kaçmadan, karşılaşılan riskleri yönetmesi beklenir. Bu bağlamda okul müdürlerinin yeniliklere ket vurması ve risk almamasının; okulun geleneksel yöntemlerle yönetilmesine, öğrenme ortamlarının çağa uygun düzenlenememesine ve yönetim süreçlerinin de işleyişinin yavaşlamasına sebep olabileceği yorumu yapılabilir. Katılımcıların bazıları okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin ve iletişim ve işbirliği becerilerinin yeterli olduğunu ve problemlere çözüm odaklı yaklaştıklarını belirtirken, bazıları da problem

çözme becerilerinin ve iletişim ve işbirliği becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri konusunda farklı düşüncelerinin olduğu söylenebilir ancak öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili elde edilen kodların araştırmanın ele aldığı boyut ve bileşenlerle paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın nicel kısmında öğretmen görüşlerine göre kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin erkek okul müdürlerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedenleri ile ilgili sorulara öğretmenler kadınların çoklu rolleri, eleştirel ve problem çözme becerileri, iletişim ve işbirliği becerileri ve toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri açısından yaklaşmışlardır.

Farklı zamanlarda yapılan birçok araştırma, çalışan kadınların evdeki sorumluluklarının değişmediğini göstermektedir. Kadınlar çalışırken kadın ve anne olma rollerini de üstlenmektedir. Bu üçlü rolün getirdiği sorumluluklarından kaynaklanan bir tempo sürdürmektedirler. Çalışan kadınların evdeki anne ve kadın rolüne çalışan kadın rolü eklense de bu durum cinsiyete dayanan işbölümünü çok fazla değiştirmemektedir (Karaca, 2007: 53). Kadınların çoklu rol üstlenmeleri iş ve ev rolleri arasında çatışmalara ve cam tavan engeline sebep olduğu düşünüldüğünde kadınlar için olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır. Ancak araştırmamızın bulgularına göre kadınların çoklu rol üstlenmelerinin onların problem çözme, iletişim ve işbirliği ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir.

Ayrıca kadın okul müdürlerinin iletişim becerilerinin yüksek olduğu ve işbirliğine daha yatkın oldukları belirtilmiştir. Koç, Terzi ve Gül'ün (2015), Durukan ve Maden'in (2010) ve Korkut'un (2005) araştırmalarının sonuçları da kadınların iletişim becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Korkut (2005) kadınların iletişim becerilerinin erkeklerden yüksek algılanmasını sosyalleşme olgusu ile açıklamaktadır. Görmüş, Aydın ve Ergin (2013) sosyolog, antropolog ve psikologların araştırmalarında kız çocuklarının daha çok kişiler arası oyunlara önem verdiklerini, erkeklerin ise statüye önem verdiklerini ve böylece çocukken öğrenilen ve yerleşen iletişim şeklinin büyüdüklerinde de devam ettiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda kadınların iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayan bir etken olarak cinsiyet rollerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenler kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin erkek okul müdürlerinden daha yüksek olma nedenlerinden biri olarak toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerini belirtmişlerdir. Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerini geçmişten günümüze kadar toplumun ve kültürel değerlerin cinsiyete dair belirlediği önyargı ve roller olarak tanımlamak mümkündür. Belek'e göre (2013) kanıksama ve kabullenme davranışı yüzünden geçmişte oluşturulan yargılar ve kadınlık rolleri, günümüzde hâlâ devam etmektedir. Fine (2010) cinsiyetin ana rahminde belirlense de asıl cinsiyet ayrımının toplumda başladığını belirtmektedir. Erkeklerin mekanik düşünmesi, kadınların sözel yönünün güçlü olması, erkeklerin ağlamaması, kadınların daha şefkatli olması gibi yargıların temelinin fizyolojik değil kültürel inançlar ve önyargılar olduğunu vurgulamaktadır (Fine, 2010). Öğretmen görüşlerinde kadınların "anaç", "çocuklarına bakmak zorunda", "geçmişten gelen ezilme duygusu", "daha duyarlı", "daha ayrıntıcı" ve "daha hırslı" gibi kavramlara yer verilmiştir. Kadınların toplumsal kalıp yargılar ve onlara biçilen cinsiyet rollerinden kadın erkek eşitliği açısından sıkıntılar yaşamalarının yanı sıra toplumda başarılı ve becerileri yüksek olan kadınların bu becerilerinin ve başarılarının da toplumsal kalıp yargılara dayanarak değerlendirildiği görülmektedir. Kadın okul müdürlerinin gösterdikleri çaba ya da çalışmalarından çok toplumsal kalıp yargılara göre bu becerilere sahip olduklarının algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olma nedenleri olarak çalışma ekibi, finansal kaygı, hizmet içi eğitim, iş güvencesi kaygısı, okulun imkânları, liyakata göre atama ve yönetim yaklaşımı ve özerklik gösterilmiştir. Katılımcılar özel okullarda çalışan öğretmenlerin genç, dinamik, başarıya odaklı ve yüksek performanslı olduklarını ve bu yüzden okul müdürlerinin de öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu durumu lider-üye teorisi ile ilişkilendirmek mümkündür. Enes'e (2020) göre lider-üye etkileşim teorisi lider ile çalışanların birbiri ile etkileşim sağlayarak ilerlemesidir. Liderlik sadece liderin üyeleri etkilemesi değil aynı zamanda üyelerin de lideri etkilemesidir. Çalışanlarda gerçekleşen davranış değişiklikleri sonucu, liderin de uyum sağlamak için bu değişme ayak uydurmasıdır. Bu bağlamda, çalışanların yüksek performans göstermesi ve öğrenme ve yenilikçilik becerilerine sahip olması, okul müdürlerinin de bu becerilerinin gelişmesini sağlamış olabilir. Bu durumu Özutku, Ağca ve Cevrioğlu (2008) karşılıklı etkileşim döngüsü arttıkça karşılıklı güçlendirme davranışlarına sahip olurlar şeklinde özetlemektedir.

Bir diğer neden olarak özel okullardaki finansal kaygı gösterilmiştir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışan okul müdürünün de bu kaygıyı hissettiği ve bu yüzden becerilerini geliştirmiş olabileceği belirtilmiştir. Tekin (2020) kaygının başarılı olmak için belirli bir düzeyde olmasının yararlı olacağını vurgulamaktadır. Ayrıca kaygının güdüleyici, uyarıcı özelliklerinin de olduğunu ve kişilerin yaratıcı davranışlar sergilemesini sağladığını da ifade etmektedir. Okul müdürünün okulun kâr etmesi ile ilgili kaygılarının öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmesi için güdüleyici bir etken olduğu söylenebilir.

Öğretmenler özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerinden yüksek olma nedeni olarak hizmet içi eğitimi de göstermişlerdir. Uyar ve Çicek'in (2020) araştırma sonuçlarına göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin, hizmet içi eğitim almayanlara öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusu araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Öztürk ve Sancak (2007) hizmeti içi eğitimi, kişilere işiyle ilgili, bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak olarak tanımlamaktadırlar. Özel okul müdürlerinin etkili ve sürekli hizmet içi eğitim almalarının okulların başarılı olması ve hedeflerine ulaşması için önemli bir unsur olduğunu söyleyebiliriz. Gürkan ve Toprakçı (2018) "İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi" başlıklı çalışmalarında kamu okullarındaki müdürlerin özel okul müdürleri kadar hizmet içi eğitime ve seminerlere katılmadıkları ve kendilerini geliştirme konusunda yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda özel okullarda kamu okullarından daha çok önem verilen hizmet içi eğitimin, okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişimine katkısının olduğu söylenebilir.

Öğretmenler özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerinden yüksek olma nedenlerinden biri olarak iş güvencesi kaygısından bahsetmişlerdir. Öğretmenler kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin kadrolarının "garanti" olduğunu, bu yüzden kendilerini geliştirme eğiliminde olmadıklarını dile getirmişlerdir. Makas (2003) ve Candan (2019) çalışmalarında iş güvencesinin çalışanların performans ve verimliliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Çalışanların iş güvencesinin olması işini kaybetme riskinin ortadan kalkacağından daha güvende çalışmalarını sağlayan bir durum olarak değerlendirilmektedir ancak iş güvencesi olmadığından oluşan iş kaybetme kaygısının özel okul müdürlerini ve çalışanlarını kendilerini geliştirmeye iten bir güdüleme aracı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler, özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olma nedenlerinden biri olarak özel okullarda liyakate göre atama yapılmasını ancak kamu okullarında sadece bir sınava dayalı atama yapılmasını göstermişlerdir. Acar ve Ertek'e göre (2021) liyakat, kişinin bir göreve layık olmaları, görevi hak etmesi, bir işin üstesinden gelebilmesi ve bir iş için gerekli yetkinliklere sahip olması durumudur. Acar ve Ertek, kamuya personel alımında ve atamalarda merkezi sınavla atamaların yapılmasının o iş için gerekli becerilere sahip kişileri seçmek için yeterli olmadığını da belirtmişlerdir. Bu bağlamda kamu okullarına yönetici atamalarında liyakata göre atama yapılmadığı ve yapılan merkezi sınavların okul müdürlerinin becerilerini ölçmediği söylenebilir. Özel okulların ise başarılı olabilmek için işin gerektirdiği becerilere sahip öğretmenleri okul müdürü olarak seçmelerinin, özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek algılanmasına neden olduğu söylenebilir.

Özel okullardaki yönetim yaklaşımı ve bu okulların özerk yapısı özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerinden yüksek olma nedeni olarak belirtilmiştir. Özel okul yönetimlerinin kamu okullarından farklı olarak çoğu uygulamada özerk oldukları ve bağımsız kararlar aldıkları vurgulanmıştır. Kamu okullarının müfredatı devlet otoritesi tarafından belirlenmekte, özel okullar kendi müfredat ve değerlendirme yöntemlerini belirleyebilmektedir (Kandemir, 2015: 36). Koçoğlu ve Kanadlı'nın (2009) araştırmasında özerklik desteğinin, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Kesici ve Öncel'in (2015) araştırma sonuçlarına göre mesleki özerkliğin yaratıcı düşünme becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Özel okulların kamu okullarına göre özerk yapıya sahip olmalarından dolayı özel okul müdürlerinin mesleki özerkliğinin yüksek olması durumunun, okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin artmasını sağladığı söylenebilir.

Okul imkânları, özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kamu okulu müdürlerinden daha yüksek algılanmasının bir nedeni olarak belirtilmiştir. Nayır ve Tekmen'in (2018) araştırmalarında öğrenme ortamlarının, bireyin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerilerini ve mesleki gelişimlerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinde, özel okullarda imkânların daha iyi olduğundan farklı öğrenme ortamları oluşturulduğuna yer verilmiştir. Bu bağlamda özel okulların maddi imkânlarının iyi olması, farklı öğrenme ortamları oluşturmalarına imkân vermekte ve böylece okul

müdürünün öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır şeklinde düşünülebilir.

Okul öncesi müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek olma nedenleri olarak çalışan sayısı, müfredat ve kazanımlar, okul müdürünün kadın olması, öğrenci yaş grubu özellikleri, öğretmenlerin genç olması, öğretmenlerin kadın olması ve veli etkisi olarak belirtilmiştir. Alanyazında okul müdürlerinin kadın olması ve öğretmenlerin kadın olması kodlarını destekleyen araştırmalar mevcuttur. Kozikoğlu ve Altunova (2018) ve Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ, ve Bilasa'nın (2019) araştırma sonuçlarına göre kadınların öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin erkeklere göre yüksek olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenler değerlendirmelerinde toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerine yer vermişlerdir. Bu toplumda kadınların daha sosyal, iletişime açık, işbirliğine yatkın ve problem çözme konusunda daha başarılı olduklarına ilişkin kalıp yargılarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Bir diğer neden öğretmen yaşlarının genç olması olarak belirtilmiştir. Araştırmamızın nicel kısmında yaşı genç öğretmenlerin, okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır ancak alanyazında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yaş değişkenine göre araştırmaya rastlanmamıştır. Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ, ve Bilasa'nın (2019) araştırmalarında kadınların öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek olmasını örneklemdeki kadınların yaşlarının genç olması ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin, yaşı genç olan öğretmenlere karşı algılarının öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından yüksek olduğu görülmektedir. Yaşı genç olan öğretmenlerle çalışan okul müdürlerinin de lider-üye etkileşimi sonucu becerilerini geliştirmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi kademesinde öğretmen sayılarının az olması okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek olmasına bir neden olarak belirtilmiştir. Öğretmenler öğretmen sayısının az olmasından dolayı çoğu zaman iletişimin birincil iletişim olduğunu ve birbirlerini daha iyi tanıyarak daha etkili iletişim kurduklarını söylemişlerdir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmen sayısı az olduğunda okuldaki çoğu öğretmeni tanıyarak etkili bir iletişim kurabilme imkânı bulduğu söylenebilir. Blau (1968) çalışan sayısının az olmasının örgütün planlama, eşgüdümleme ve iletişim faaliyetlerini daha hızlı ve etkili yapmasını sağladığını savunmaktadır. Hannan ve Freeman (1984: 158) çalışan sayısı az olan küçük örgütlerin çevresel değişimlere daha hızlı tepki verdiklerini belirtmektedir. Çiçek,

Evcimen ve Biçer'e (2018) göre işbirliği yapabilmek için gruptaki kişi sayıları arttıkça ikili etkileşimlerin ve kolletif yapı ilişkilerinin de azalacağını belirtmektedirler. Çalışan sayısının az olması, çevresel faktörlere hızlı tepki vermeyi, örgüt içi iletişim ve yönetsel faaliyetlerin daha etkili olmasını ve etkili bir işbirliği yapmayı etkileyen önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenler okul öncesindeki velilerin, çocuklarının yaşları küçük olduğu için diğer kademelere göre okulla daha fazla iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Polat ve Sarı'ya göre (2020) okul öncesi dönem okul ve ailenin işbirliğinin en yoğun olması gereken dönemdir ve çocuk için aile, çevre ve toplum arasında bir köprüdür. Öğretmenler aynı zamanda velilerin okulda denetim mekanizması oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Topçu'nun (2010) araştırma bulgularına göre veliler okulun denetiminde önemli bir etkendir. Bu bağlamda velinin okulun faaliyetleri ile ilgili değerlendirme yapması ve geri bildirim vermesinin, taleplerde bulunmasının, okul öncesi okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesinde bir etken olabileceği söylenebilir.

Sildir ve Akın (2017) okullarda etkili bir liderin özellikleri olarak iyi iletişim becerileri, grup dinamiği, müfredatı değerlendirme, örgütleme ve planlama görevlerinden bahsetmektedirler. Okul öncesi müfredatının içeriği ve amacı ile ilgili de; çocukların çok yönlü gelişimini desteklemek ve çocuğu toplumsallaştırmak olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi müfredatının diğer kademelerden farklı olarak akademik bir kaygısının olmadığı ve daha çok öz-denetim becerileri, iletişim ve işbirliği becerileri, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri gibi kazanımları kapsadığı söylenebilir. Okuldaki müfredat ve kazanımların uygulanmasından, öğrenme ortamlarından ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden sorumlu okul müdürlerinin de bu becerilerinin gelişmesini zorunlu hale getirdiği düşünülmektedir.

Lise okul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek olma nedenleri olarak da "müfredat ve kazanımlar" ve "öğrenci yaş grubu özellilikleri" kodları ortaya çıkmıştır. Haşimoğlu ve Aslandoğan (2018) lise öğrencilerinin ergenlik döneminde biyolojik, psikolojik ve sosyal değişim yaşadıklarını, lise döneminin toplumda yer edinmeye çalışma ve birbirleri ile etkileşim kurma dönemi olduğunu ve bu dönemde öğrencilere en önemli katkının onlarla iyi iletişim ve işbirliği kurmak olduğunu belirtmektedirler. Lise öğrencileri ile çalışan öğretmen ve okul müdürlerinin öncelikle iletişim ve işbirliği becerilerini gelişmesi gerektiği söylenebilir.

Ayrıca öğrenci yaş grubu özellikleri ve bu özelliklere göre hazırlanan müfredat ve kazanımların okul müdürlerinin becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu şeklinde düşünülebilir.

Öğretmenin eğitim durumuna göre okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri konusunda önlisans mezunlarının algılarının yüksek olma nedeni olarak eğitimin süresi ve niteliğinden bahsedilmiştir. Öğretmenler, önlisans mezunu öğretmenlerin lisansa göre daha kısa süreli ve daha az nitelikli eğitim aldıklarını, bu yüzden lisans mezunu okul müdürlerinin becerilerini yüksek algıladıklarını dile getirmişlerdir. Festinger (1954) sosyal karşılaştırma teorisini ortaya koyarak, bireylerin sahip oldukları görüşleri ve becerileri ile ilgili sürekli bir karşılaştırma eğiliminde olduklarını, kendilerini değerlendirmek için objektif kriterler olmadığında başkaları ile kıyaslayarak değerlendirme yaptıklarını belirtmektedir. Aydoğan, Erdem, Bıyık ve Bingöl'e (2017) göre sosyal karşılaştırma davranışı kişilerarası iletişimin bir parçasıdır. Festinger'in sosyal karşılaştırma teorisinden yola çıkarak önlisans mezunlarının lisans mezunu okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini lisans mezunu öğretmenlere göre yüksek algılamalarının nedeninin kendileri ile karşılaştırmalarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini yüksek algılamalarının nedeni olarak beceriler konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olmasını göstermişlerdir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin neler olduğunu bilmelerinin hangi uygulamalarda bu becerileri gözlemleyebilecekleri konusunda bilgi sahibi olmalarının bu farklılığa neden olmuş olabileceği söylenebilir.

Öğretmenin kıdemine göre 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin 10-20 yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerlerine yönelik algılarının yüksek olma nedenleri olarak kariyere giriş evresinde olma ve otoriteye güven kavramları öne çıkmıştır. Bakioğlu (1996) öğretmenleri 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olanları kariyere giriş evresi ve 6-10 yıl aralığında olanları ise durulma evresi olarak tanımlamaktadır. Kariyere giriş evresinde öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda yetersiz gördüklerini, durulma evresinde ise gelişmekte olduklarını belirtmektedir. Araştırmamızda öğretmenler kıdemi az olan öğretmenlerin kendilerini okul müdürü ile kıyasladıkları ve kendileri tecrübesiz olduklarından okul müdürlerinin becerilerini yüksek algılamış olabileceklerine değinmişlerdir. Festinger'in (1954) sosyal

karşılaştırma teorisine göre değerlendirildiğinde de kendilerini okul müdürleri ile karşılaştırmalarından dolayı okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Yine kıdemi az olan öğretmenlerin okul müdürlerini bir otorite olarak gördükleri dile getirilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmelerin müdürlüğü bir kariyer olarak algıladıkları ve müdürün belirli becerilere sahip olması gerektiğini düşünerek değerlendirmiş olabilecekleri şeklinde de bir yorum getirilebilir.

21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili algılarının 10-20 yıl aralığında olan öğretmenlere göre yüksek olmasının nedenleri olarak, dinamizme güven, kariyerin son evresinde olma, değerlendirme yeterliliği ve eleştirel bakış açısı belirtilmiştir.

Bakioğlu (1996) 21 yıl üzerinde olan öğretmenlerin kariyer evresi olarak sakinlik evresinde olduklarını, enerjilerinin azaldığını, sınıf içi etkinliklerde daha rahat ve kabullenmiş davrandıklarını belirtmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin enerji ve coşkusunun kaybolduğunu, kendine güven ve kendini kabul konusunda rahatlık hissettiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda enerji kaybı yaşayan ve coşkusunun düşük olduğu belirtilen kıdemi fazla olan öğretmenlerin genelde kendilerinden genç olan okul müdürlerini, sosyal karşılaştırma yaparak, öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kendisinden daha yüksek olduğuna dair değerlendirmiş olabilecekleri söylenebilir. 10-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler kariyer evrelerinden deneycilik/aktivizm ve uzmanlık evresinde yer almaktadırlar. Bu evrelerde yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneğin elde edildiği ve bu durumun kendine güven, hırs ve gayretten kaynaklandığı söylenebilir Bakioğlu (1996). Bu evrede olan öğretmenler aynı zamanda eleştirel düşünceye de sahip olmaktadırlar (Işık ve Bahat, 2019: 569). 10-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendilerine güven duygularının yüksek ve uzmanlıklarının zirvesinde oldukları düşünüldüğünde okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine eleştirel yaklaştıkları bu nedenle kıdemi az ve fazla olanlara göre algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Yine kıdemi fazla olan öğretmenlerin sakinlik evresinde olması, enerjilerinin ve coşkularının düşmesi, genelde kendilerinden daha genç, aktivizm ve uzmanlık evrelerinde olan, enerjisi yüksek okul müdürlerinin dinamizminden de etkilenerek öğrenme ve yenilikçilik becerilerini yüksek algılamış oldukları söylenebilir. Bir diğer etken de kıdemi fazla olan öğretmenlerin birçok farklı okul müdürü ile çalıştıklarından 10-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha objektif değerlendirme yapabileceği

görüşüdür. Daha fazla okul müdürü ile çalışmanın ve gözlemlemenin vermiş olduğu kıyaslama yeterliliğinin farklılığa sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

50 yaşın üzerindeki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini diğer yaştakilere göre daha yüksek algılamalarının nedenleri yeniliğe uyum zorluğu, geleneksel eğitim, değerlendirme yeterliliği ve tükenmişlik olarak belirtilmiştir. Yaşlanma sonucu bireylerin algılamasında düşüş ve dikkatsizlikler yaşanmaktadır. Düşünme hızında yavaşlama ve bazı zihinsel değişimler de yaşanmaktadır ve bu durum yeniliklerden ürkmek gibi sorunlara yol açmaktadır (Ayaza, 2021). Altıntop'un (2010) araştırmasında 50 yaş ve üzeri bireylerin değişime karşı tepkilerinin diğer yaştakilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal karşılaştırma teorisi bağlamında yeniliğe karşı uyum zorluğu yaşayan 50 üzerindeki öğretmenlerin genelde kendilerinden genç okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini kendileri ile kıyasladıkları ve yüksek algıladıkları söylenebilir.

Bir diğer neden olarak 50 yaşın üzerindeki bireylerin genelde geleneksel eğitim aldıkları ve bu yüzden çağdaş eğitim yaklaşımları alan daha genç yaştaki okul müdürlerinin becerilerini kendilerine göre daha yüksek algıladıkları belirtilmiştir. Freire (2016) geleneksel eğitim modelini bankacı eğitim modeli olarak tanımlamaktadır. Öğrencileri sorgulamaktan uzak, gerçek dünya ile ilişki kurmasını engelleyen ve verilen bilgilerle dolan bir bidona benzetmektedir. Eleştirel bakmanın, gerçek dünya ile bağ kurmanın, problem tanımlamanın, değişimin ve yaratıcı düşünmenin önünde en büyük engelin bankacı eğitim modeli yani geleneksel eğitimin olduğunu savunmaktadır. Geleneksel eğitim almış 50 yaş üstü öğretmenlerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin çağdaş eğitim modelleri ile eğitim alanlara göre düşük olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini değerlendirme konusunda aldıkları geleneksel eğitimin etkisinin olduğu söylenebilir.

Bir diğer neden olarak mesleki tükenmişlik kavramı vurgulanmıştır. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin 51 yaşın üzerindeki öğretmenlerde yüksek olduğu ve diğer yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma açısından bir belirleyici olduğu belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinde meslekle bağını kopardıkları ve eğitim faaliyetlerinde duyarsızlaştıkları ifade edilmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerini kendileri ile kıyaslamaları sonucu öğrenme ve yenilikçilik

becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Araştırmamızda katılımcılar kidemi ve yaşı fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini değerlendirirken çoğunlukla okul müdürlerinin yaşlarının bu öğretmenlerden genç olduğunu vurgulamışladır. OECD'nin (2019) araştırmasına göre Türkiye'de okul müdürlerinin yaş ortalamasının 43 olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının (2020) hazırladığı 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu'nda Milli Eğitim Bakanlığında çalışan personelin sadece %11.80'inin 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda OECD (2019) ve MEB'in (2020) araştırma bulgularındaki yaş ortalamalarının, katılımcıların görüşlerinde vurgulanan kıdemi 21 yıldan fazla ve 50 yaşın üzerinde olan öğretmenlerin kendisinden genç olan okul müdürleri ile kıyasladıkları görüşünü destekler niteliktedir.

3.3.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Ait Görüşleri

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri boyutu ile ilgili sorulan sorulardan elde edilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Çizelge 3.19'da verilmiştir.

Çizelge 3.19. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri Kategorisine Ait Tema, Alt Tema ve Kodlar

	Tema	Alt Tema	Kodlar
Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri	Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu	Becerileri gelişmiş	Bilgi okuryazarlığı becerisi Teknoloji okuryazarlığı becerisi Medya okuryazarlığı becerisi
		Becerileri yeterli değil	Medya okuryazarlığı becerisi yetersizliği Teknoloji okuryazarlığı becerisi yetersizliği
	Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri		Azim Çoklu roller Eleştirel düşünme becerisi Sorumluluk bilinci Teknolojiye yatkınlık Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri
	Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri		Finansal kaygı Hizmet içi eğitim İş güvencesi kaygısı Liyakate göre atama Okulun imkânları Yönetim yaklaşımı ve özerklik
	Okul kademesi	Okulöncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri	Çalışma ekibi Müfredat ve kazanımlar Öğrencilerin yaş grubu özellikleri Öğretim yöntem ve teknikleri
		Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri	Müfredat ve kazanımlar Öğrencilerin yaş grubu özellikleri
	Öğretmenin eğitim durumu	Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri	Eğitimin süresi ve niteliği
		Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri	Beceriler konusunda farkındalık Müdürün yaklaşımı
	1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri		Kariyere giriş evresinde olma Değerlendirme yetersizliği Müdürün yaklaşımı
	50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri		Yeniliğe uyum zorluğu Geleneksel eğitim Tükenmişlik

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili öğretmen görüşleri incelenerek “Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu”, “Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri”, “Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri”, “Okul kademesi”, “Öğretmenin eğitim durumu”, “1-10 yıl kıdeme sahip olanların algılarının yüksek olma nedenleri “ ve “50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri” temaları oluşturulmuştur.

Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu teması ile ilgili, “becerileri gelişmiş” ve “becerileri yeterli değil” olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili “bilgi okuryazarlığı becerisi”, “teknoloji okuryazarlığı becerisi” ve “medya okuryazarlığı becerisi” kodları oluşturulmuştur. Becerileri yeterli değil alt teması ile ilgili “medya okuryazarlığı becerisi yetersizliği” ve “teknoloji okuryazarlığı becerisi yetersizliği” kodları ortaya çıkmıştır.

Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili “azim”, “çoklu roller”, “eleştirel düşünme”, “sorumluluk bilinci”, “teknolojiye yatkınlık” ve “toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri” kodları ortaya çıkmıştır.

Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili “finansal kaygı”, “hizmet içi eğitim”, “iş güvencesi kaygısı”, “liyakate göre atama”,”okulun imkânları” ve “yönetim yaklaşımı ve özerklik” kodları ortaya çıkmıştır.

Okul kademesi teması ile ilgili “okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri” ve “lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri” olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri ile ilgili ilişkili “çalışma ekibi”, “müfredat ve kazanımlar”, “öğrencilerin yaş grubu özellikleri” ve “öğretim yöntem ve teknikleri” kodları oluşturulmuştur. Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili “müfredat ve kazanımlar” ve “öğrencilerin yaş grubu özellikleri” kodlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenin eğitim durumu teması ile ilgili “önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri” ve “lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri” olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili “eğitim süresi ve niteliği” kodu oluşturulmuştur. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili de “beceriler konusunda farkındalık” ve “müdürün yaklaşımı” kodları ortaya çıkmıştır.

1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri teması ile ilgili “kariyere giriş evresinde olma”, “değerlendirme yetersizliği” ve “müdürün yaklaşımı” kodları ortaya çıkmıştır.

50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "yeniliğe uyum zorluğu", "geleneksel eğitim" ve "tükenmişlik" kodlarına ulaşılmıştır. Aşağıda bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine ilşkin kodlar ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yer almaktadır.

3.3.2.1. Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu

Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu teması ile ilgili, "becerileri gelişmiş" ve "becerileri yeterli değil" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili "bilgi okuryazarlığı becerisi", "teknoloji okuryazarlığı becerisi" ve "medya okuryazarlığı becerisi" kodları oluşturulmuştur. Becerileri yeterli değil alt teması ile ilgili "medya okuryazarlığı beceri yetersizliği" ve "teknoloji okuryazarlığı beceri yetersizliği" kodlarına ulaşılmıştır.

3.3.2.1.1. Becerileri gelişmiş

Okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin gelişmiş olduğunu belirten öğretmen görüşlerine göre oluşturulan bilgi okuryazarlığı becerisi, teknoloji okuryazarlığı becerisi ve medya okuryazarlığı becerisi kodlarına ait öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin bilgiye ulaşma yollarını bildikleri, elde ettikleri bilgilerin kaynağını sorgulayarak teyit etmeden öğretmenlerle paylaşmadıkları belirtilmiştir. Bilgi okuryazarlığı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Genelde doğru kaynaktan bilgiler paylaşılıyor, açık kapı bırakıyor işte bize böyle bir bilgi geldi bilginiz olsun kesinleşince size tekrar bilgi verilecek şeklinde notlar da düşülüyor yani emin olunmadığı zaman. (Bilgi okuryazarlığı becerisi,Şerife)

Okul müdürlerinin kulaktan dolma bilgileri dikkate almadığı, doğru kaynaklardan bilgiye ulaşmaya çalıştıkları, bilgilerin kaynağının doğru olduğunda ve teyit ettiklerinde paylaştıkları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin bilgiye ulaşma yolları konusunda yeterli beceriye sahip oldukları ve elde edilen bilgiye eleştirel yaklaştıklarından bahsedilebilir. Ayrıca araştırmamızın nicel kısmında elde edilen verilerle de paralellilik göstermektedir.

Okul müdürlerinin özellikle Covid-19 pandemi süreci ile birlikte iletişimi genellikle sosyal medya ve çevrimiçi iletişim araçları ile yapmaya yöneldikleri ve bu süreçte medyada birçok farklı bilgi olmasına rağmen genelde Milli Eğitim Bakanlığının resmi hesaplarından paylaşılan bilgilere önem verdikleri belirtilmektedir. Medya okuryazarlığı ile ilgili bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

...hem sosyal ağları hem de eğitimle ilgili gelişmeleri Milli Eğitim Bakanlığını falan iyi takip eder. Zaten öyle de yapmak zorunda. Bunları yapmazsa bazı şeyler eksik kalır ve özel okulda da bunlar hemen açığa çıkar. (Medya okuryazarlığı becerisi, Hasan)

...pandemi süreci ile birlikte birçok işimizi teknolojik araçlarla, dijital uygulamalarla ve sosyal medya üzerinden yapmaya başladık. Süreç içerisinde gözlemlediğim kadarıyla okul müdürümüz sosyal medyadan alınan hiçbir bilgiyi bizimle paylaşmadı ve Milli Eğitim'in resmi yazı sistemi üzerinden almadığı hiçbir bilgiyi bize ulaştırmadı. Bu konudaki sorularımızı ancak resmi yazılar tarafına ulaştıktan sonra bize cepladı. (Medya okuryazarlığı becerisi, Burcu)

Sosyal medya kullanımı ve okulun amaçlarına göre sosyal medyayı kullanabilmek ile ilgili başka bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

Okulu tanıtma amacı ile internetten faydalanıyor ve farklı mecralardan kendimize öğrenci çekebiliyoruz. (Medya okuryazarlığı becerisi, Gönül)

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin Covid-19 pandemi süreci ile birlikte daha görünür hale geldiği görülmektedir. Uzaktan eğitim başlaması ile okul müdürleri öğretmen, öğrenci ve velilerle iletişim için teknoloji temelli iletişim araçlarını eskiye göre daha fazla kullanmak zorunda kalmışlardır. Araştırmamızın nicel kısmında da okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri diğer boyutlara göre daha yüksek bulunmuştur. Medya okuryazarlığı becerisi ile ilgili öğretmen görüşleri de incelendiğinde okul müdürlerinin birçok farklı bilginin dolaşımda olduğu bu süreçte elde edilen bilgilere eleştirel yaklaşıp resmi ve doğru kaynaklara güvendikleri görülmektedir.

Okul müdürlerinin teknolojiyi iyi kullandıkları, öğretmenlere de teknoloji kullanımı ile ilgili destek oldukları belirtilmektedir. Teknoloji okuryazarlığı becerisi ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

...teknolojiyi bizden iyi kullanır ve iyi takip eder. (Tekonoloji okuryazarlığı becerisi, Hasan)

Başka bir katılımcı öğretmen, okul müdürünün teknoloji kullanımı konusundaki desteğini şöyle açıklamaktadır:

...EBA ile ilgili sorunlar yaşandı, Zoom'la ilgili de sorunlar yaşandı hep yardım ve destek aldı, yani bilişim öğretmenleri ile birlikte sorunları çözmeye çalıştılar. (Tekonoloji okuryazarlığı becerisi, Şerife)

Katılımcılar, okul müdürlerinin teknoloji kullanma konusunda iyi olduklarını ve yetersiz kaldıklarında yardım alarak öğretmenlerin teknoloji kullanımını desteklediklerini belirtmektedirler. Covid-19 pandemisi nedeni ile uzaktan eğitim uygulanarak derslerin EBA ve Zoom gibi teknoloji temelli uygulamalarla yapılmasının okul müdürlerinin teknoloji okuryazarlık becerilerinin gelişmesini ve daha gözlenebilir olmasını sağladığı söylenebilir.

3.3.2.1.2. Becerileri yeterli değil

Okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin yeterli olmadığını belirten öğretmen görüşlerinde medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin yetersiz olduğuna değinilmiştir.

Öğretmenler okul müdürlerinin medyadan elde ettiği bilgileri sorgulamadan, kaynağın güvenilir olup olmadığına bakmadan paylaştıklarını ve sosyal medyayı bile kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Medya okuryazarlığı becerisi yetersizliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...Medyadan aldığı bilgileri teyit etmeden paylaşır. Üst kurumdan ya da arkadaşından gelen bir şeyi direkt bizlerle paylaşabilir. Hatta bununla ilgili önceden yaşanmış bir olayım da vardı. Bir siteden Milli Eğitim Bakanlığı'nın da fotoğrafının olduğu bir şeyi paylaştı çevrimiçi iletişim grubunda. Paylaşılan şey Milli Eğitim Bakanlığı sitesinden alınmış bir şey değildi, küçük bir afişti. Paylaştığında ben de eleştiride bulunmuştum. Sonradan itirazım sonucu paylaşımı da silmişti. Doğruluğunu teyit ettiğini sanmıyorum... (Medya okuryazarlığı becerisi yetersizliği, Yalçın)

Okullarda okul müdürlerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin iletişimi son yıllarda çevrimiçi iletişim uygulamaları ve sosyal medya üzerinden sağlamaya başlaması ile

medya okuryazarlığı da geçmişe göre önem kazanmıştır. Özellikle sosyal medyadaki bilgi kirliliği düşünüldüğünde okul müdürlerinin okulun işleyişi ile ilgili paylaşımlarında doğruluğunu teyit etmeden ve güvenilir kaynaklardan alınmayan mesajları öğretmenlere, öğrencilere ve velilere iletmesinin medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili algıları olumsuz etkilediği söylenebilir.

Okul müdürlerinin teknoloji okuryazarlığı becerilerinin yeterli olmadığı, en basit teknolojik araçları kullanamadıkları ve teknolojiyi öğrenmeye açık olmadıkları belirtilmiştir. Teknoloji okuryazarlığı becerisi yetersizliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Kendi okul müdürümün teknolojik bilgisi eksik, en basitinden Zoom'la bağlantı yapıyoruz, bir aksilik olduğunda bana telefon açıyor işte "Demir, bağlanamıyoruz nasıl olacak, nasıl gidecek?" Hani en basitinden ses için bağlantıya tıklaması gerekiyor farkında değiller ve bunu birkaç kez yaşıyoruz, sorunu tekrar yaşadığında ya da bir sonrakinde yine aynı şekilde bizim düzeltmemiz gerekiyor, öğrenmeye kapalılar. (Teknoloji okuryazarlığı becerisi yetersizliği, Demir)

Okul müdürlerinin teknoloji okuryazarlığı becerilerinin yetersiz olduğunu ve öğrenmeye de kapalı oldukları dile getirilmiştir. Teknoloji konusunda becerilerini geliştirmek ve öğrenmek yerine sürekli olarak öğretmenlerden destek almaya eğilimli oldukları da vurgulanmıştır. Yine Covid-19 pandemi sürecinde okullardaki derslerin yanı sıra toplantıların da uzaktan eğitim araçları ile yapılması sonucu teknoloji okuryazarlığı becerilerinin öneminin geçmişe göre arttığını söylenebilir. Bu süreçle beraber teknolojiyle daha fazla karşı karşıya kalmanın, okul müdürlerinin teknoloji okuryazarlık becerilerinin daha iyi gözlemlenmesini sağladığı görülmektedir.

3.3.2.2. Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "azim", "çoklu roller", "eleştirel düşünme", "sorumluluk bilinci", "teknolojiye yatkınlık" ve "toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri" kodlarına ulaşılmıştır. Kodlara ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Azim

Kadın okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin erkek okul müdürlerine göre daha yüksek olma nedeni olarak kadın okul müdürlerinin bir konuyu başarma ve öğrenme konusunda ısrarcı ve azimli oldukları belirtilmiştir. Azim ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...Kadınlar müdür olmaya karar verdiğinde aslında bunun farkındalar, herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman da ben bunu yapmalıyım ben buraya hangi şartlarda nasıl geldim, yenmeliyim, başarmalıyım, yapmalıyım, diye düşünüyor. Hırsın önemli bir etken olduğunu düşünüyorum. (Şerife)

Kadın okul müdürleri ile ilgili belirtilen azimli ve hırslı olmalarının onların bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerini geliştirme ve iletişim teknolojilerini öğrenmeleri konusunda avantajlı kıldığı söylenebilir.

Çoklu roller

Kadınların iş hayatı dışında evde de erkeklere göre daha fazla sorumlulukları ve rolleri olduğu, aynı anda birçok farklı işle uğraşmak zorunda kaldıkları ve erkeklere göre daha fazla çaba sarf ettikleri, bu sebeple de bu becerilerinin erkeklere göre daha çok geliştiği belirtilmiştir. Çoklu roller ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Kadınlar daha takipçiler ve evdeki birçok farklı işin üstesinden gelmek için ve aksamaması için çaba sarf ediyorlar ve oradan gelen alışkanlıklardan dolayı böyle bir sonuç normal. ... Benim eşim mesela, Word kullanması gerektiğini anladı ve öğrendi, şu an benden iyi kullanıyor ve bunu kendi kendine öğrendi. İnatla yapıyorlar bizden daha inatçılar. (Hasan)

Kadın okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesinin nedeni olarak birçok farklı işi aynı anda yapmalarının verdiği becerinin bu beceri alanlarına olumlu yansıdığı görülmektedir. Ancak kadınlara toplumda yüklenen çoklu rollerin işbölümü açısından eşitsizliğe yol açtığı da bilinmektedir. Kadınların sahip olduğu çoklu rollerin, becerilerini gelişmeye olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerisi

Kadınların erkeklere göre daha ayrıntıcı, her şeyin nedenlerini araştırıcı ve bilgiye ulaşmada daha pratik oldukları belirtilmiştir. Aynı zamanda bilgiye ulaşma konusunda erkeklere göre daha fazla kaynağa başvurdukları ve kendilerini geliştirmeye daha çok istekli oldukları da vurgulanmıştır. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

....erkeklere nazaran daha ayrıntıcı her şeyin arka planındaki nedenleri ve bu nedenleri kendisini götüreceği sonuçları daha çok irdelediği, pratik yollarla bilgi ve becerilere nasıl ulaşılabileceğini araştırma eğiliminde olduğunu düşünüyorum. Bu özellikler kadın müdürlerin bilgi teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerini doğrudan etkilemiş olabileceği düşüncesindeyim. (Burcu)

Başka bir katılımcı kadın öğretmen, kadınların daha eleştirel olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

...kadınlar daha fazla düşündükleri ve kafalarında tasarladıkları için daha çok araştırmacılar. Mesela ben bilgiyi asla bir kaynaktan araştırmam, yeterli gelmez bir kaç kaynaktan araştırırım. Kadınlar daha araştırmacı ve kendini geliştirmek amacı ile daha yoğunlaşmış olabilir, diye düşünüyorum. (Tuba)

Kadınların bilgi edinme yollarında sorgulayıcı olmalarının, birden fazla kaynaktan yararlanarak bilgi elde etmelerinin ve kendilerini geliştirmeye istekli olmalarının bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağladığından bahsedilmektedir. Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinde eleştirel düşünme doğru bilgiye ulaşma, doğru mesajları alma ve iletme konularında önemli bir etkendir. Bu sebeple kadınların eleştirel düşünme becerilerinin yüksek algılanması ve erkeklere göre daha fazla sorgulayıcı olmalarının bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri konusunda daha iyi olmalarını sağladığı düşünülmektedir.

Sorumluluk bilinci

Öğretmenler kadın okul müdürlerinin erkelere göre iş yüklerinin daha fazla olduğunu ve sorumluluk bilincinin daha gelişmiş olduğunu bu yüzden bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olabileceğini belirtmektedir. Sorumluluk bilinci ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

... sorumluluk bilinci kadınlarda erkeklerden daha fazla . Periyodik olarak ev işleri ve çocuklarının işlerini yapmaları onlara sorumluluk duygusunu kazandırıyor. Okul müdür olan kadınlar aynı zamanda evdeki işlerine de devam ettikleri için sorumluluk becerileri daha fazla. (Hasan)

Kadınların düzenli olarak yaptıkları işler ve sorumluluk biliçlerinin yüksek olmasından dolayı beceri düzeylerinin yüksek olduğuna değinilmiştir. Sorumluluk bilincinin kadın okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı ile ilgili becerilere sahip olmasında bir etken olduğu söylenebilir.

Teknolojiye yatkınlık

Öğretmenler kadınların teknolojiye erkeklere göre daha yatkın olduklarını, evdeki teknolojik aletlerin kullanımını bile erkeklere göre daha çabuk öğrendiklerini ve bu durumun bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerine de yansıdığı belirtmektedirler. Teknolojiye yatkınlık ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Kadınlarımızın, teknolojiye daha hızlı adapte olduğunu düşünüyorum, yeni ev teknolojilerinde bile özellikle kadınların mutfak robotundan diğer aletlere kadar, aslında biz olaylara yanlış yerden bakıyoruz kadınlar hep ilerde aslında, hayatımızın çoğunu idare eden onlar.Yeni ev teknolojisinde, evdeki mutfak robotundan elektrikli süpürgeye, kahve makinesine kadar takip ediyorlar. Çalıştıkları alanla ilgilide medya okuryazarlığı olsun teknoloji kullanımı olsun takip etmemeleri mümkün değil ve şaşılacak düzeyde bilgisayar kullanabiliyorlar. (Ali)

Başka bir katılımcı, kadınların teknolojiye yatkın olma durumlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Daha çok ilgi alanlarına girdiği için olabilir. Erkeklere göre kadınlar iş hayatına daha geç başlıyor ancak ellerinden telefon bilgisayar düşmüyor. Evdeki süpürge gibi aletlere aşina olmaları da buna etken olabilir. (Gönül)

Kadınların evdeki teknolojik aletlerin kullanımında bile daha başarılı olmaları ve teknoloji öğrenme açısından daha istekli davranmaları bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağladığı dile getirilmiştir. Erkeklere göre teknolojik aletlerle daha fazla uğraşmak zorunda kalmaları teknolojiyi öğrenme ve kullanma açısından kadınlara olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri

Kadınların erkeklere kıyasla müdür olabilme şanslarının daha düşük olduğu ve bu yüzden kadınların sadece kendilerini geliştirip müdürlük becerilerine sahip oldukları taktirde müdür olabilecekleri belirtilmiştir. Erkeklerin daha çok hatır gönül ilişkilerinin güçlü olmasının, müdür olabilmeleri için yeterli olduğuna vurgu yapılmıştır. Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Günümüzde kadınların müdür olabilmesinin erkeklere göre biraz daha farklı olduğunu düşünüyorum. Kadınların okul müdürlüğü yapma becerisi varsa ancak o şekilde okul müdürü olabilir, hatır gönül ilişkileri ile okul müdürlüğüne geçiş yapmıyorlar. Bunun yanında erkeklerin hatır gönül ilişkisi ya da sendika ilişkisine göre okul müdürlüğüne talip olması bu becerilerini geliştirmesini sağlamıyor ve bu becerilerin kör kalmasını sağlıyor. (Yalçın)

Kadınların erkeklere göre müdür olabilme konusunda dezavantajlı olduğu belirtilmiştir. Erkeklerin müdür olmak için hatır gönül ilişkilerini kullandıklarından söz edilmektedir. Ancak kadınların sadece becerilerini geliştirerek müdür olma şanslarının olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre kadınların karşısına çıkan cam tavan engelinden söz etmek mümkün görünmektedir. Kadınların cam tavanı aşabilmeleri için erkeklere göre becerilerini geliştirmek için çok daha fazla çaba harcamalarının gerektiği ve ancak becerileri gelişmiş kadınların yönetici olabildikleri düşünülebilir.

3.4.2.3. Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "finansal kaygı", "hizmet içi eğitim", "iş güvencesi", "liyakata göre atama","okulun imkânları" ve "yönetim yaklaşımı ve özerklik" kodlarına ulaşılmıştır. Kodlara dair öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Finansal kaygı

Özel okulların rekabetçi ortamda başarılı olma, daha fazla maddi kazanç elde etme ve daha fazla öğrenci çekme amaçları onları kendilerini geliştirmeye zorladığından bahsedilmiştir. Ayrıca teknoloji ve internet aracılığı ile okullarının reklam yapmaları da özel okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağladığı belirtilmiştir. Finansal kaygı ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Çünkü teknolojiyi daha iyi kullanmak ve öğrencileri dört dörtlük yetiştirmek zorundayız. Bunun sebebi ilk olarak maddi kaygılar olabilir sonuçta para alıyorsun vermek zorundasın. Tabii ki bir sürü özel okul var ve onlarla yarışmak zorundasınız, öğrencilerini yetiştirmek zorundasın.(Tuba)

Başka bir öğretmenin özel okulu müdürlerinin finansal kaygılardan dolayı daha fazla araştırmacı ve bilgi okuryazarı olması ile ilgili görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Özel okul olması okulunu geliştirme, reklamını yapma, okulla ilgili yenilikler ortaya sunma, farklı aktiviteler sunma gibi zorunlulukları olduğunu düşünüyorum. Bu zorunluluklardan dolayı daha fazla araştırmalı daha fazla okumalı daha fazla çeşitlilik sağlamalıdır. Örneğin bizim okul müdürümüz "Norveç, eğitimde başarılıymış, neden başarılıymış." diyerek düşünüp sorgulamaz, ama bir özel okulun müdürü "Norveç bunu nasıl yapıyor acaba biz de yaparsak başarabilir miyiz? Daha fazla öğrenci çeker miyiz? Daha iyisini yapabilir miyiz? Bölgemizin lider okulu olabilir miyiz?" kaygısı endişesi ya da içgüdüsü ile okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum. (Yalçın)

Özel okulların rekabetçi ortamda başarılı olma ve daha fazla kazanç sağlama kaygılarının okul müdürlerini bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini geliştirmeye zorladığı vurgulanmıştır. Finansal kaygılar sonucu reklam ve okul tanıtımı yapma konusunda sosyal medya ve internet kullanımı, aynı zamanda eğitimde başarılı olma amacı ile daha fazla araştırma yapmaya yönelmeleri bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Hizmet içi eğitim

Özel okulu müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin yüksek olma nedenlerinden biri olarak hizmet içi eğitim faaliyetleri gösterilmiştir. Özel okulların sürekli insan kaynaklarına yönelik eğitim verdiklerini ve diğer özel okullarla ve diğer şubelerle bu konuda ortak hareket ettikleri belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim ile ilgili özel okulda çalışan bir öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okulumuzun bilgisayar öğretmenleri yeni alınan uzaktan eğitim sistemi için bize tek tek eğitim verdiler ya da ara ara akıllı tahtanın kullanımı ile ilgili eğitimler veriyorlar. Başka konularda da okul sürekli bize eğitim veriyor. Okulumuzun bilgi işlem merkezi var ve eğitimleri onlar veriyor.Yetemediğimiz zamanlarda, sorunlarla karşılaştığımızda onlardan

destek istiyoruz ve onlar da hemen yardımcı oluyorlar. Özel okullar diğer illerdeki şubelerini sürekli takip ediyor (Hasan)

Kamu okulunda çalışan bir öğretmen hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

...özel okullar kendi imkanları doğrultusunda daha fazla geliştirmekte Hizmet içi eğitim imkânlarını çalışanlarına sunarak zorunlu eğitimler almalarını sağlamaktadırlar. Kamu kurumları için hizmet içi eğitim kurslarında tam bir zorunluluk yoktur. Kendini geliştirmek isteyen kişiler eğitime katılmaktadırlar.(Burcu)

Özel okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olma nedeni olarak hizmet içi eğitim faaliyetleri gösterilmektedir. Bu bağlamda özel okulların mesleki eğitime kamu okullarına göre daha çok önem verdiği ve bunun sonucunda özel okulda çalışan okul müdürlerinin becerilerinin gelişmesinde mesleki eğitime bakış açılarının önemli olduğu söylenebilir.

İş güvencesi kaygısı

Özel okullarda çalışan okul müdürlerinin başarılı olduklarında müdürlüğe devam edebileceği, özel okulların okul müdürlerinin kendi hedeflerine ulaşamadıkları takdirde sözleşmelerini yenilemeyeceği ancak kamu okullarında bu durumun farklı olduğu ve kadro garantisi olduğu belirtilmiştir. Böylece özel okul müdürlerinin becerilerini geliştirmek için çalıştıkları dile getirilmiştir. İş güvencesi kaygısı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...eğer iyi çalışırsa kendini geliştirirse kurumun beklentilerini karşılarsa o mevkide kalacak ama kurumun beklentilerini karşılayamazsa bir sene sonra tamam diyecekler, seninle çalışmıyoruz. Öğretmenler için de aynı şeyler geçerli. Eğer özel okulda çalışan bir öğretmen kendisini veliye kuruma ispat edemezse bir sonraki sene orada çalışamayacağı çok açık ve net ama kamu okullarında öyle bir şey yok kadro garantisi var. (Demir)

Özel okullarda çalışan okul müdürlerinin okulun koyduğu hedeflere ulaşılamadığı takdirde işlerine son verileceği ve iş güvencesinin kamu okullarına göre daha az olmasının kendilerini geliştirme yönünde okul müdürlerini etkilediği görülmektedir. İşini ya da bulunduğu pozisyonu kaybetme kaygısının özel okulu müdürlerini kendini geliştirme konusunda güdülediği söylenebilir.

Liyakate göre atama

Özel okullarda müdürlüğe atamalar yapılırken müdürlerin daha önceki başarılarına, tecrübesine, becerilerine, teknolojiye ve eğitim müfredatlarına hâkim olup olmadıklarına bakılarak seçildikleri, kamu okullarında ise çoktan seçmeli sınav ve ardından mülakat ile atama yapıldığı belirtilmektedir. Liyakate göre atama ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Özel okul müdürleri seçilerek gelmiyorlar mı okullarına? Yani başarısını ispatlamış olarak geliyor ve seçilerek geliyor özel okul müdürleri. Özel okula atanma ve kamu okuluna atanma birbirinden çok farklı. Kamu okulunda da çok çaba sarf ediyorlar ama şıklı sorularla sınav ve ardından mülakatla atanıyorlar ama özel okullarda liyakat daha önemli oluyor. Özel okullarda başarısına, kıdemine, fiziki yapıya bile bakılıyor. (Şerife)

Kamu okullarında müdürlüğe atamalarda liyakatın değil çoktan seçmeli sınavlardaki başarının kriter olarak ele alındığı ancak özel okullarda becerilerin ön planda tutulduğu görülmektedir. Daha önce kendini ispat etmiş, başarılı ve becerilerini geliştirmiş öğretmenlerin müdür olarak atanmalarının özel okullardaki müdürlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin yüksek olmasına neden olduğu söylenebilir.

Okulun imkânları

Özel okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin kamu okullarındaki okul müdürlerinden daha yüksek olmasının nedeni olarak özel okulların teknolojiye daha fazla yatırım yaptığı, en son teknolojik gelişmeleri takip ederek kendilerini bu konuda güncelledikleri ve özel okul müdürlerinin de bu teknolojiye uyum sağlamasının zorunlu olduğu ve bunun sonucu olarak kendilerini teknolojik alt yapıya uyum sağlamak için geliştirdikleri belirtilmektedir. Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilir geçilmez özel okulların çevrimiçi uzaktan eğitim araçlarını edinerek en kısa zamanda bu süreci başlatma gayretinin özel okul müdürlerinin bu konuda araştırma yapmalarını ve bu araçların kullanımını öğrenmelerini sağladığına değinilmiştir. Okulun imkânları ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...bu birazda teknolojinin özel okullarda çok daha erken başlamasından da kaynaklanıyor. Hayatımızda 15-20 yıldır akıllı tahtalar mevcut, bilgisayarlar bütün okullarda neredeyse mevcut fakat bir özel okul kurulunca en üst teknolojiden o işi yapmak

istiyorlar daha fazla rekabet sağlamak için ve dolayısıyla özel okul müdürleri teknolojiye daha fazla uyum sağlama çabası içerisinde oluyor. Kamu okulunda 10 yıllık bilgisayarı yeni gelen müdür de kullanıyor, belki yenisini talep etmiyor ancak yeni kurulan bir özel okulda teknolojinin en üst seviyesine kadar talep oluşuyor. Bu da doğal olarak teknolojideki özel okul müdürlerinin etkinliğini artırıyor. (Ali)

Özel okulların maddi ve fiziki imkânlarının özel okullarda çalışan okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerin gelişmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Teknolojiye maruz kalma ve teknoloji ile ilgili çalışma hayatında yaşantı zenginliğinin oluşmasının bu becerilerin gelişmesine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Yönetim yaklaşımı ve özerklik

Kamu okullarının okul müdürlerinden ve öğretmenlerinden Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği müfredatı uygulamalarının istendiği, aynı zamanda kendi imkânlarının dışına çıkamadıkları belirtilirken özel okulların yapısının daha özerk olmasından, kendilerinin karar verebildikleri sosyal ve akademik uygulamaları yapabildikleri ve istedikleri teknolojik yatırımı yapma imkânlarının da olduğu belirtilmektedir. Bu durumun da özel okul müdürlerinin kendilerini geliştirmelerini sağladığı vurgulanmaktadır. Yönetim yaklaşımı ve özerklik ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Özel okulların özerk yapısının etkilediğini düşünüyorum, milli eğitim belli bir müfredat sunuyor özel okulda olsanız size şu temel eğitimleri vermek zorundasınız diyor. Kamuda tamamen kendi uygulamak zorunda olduğu sistemi veriyor ve entegre ediyor ve bir nevi öğretmenin müdürün çalışma alanlarını kendi belirlediği sınırlar içinde istiyor fakat özel okuldaki sınırlar biraz daha geniş olduğu için müdürler ve öğretmenler bu sınırları kendi istedikleri gibi doldurabiliyorlar bu yüzden daha fazla teknolojiye yatırım yapılabiliyor daha fazla sosyal ve akademik anlamda farklı uygulamalar yapılabiliyor. (Ali)

Özel okul müdürlerinin yönetimde özerk olmalarının kamu okullarına göre daha farklı uygulamalar yapmalarına ve teknoloji temelli eğitim ortamları oluşturmalarına da imkân verdiği görülmektedir. Karar alma sürecinde özerk olmaları ve daha zengin öğrenme ortamları oluşturulması için yapılan araştırma, planlama ve uygulama süreçlerinde becerilerinin de geliştiği söylenebilir.

3.3.2.4. Okul kademesi

Okul kademesi teması ile ilgili "okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" ve "lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Temalara ilişkin kodlara ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

3.3.2.4.1. Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri ilişkili "çalışma ekibi", "müfredat ve kazanımlar", "öğrenci yaş grubu özellikleri" ve "öğretim yöntem ve teknikleri" kodları oluşturulmuştur.

Çalışma ekibi

Okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin kendini geliştirmeye istekli ve azimli olmalarının bir sonucu olarak okul müdürlerinin de becerilerini geliştirmesini sağladığı belirtilmiştir. Çalışma ekibi ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesinde öğretmen grubunun kendini geliştirmeye istekli olması. (Nesrin)

Okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin gelişime açık ve azimli olmalarının bir sonucu olarak okul müdürlerinin de kendini geliştirme yönünde etkilendiği söylenebilir. Aynı çalışma ortamında birbiri ile sürekli iletişim ve işbirliği içerisinde olan okul müdürleri ve öğretmenlerin birbirlerine mesleki gelişim anlamında katkı sağladığı ve birbirlerini güdülediği şeklinde yorumlanabilir.

Müfredat ve kazanımlar

Okul öncesi kademesinde diğer okul kademelerine göre daha esnek bir çerçeve programının olduğu ve belirlenen kazanımları çocuklara ulaştırmak için daha özgür oldukları belirtilmiştir. Bu kazanımları öğrencilere kazandırmak için internetten fazlasıyla faydalanıldığı, araştırma yapıldığı ve uygulanacak eğitimde teknoloji temelli araçların kullanımının da yoğun olduğu vurgulanmıştır. Bu sürecin yönetilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasından sorumlu olan okul müdürlerinin de bu konularda kendilerini geliştirme ihtiyacı duydukları belirtilmiştir. Müfredat ve kazanımlarla ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında son derece esnek bir müfredat var ve kazanımlara istenilen tüm konular kullanılarak ulaşılabilmektedir. Bu esneklik kazanımlara giderken ele alınacak konuların araştırılmasını bilgi kaynaklarına ulaşılmasını bilgilerin doğruluğunun kontrolünün mutlaka yapılması gerektiğini de beraberinde getirmektedir. Ayrıca yine eğitim sürecinde birçok dijital uygulama web2 araçları kullanılarak eğitim materyallerinin hazırlanması ...Bu süreci planlama ve bu sürecin sürekliliğinin sağlanması aşamalarında okul müdürlerinin de kendilerini bu noktada geliştirme ihtiyacı duydukları düşünülebilir. (Burcu)

Okul öncesi müfredatının vermiş olduğu esnekliğin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğrenci kazanımları ile ilgili daha fazla araştırma yaparak farklı uygulamaların yapılmasına izin verdiği ve bu uygulamaların da genelde teknoloji temelli araçlarla yapıldığı görülmektedir. Öğrenme ortamlarının hazırlanmasında ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde esnek bir yapıya sahip olunması öğretmen ve okul müdürünü daha çok araştırma yapmaya teşvik etmesi ve bu sürecin genelde teknoloji temelli araçlarla yapılmasının okul müdürlerinin ve öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesini de etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin yaş grubu özellikleri

Okul öncesi kademesinde öğrencilerin okul hayatına başlamasının ilk adımı olduğu, bu yüzden öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitime diğer kademelare göre daha fazla önem verdikleri, bu yaş grubu çocuklarının öğrenmelerinin sağlanması için yaş gruplarına özel oyun odaklı ve motor becerilere yönelik etkinlikler planlandığı belirtilmektedir. Eğitim öğretim materyallerinin artık internet üzerinden ve teknoloji temelli araçlarla sağlanmasından bahsedilmektedir. Öğrencilerin yaş grubu özellikleri ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesinde yeni uygulamalar çıkıyor şu an ve 10-15 yıldır 4 ve 7 yaş grubu arasında çok ciddi oyun odaklı öğrencilerin, çocukların motor becerilerini geliştirmeye yönelik ve aynı zamanda zihinsel faaliyetlerini ilerletmeye yönelik yeni teknolojik modeller çıkıyor. (Ali)

Okul öncesi öğrenci grubunun gelişim evreleri dikkate alınarak daha çok görsel ve işitsel materyallere ihtiyaç duyulduğuna ve oyun odaklı öğrenme ortamlarının hazırlanması amacı ile teknoloji internetten yararlanıldığına vurgu yapılmaktadır. Bu durumun öğretmen

ve okul müdürlerinin daha fazla araştırma yapmasını ve teknoloji temelli araçları kullanmasını sağladığı, dolayısıyla okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Öğretim yöntem ve teknikleri

Okul öncesi eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin daha çok görsel ve işitsel materyallerle desteklendiği ve bu materyallerin genelde internet ve teknoloji temelli uygulamalarla sağlandığı belirtilmiştir. Bu öğrenme ortamının içerisinde bulunan okul müdürlerinin de bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağladığına vurgu yapılmıştır. Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Özellikle okul öncesi dönemde çocuklara fazlasıyla görsel materyal sunuyoruz ve bunu bilgisayar yani teknoloji yardımı ile yapıyoruz. Tüm yöntemler için teknolojiden yararlanıyoruz. (Gönül)

Okul öncesi müdürlerinin branşlarının okul öncesi olduğu düşünüldüğünde müdür oluncaya kadar öğretmenlik tecrübelerinin olduğu ve şu anda çalıştıkları kurumlarda uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama sürecinde de yer aldıklarından bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin geliştiği söylenebilir.

3.3.2.4.2. Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili olarak "müfredat ve kazanımlar" ve "öğrenci yaş grubu özellikleri" kodlarına ulaşılmıştır. Kodlara ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Müfredat ve kazanımlar

Lise öğrencilerine yönelik kariyer planlama ve rehberlik derslerine vurgu yapılarak özellikle meslekler konusunda lise öğrencileri yönlendirmek amacı ile okul müdürünün öğretmenler ile işbirliği yaparak öğrencilere yol gösterici olduğu ifade edilmiştir. Geleceğe dönük rehberlik yapılan mesleklerin genelde teknoloji temelli olduğuna da vurgu yapılmıştır. Bu sebeple lise müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Müfredat ve kazanımlar ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Liselerde de benzer bir şekilde akademik odaklı çalıştıkları için ve yeni iş alanları oluştuğundan biliyoruz ki son 10 - 15 yılda internet 700.000 iş alanını yok etti, 1.5 milyon da yeni iş sahası yarattı. Şimdi öğrenciler bunu nasıl bilecek? Nasıl edinecek? Okul müdürlerinin öğretmenlerle istişare edip koydukları teknolojik planlarla bilecekler. Bu nedenle mesleğe yönelik yapılan çalışmalarda liselerin daha ön planda olduğu söylenebilir. Ara grup olan ortaokul daha çok sosyal faaliyetlerde ilerlediği için belki de teknolojik olarak geride olabilir. (Ali)

Lise öğrencilerine yönelik rehberlik derslerinin ve faaliyetlerinin son yıllarda artan teknoloji temelli mesleklere odaklanması ve dolayısıyla öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bu mesleklerle ilgili bilgi sahibi olmasını zorunlu kıldığı düşünüldüğünde okul müdürlerinin de bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yaş grubu özellikleri

Öğretmenler lise öğrencilerinin yaşları itibarı ile bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı konusunda diğer kademedeki öğrencilere göre daha iyi ve bu alanlara daha yatkın olduklarını, bu yüzden öğretmenlerin ve okul müdürlerinin de öğrencilere ulaşabilmek için bu becerilerini geliştirmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaş grubu özellikleri ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Lise öğrencilerini de düşününce, öğrencilerle irtibat kurmak için teknoloji okuryazarlığı mecburi hale geliyor. Ortaokul öğrencileri 10-15 yaş aralığında, lise öğrencileri ise 15-20 yaş aralığında bu yüzden lise öğrencileri daha fazla teknolojinin içinde, daha fazla araştırıp sorguluyor, kitap okuyordur. Lise idarecisi de onlara erişmek onlara uzak kalmamak ve iletişim kurabilmek için bir zorunluluk hissediyor olabilir.(Yalçın)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde özellikle lise öğrencilerinin yaş gruplarına vurgu yapıldığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin sorgulayıcı oldukları, teknolojiyi iyi kullandıkları dile getirilmiştir. Dolayısıyla lise öğrencileri ile çalışan okul müdürlerinin bu becerilere teknoloji ile iç içe olan öğrencilerle çalıştıkları ve bu öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilmek için bu becerilere daha çok ihtiyaç duyduklarından bu konuda kendilerini geliştirmek zorunda kaldıkları söylenebilir.

3.3.2.5. Öğretmenin eğitim durumu

Öğretmenin eğitim durumu teması ile ilgili "önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" ve "lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

3.3.2.5.1. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri

Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili "eğitim süresi ve niteliği" koduna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim süresi ve niteliği

Öğretmeneler, önlisans mezunu öğretmenlerin iki yıl üniversite okuduklarını ve lisans mezunu olan dört yıllık fakülteden mezun okul müdürlerinin bu becerilerini kendilerinden daha fazla ve daha iyi eğitim aldıkları için daha yüksek görmüş olabilecekleri belirtilmiştir. Eğitim süresi ve niteliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Önlisans mezunları kendilerindeki eğitim eksikliğinden dolayı lisans mezunu olan okul müdürünü daha fazla okumuş bu becerilerde kendisinden daha iyidir diye kabullenmiş olabilir. (Nesrin)

Alınan eğitimin süresi ve niteliğinin önlisans mezunu öğretmenlerde lisans mezunu müdürlerin kendilerinden daha iyi olduğu algısına sebep olduğu söylenebilir.

3.3.2.5.2. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri

Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili de "beceriler konusunda farkındalık" ve "müdürün yaklaşımı" kodlarına ulaşılmıştır. İlgili kodlara ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Beceriler konusunda farkındalık

Öğretmenler lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerine hâkim olduklarını ve aynı zamanda bu becerilerin neler olduğunu bildiklerinden daha iyi gözlem yapmış olabileceklerini belirtmişlerdir. Beceriler konusunda farkındalık ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Lisansüstü mezunlarının ise yaptıkları akademik çalışmalar sonucunda bu kavramlara daha çok hâkim oldukları düşünüldüğünde okul müdürlerini bu beceriler açısından daha objektif davranmış olabileceklerini düşüyorum. (Burcu)

Lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin lisans mezunlarına göre okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini yüksek algılamalarının nedeni olarak becerileri iyi bilmeleri şeklinde görüşler belirtilmiştir. Beceriler konusunda farkında olmanın lisansüstü mezunlarına daha iyi gözlem yapma imkânı verdiği söylenebilir.

Müdürün yaklaşımı

Okul müdürlerinin bilgi birikimlerinin yüksek olduğunu düşündüğü lisansüstü eğitimi alan öğretmenlere karşı yaklaşımının onları kaybetmemek adına olumlu olduğu belirtilmiştir. Bu olumlu yaklaşımdan dolayı lisansüstü mezunu öğretmenlerin de okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini değerlendirirken olumlu yaklaşmış olabilecekleri ifade edilmiştir. Müdürün yaklaşımı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Lisansüstünde ise; yüksek lisans yapmış, bu öğretmenin bilgi birikimi yüksek, bu kişiden faydalanmalıyız diye düşünüyor da olabilir onun yaklaşımları bu sonucun çıkmasına sebep olabilir. (Demir)

Okul müdürlerinin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere karşı olumlu yaklaşımının lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin algılarını da olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

3.3.2.6. 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri

1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri teması ile ilgili olarak "kariyere giriş evresinde olma", "kendisi ile karşılaştırma", "değerlendirme yetersizliği" ve "müdürün yaklaşımı" kodlarına ulaşılmıştır. elde edilen kodlara ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kariyere giriş evresinde olma

Bazı öğretmenler, öğretmenliğin üniversitede değil okulda çalışılırken öğrenildiğini, 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları için genelde okul müdürlerinden daha az tecrübeli olduklarını ve henüz daha kendilerini

geliştiremediklerini bu yüzden kendinden tecrübeli olan okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini daha yüksek algıladıklarını belirtmişlerdir. Kariyere giriş evresinde olma ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler üniversitede tam anlamıyla mesleği öğreniyorlar diyemeyiz, çoğunlukla göreve başladıktan sonra kendimizi geliştirmeye başlıyoruz, bir şeyler öğreniyoruz. Bu yüzden ilk 10 yıl içerisindeki öğretmenlerin daha tam olarak kendilerini geliştirmediklerinden dolayı okul idarecilerinin bu becerilerini kendilerinden daha yüksek görüyor olabilirler. (Yalçın)

Başka bir öğretmen okul müdürüne karşı yaklaşımını şu şekilde dile getirmiştir:

...ilk gittiğim okulda müdür benim gözümde tanrı gibiydi. Hiçbir şey bilmediğinizden sana çok iyi görünüyor ancak zaman geçtikçe öyle olmadığını anlıyorsunuz. (Hasan)

Kariyere giriş evresinde olan öğretmenlerin tecrübeli olan okul müdürlerine karşı yaklaşımının bilgi birikimlerinden dolayı olumlu yönde olduğu söylenebilir. Kendileri daha tecrübeli okul müdürleri ile karşılaştırmaları sonucu okul müdürlerinin becerilerini yük algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Değerlendirme yetersizliği

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin çok fazla okul müdürü ile çalışmadığından okul müdürlerini yeterli görmüş olabilecekleri belirtilmiştir. Kıdemleri fazla olan öğretmenlerin daha çok müdürle çalıştıkları için daha iyi değerlendirme yapabildikleri belirtilmiştir. Değerlendirme yetersizliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Yeni başladıkları ve başka müdürlerle çalışmadıkları için olabilir. İlk gördükleri seçeneği değerlendirmiş olabilirler. (Gönül)

1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin çok az sayıda okul müdürü ile çalışmalarından dolayı daha kıdemli olanlara göre iyi bir değerlendirme yapamamış olabilecekleri söylenebilir.

Müdürün yaklaşımı

1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin göreve yeni başlamalarından okul müdürlerinin onlara göstermiş olduğu ılımlı yaklaşımın sonucu olarak okul müdürlerine dair

algılarının yüksek olabileceği belirtilmiştir. Müdürün yaklaşımı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ayrıca okul müdürlerinin yeni başlayan öğretmenlere yaklaşımı da önemli, onları kaybetmemek adına daha ılımlı yaklaşıyor olabilirler. (Demir)

Göreve yeni başlayan öğretmenlere karşı okul müdürlerinin onları kazanmak adına gösterdiği olumlu yaklaşımın, öğretmenlerin okul müdürünün becerilerini değerlendirirken daha olumlu yaklaşmalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3.2.7. 50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri

50 yaş üstü öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri teması ile ilgili olarak "yeniliğe uyum zorluğu", "geleneksel eğitim" ve "tükenmişlik" kodları oluşturulmuştur.

Yeniliğe uyum zorluğu

50 yaş üzerindeki öğretmenlerin yaşlarının yüksek olmasından dolayı bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerini öğrenme konusunda zorluk çektikleri belirtilmiştir. Bu sebeple de kendinden genç olan okul müdürlerinin bu becerilere kendilerinden daha fazla sahip olduklarını düşünmelerinden bu farklılığın ortaya çıkmış olabileceğini ifade edilmiştir. Yeniliğe uyum zorluğu ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Çünkü artık okuduğu dönemle şu anki dönem aynı olmadığı için yeni becerileri öğrenmeye çalışsa da olmuyor belli bir yaştan sonra o yüzden okul müdürünün becerilerini yüksek bulmuştur. (Deniz)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde ilerleyen yaşlarda bazı becerilerin öğrenilmesinin zor olduğu ve yeni beceriler kazanma konusunda zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun da bu öğretmenlerin kendilerinden genç okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerini yüksek algılamalarına sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Geleneksel eğitim

50 yaş üzerinde olan öğretmenlerin yıllar önce geleneksel eğitim aldıkları ve şu anki eğitim sisteminin onların aldığı eğitimle arasında çok fark olduğu belirtilmiştir. Ayrıca eğitimde teknoloji kullanımının da farklılık gösterdiği vurgulanmıştır. Bu sebeple

kendilerinden genç olan okul müdürlerinin becerilerini daha yüksek görmelerinin normal olduğu dile getirilmiştir. Geleneksel eğitim ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

50 yaş üstü dediğim gibi artık kariyerlerinin sonunda geleneksel yapıda öğretmenler tabii ki içlerinde çok iyi kullananlar var, 50 yaş üstü olanların öğretmenliği öğrendiği zamanla şu anki öğretmenliğin yakından uzaktan alakası yok. Çocuk yaklaşımı olsun çocuk psikolojisi olsun, teknolojiyi kullanma olsun, veli profili olsun bambaşka bir dünya. (Demir)

Özellikle 2000 yılından sonra eğitim yaklaşımlarındaki değişimin yanına bir de eğitimde teknoloji kullanımı eklendiği gerçeğinden hareketle geleneksel eğitim alan öğretmenlerin eğitimde yeni uygulamalara karşı uyum zorluğu çekebileceği söylenebilir. Bu durum kendinden genç olan ve çağdaş eğitim almış okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini yüksek görmelerine sebep olmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Tükenmişlik

50 yaş üzerinde olan öğretmenlerin artık eğitimden uzaklaştıkları ve emekliliği düşündükleri, kendilerini yenileme ve geliştirme zorunluluğu hissetmedikleri ve genelde kendinden genç olan okul müdürlerini de bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri açısından kendilerine göre daha yüksek gördükleri düşünülmektedir. Tükenmişlik ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Elini eteğini eğitimden çektiklerinden, emekliliği de kafaya koyduysa böyle değerlendirmiş olabilir okul müdürünü. Çünkü müdür teknolojiyi kullanmak zorunda 50 yaşında da olsa 60 yaşında da olsa kullanmak zorundadır. (Hasan)

Yaşı fazla olan öğretmenlerin emekli olma eğilimleri ve meslekten kendilerini koparmış olmaları artık tükenmişlik hissettiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Tükenmişlik hissinin vermiş olduğu yeni becerilere karşı durma davranışının okul müdürlerinin becerilerini kendilerine göre daha yüksek algılamalarına sebep olduğu söylenebilir.

Bu bölümde okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili olarak araştırmanın nicel aşamasında elde edilen bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında okul müdürlerinin bilgi, teknoloji

ve medya okuryazarlığı becerileri "katılıyorum" düzeyinde algılandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinden en yüksek algılanan boyutunun bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin yüksek çıkması, araştırma sürecinde yaşanan Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ile iletişimin, sosyal medya ve teknoloji temelli uygulamalarla sağlanması, öğretmenler ve zümre toplantılarının video konferans şeklinde yapılması, derslerin EBA ve farklı uzaktan eğitim araçları ile uygulanması bu süreçte bu becerilerin geliştirilmek zorunda kalınmasının yanı sıra eskiye göre daha gözlenebilir olmasına da bağlanabilir. Ayrıca pandemi sürecinde öğretmenler okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığını gözlemlerken okul müdürlerinden bu konularda destek talebinde bulunmuşlardır. Bu bağlamda okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini geliştirirken öğretmenlere de destek verdikleri söylenebilir.

Nitel araştırma kısmında ise öğretmenlere okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine sahip olma durumları sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre becerileri gelişmiş ve becerileri yeterli değil temalarına ulaşılmıştır. Becerileri yeterlidir alt teması ile ilgili bulguların nicel kısımda elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili olarak öğretmenler, okul müdürlerinin doğru bilgiye ulaşmanın yollarını bildiklerini, bilgiye ulaşmak için doğru araçları kullandıklarını, elde ettikleri bilginin kaynağını sorguladıklarını ve eleştirel yaklaştıklarını, medyadan elde ettikleri mesajları doğru yorumladıklarını, kaynağı olmayan bilgileri öğretmenlerle paylaşmadıklarını, medyayı eğitim amaçlı kullanabildiklerini, teknoloji iyi kullandıklarını ve öğretmenlere destek olduklarını belirtmişlerdir. Buna dayanarak da müdürlerinin bu konudaki becerilerinin yüksek olduğunu söylemişlerdir.

P21'e (2013) göre 21. yüzyılda insanların etkili bir vatandaş ve çalışan olarak bilgi, teknoloji ve medya ile ilgili birçok yeterlik ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ve bu becerileri göstermeleri gerekmektedir. Odabaş ve Polat (2008) bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığını, bilgi üretme, üretilen bilgiyi paylaşma ve en uygun araçlarla kullanma becerileri olduğunu ve aynı zamanda elde edilen mesajların ne anlama geldiğini yorumlayabilmek olarak tanımlamaktadırlar.

Eğitimde teknolojinin daha etkili, verimli ve üretken kullanımını sağlamak amacı ile ISTE (The ISTE National Educational Technology Standards, NETS) okul yöneticileri için

eğitimde teknoloji standartları oluşturmuşlardır. NETS-A başlığıyla okul yöneticileri ile ilgili beş temel kavramdan oluşan (vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki uygulamalarda mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık) rehber hazırlanmıştır. Belirtilen kavramların özellikle eğitimde teknoloji kullanımı, teknolojik mesleki gelişim, teknoloji temelli öğrenme ortamlarının oluşumu ve sürdürülebilirliğine odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin sahip olması beklenen bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin önemi ilgili araştırmalarda da vurgulanmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında öğretmen görüşlerine göre kadın okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin erkek okul müdürlerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedenleri ile ilgili sorulara öğretmenler azmi, çoklu rolleri, eleştirel düşünmeyi, sorumluluk bilincini, teknolojiye yatkınlığı ve toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerini göstermişlerdir.

Öğretmenler, kadınların hırslı ve azimli olduklarını ve başarmak için fazlasıyla çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Ardak vd. (1994), 9 Eylül Üniversitesinde yönetici kadınlarla ilgili yaptıkları araştırmada kadınların mücadeleci, hırslı ve zor hedefler belirledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların azimli, hırslı ve kararlı duruşları toplumdaki konumlarını güçlendirmesinde önemli bir etkendir (Sosyal, 2010; 110). Bu bağlamda kadınların becerilerini geliştirmeleri konusunda hırslı ve azimli olmalarının önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak toplumda kadınlara dair algıların bir kısmının toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerinden kaynaklandığı da söylenebilir.

Kadınların çoklu rol üstlenmelerinin bilgi, teknoloji ve okuryazarlık becerilerinin de gelişmesinde bir etken olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler kadınların birçok işi aynı anda yapabildiklerini ve kadınların erkeklerden farklı bir akıl yürütme davranışlarının olduğu ifade edilmiştir. Alanyazının aksine öğretmenler, kadınların çoklu rol üstlenmelerini becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan olumlu bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Çok farklı işle uğraşmalarının kadınların farklı alanlardaki becerilerini geliştirmelerin sağladığı söylenebilir.

Öğretmenler, kadın okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin erkek okul müdürlerinden yüksek olma nedenlerinden biri olarak sorumluluk bilinçlerinin olmalarını göstermişlerdir. Carpenter ve Pease (2013) öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli kavramın kendi öğrenme sorumluluğunu almak olduğunu

ifade etmektedirler. Becerilerin gelişmesi ve öğrenme sürecinde sorumluluk bilincinin önemini vurgulamaktadırlar. Kadın okul müdürlerinin sorumluluk bilinci; bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için planlı, kararlı olmalarını sağlayan bir güdülenme davranışı olarak yorumlanabilir.

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinde elde edilen bilgilerin ve mesajların sorgulanması, kaynağının araştırılması ve yorumlanarak sentezinin yapılması için eleştirel düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler kadın okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin erkek okul müdürlerden yüksek olma nedeni olarak daha eleştirel bakış açısına sahip olmalarını göstermişlerdir. Bu bulgu, araştırmanın öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilişkin bulguları ile paralellik göstermektedir. Çolak, Anasız, Yorulmaz ve Duman'ın (2019) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili yaptıkları 53 çalışmanın yer aldığı meta analiz araştırmasında kadınların eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kadın müdürlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin yüksek olmasında eleştirel bakış açısına sahip olmalarının önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Kadınların teknolojiye erkeklere göre daha yatkın oldukları ve özellikle ev aletlerini ve ev teknolojilerini kullanma konusunda daha yetenekli olduğu belirtilmiştir. Kadınların ev teknolojilerini daha iyi kullanmaları ve öğrenmelerini çoklu rol üstlenme ve maruz kalma ile açıklanabilir. Yoğun iş temposunda evde ve işte teknoloji kullanımının, işlerin daha az zamanda ve daha az enerji harcanarak yapılmasını sağladığı düşünüldüğünde kadınların teknolojiyi öğrenme ve kullanma konusunda güdülenmesini de sağlayabileceği söylenebilir.

Öğretmenler, kadın okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin erkek okul müdürlerinden daha yüksek olma nedenlerinden biri olarak toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerini belirtmişlerdir. Ayrıca toplumsal kalıp yargıların ve cinsiyet rollerinin kadınların önünde okul müdürü olma konusunda cam tavan engeli oluşturduğu söylenebilir. Kadın okul müdürlerinin erkeklere göre daha zor okul müdürü olabildikleri ve bu yüzden erkeklere göre daha fazla çaba göstermeleri ve becerilerini geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Taşkın ve Çetin'e (2012: 23) göre toplumda yöneticilik, mühendislik ve genel müdürlük gibi mesleklerin erkeklerin yapacağı işler; öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik gibi işlerin de kadınların yapacağı işler olduğu kabul edilmektedir. Kadın öğretmenlerin cam tavan engelini aşmak için erkeklere göre daha

fazla kendini geliştirmeye yöneldiği söylenebilir. Ayrıca öğretmen görüşlerinde, erkeklerin okul müdürü olabilmek için daha çok sendika bağlantılarını ya da siyasi bağlantılarını kullandıkları da belirtilmektedir. Kadınların erkeklerin egemen olduğu iletişim ağlarına katılamaması; örgütlerle ilgili bilgilere ya da yönetim kadroları ile ilgili informal bilgilere ulaşamamasına da neden olmaktadır (Yılmaz, 2013: 50). Kadınların okul müdürü olabilme konusunda karşılaştığı tüm engellerin kadınları daha fazla çalışmaya ve kendilerini geliştirmeye yönelttiği şeklinde yorumlanabilir.

Özel okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olma nedenleri olarak finansal kaygı, hizmet içi eğitim, iş güvencesi kaygısı, okulun imkânları, liyakata göre atama ve yönetim yaklaşımı ve özerklik gösterilmiştir. Bu bulgu özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek olma nedenleri ile benzerlik göstermektedir.

Özel okulların kamu okullarından farklı olarak kar amacı güttüğü düşünüldüğünde rekabetçi ortamda tüm çalışanların örgütün amaçları doğrultusunda daha fazla öğrenci kazanabilmesi ve mali yapının sürdürülebilmesi için sürekli gelişime açık ve gelişim için çaba harcaması gerekmektedir. Bu durum özel okullarda çalışanlar üzerinde kaygıya yol açmaktadır. Tekin (2020) kaygının belirli düzeyde başarı için güdülenme sağlayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda özel okul müdürlerinin sahip oldukları finansal kaygının bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri konusunda güdeleyici olduğu şeklinde bir yorum getirilebilir.

Özel okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin yüksek algılanmasına bir diğer etken olarak hizmet içi eğitim faaliyetleri gösterilmektedir. Gürkan ve Toprakçı (2018) kamu okullarında uygulanan hizmet içi eğitim politikasının özel okullardan farklı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kamu okullarında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin isteğe bağlı olduğu ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin çok istekli olmadıklarını ifade etmektedir. Bu görüş, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ile örtüşmektedir. Özel okulda çalışan katılımcılar hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sık ve düzenli olarak yapıldığını ayrıca eğitimlerin zorunlu olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca özellikle Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim zorunluluğundan dolayı teknoloji temelli uygulamaların kullanımı ile ilgili çok sayıda bilgilendirme yapıldığını ve teknolojik destek sağlandığını da

belirtmişlerdir. Bu bağlamda bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde müdürlere verilen hizmet içi eğitimin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Katılımcılar, özel okul müdürlerinin iş güvencesinin olmamasından dolayı, işlerini ve mevcut konumlarını kaybetmemek için kendilerini geliştirmek zorunda kaldıklarını dile getirilmiştir. Kamu okullarında iş güvencesi ile ilgili kaygıların olmadığı ve okul müdürlüğüne atandıktan sonra en az dört yıl çalışma garantilerinin olmasından dolayı kendilerini geliştirmedikleri belirtilmiştir. Alanyazında iş güvencesi ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına göre iş güvencesinin performansı ve verimliliği artırdığı yönündedir (Makas, 2003; Candan, 2019). Ancak bu araştırmada, iş güvencesi olmayan özel okul müdürlerinin becerilerini geliştirmek zorunda oldukları yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Sahip olunan kaygı neticesinde işlerini ve mevcut konumlarını kaybetmemek isteyen özel okul müdürlerinin becerilerini geliştirme yönünde çaba harcadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bazı katılımcı öğretmenler özel okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin yüksek algılanmasının nedeni olarak işgüvencesi gösterseler de asıl etmenlerin liyakate göre atama ve yukarıda ele alınan hizmet içi eğitim faaliyetleri olduğu söylenebilir. Öğretmenler, özel okullarda çalışan okul müdürlerinin tecrübeli, daha önceki çalıştığı yerlerde başarılı olmuş ve beceri düzeyleri yüksek kişilerden seçildiğini, kamu okullarında ise; sadece merkezi sınava dayalı atama yapıldığını ve becerilere dikkat edilmeğini ifade etmişlerdir. Acar ve Ertek'e (2021) göre liyakat bir görevde çalışabilmek için o görevin gerektirdiği becerilere sahip olmaktır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olduğu bulguları da değerlendirildiğinde, özel okul müdürlerinin liyakata göre atandığı yani okul müdürlüğü becerilerine sahip olanların okul müdürü olabildiği söylenebilir.

Özel okulların özerk yapıları ve teknolojiye karşı yaklaşımlarından dolayı farklı öğrenme ortamları hazırlayabildikleri, okulun maddi imkânlarının da etkisi ile eğitim de teknoloji kullanımına yatırım yapabildikleri belirtilmiştir. Bu sürecin yönetilmesinden ve devamlılığın sağlamasından sorumlu okul müdürlerinin de bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olabileceği söylenebilir. Ayrıca Koçarlı ve Kanadlı'nın (2009) ve Kesici ve Öncel'in (2015) bahsettiği gibi özerklik desteğinin ve mesleki özerkliğin kişilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinde önemli bir etken olan özerklik desteğinin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiği söylenebilir.

Özel okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde bir diğer etken olarak okulun imkânları belirtilmiştir. Özellikle teknoloji temelli öğrenme ortamlarının kullanılmasında özel okulların kamu okullarına göre avantajlı oldukları belirtilmektedir. Yengin Sarpkaya'nın (2021) okul müdürleri ile ilgili yaptığı araştırmasında kamu okulu müdürlerinin en çok zorluk çektiği konunun okulun temel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kamu okullarındaki okul müdürlerinin okulun temel ihtiyaçlarını karşılamak için zaman harcarken özel okulu müdürlerinin okullarının imkânlarının iyi olmasından dolayı eğitimin kalitesini artırmaya odaklandıkları görülmüştür. Bu bağlamda özel okullardaki imkânların özel okulu müdürlerinin çoğunlukla eğitime odaklanmasına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Ünsal ve Çetin'e göre (2018) özel okullar rekabetçi ortamdan dolayı veli ve öğrencilerin isteklerini karşılamak için okulun fiziki alt yapısını güçlendirmekte ve teknolojiyi eğitim süreçlerine entegre etmeye çalışmaktadırlar. Kamu okullarının bir kısmında hâlâ akıllı tahtalar yokken özel okulların hemen hemen hepsinde akıllı tahtaların bulunduğu bilinmektedir. Özel okullarda akıllı tahtalara ek olarak Covid-19 pandemi süreci ile birlikte hibrit eğitime uyumlu uygulama ve cihazlar da eklenmiştir. Bu bağlamda özel okul müdürlerinin yeni teknolojileri okullarına adapte etmeleri için öncelikle en uygun teknolojiyi araştırma ve alım sürecinde, cihazların kurulumu ve bakımı sürecinde bakım, öğretmen ve öğrencilere teknoloji temelli eğitim ile ilgili yetiştirmek süreçlerinde liderlik rolü sergilemesi bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini de olumlu yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir. Nayır ve Tekmen'in (2018) araştırma sonuçları da bulguları desteklemektedir. Nayır ve Tekmen'in araştırmalarında öğrenme ortamlarının kişilerin problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim becerilerini ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin diğer kademe okul müdürlerinden yüksek olma nedenleri olarak çalışma ekibi, müfredat ve kazanımlar, öğrenci yaş grubu özellikleri ve öğretim yöntem ve teknikleri gösterilmiştir. Öğretmenler okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin diğer kademe öğretmenlerine göre daha azimli ve kendilerini geliştirmeye açık olduklarını belirtmişlerdir. Sayın ve Aslan'ın (2018) öğretmen ve yöneticilerin mesleki performans algıları ve öz değerlendirmeler ile ilgili yaptıkları araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlik performanslarının daha yüksek algılandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin performanslarının ve öğrenmeye açık olma

davranışlarının okul müdürlerini de etkilediği söylenebilir. Bu durum lider-üye etkileşim teorisi ile ilişkilendirilebilir. Enes'e (2020) göre lider-üye etkileşim teorisi, lider ile çalışanların birbiri ile etkileşim sağlayarak ilerlemesidir. Liderlik sadece liderin üyeleri etkilemesi değil aynı zamanda üyelerin de lideri etkilemesidir. Bu bağlamda çalışma performansı yüksek ve öğrenmeye açık bir çalışma ekibi ile çalışan okul öncesi müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde çalışma ekibinin olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Okul öncesi müfredat ve kazanımlarının da okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde etken olduğu ifade edilmiştir. Okul öncesinde esnek bir müfredatın olduğu ve genelde teknoloji temelli uygulamalarla eğitim yapıldığı belirtilmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerine odaklanılması hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin becerilerinin gelişmesinde olumlu bir etken olduğu söylenebilir. Okul öncesi müfredatı incelendiğinde, özellikle programın esnek yapısından şu şekilde şekilde bahsedildiği görülür (MEB, 2013a: 15):

"*Program; çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur. Öğretmenin, ortaya çıkabilecek günlük ve anlık değişimlere göre eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapabilmesine fırsat vermektedir. Bu programı kullanan öğretmen eğitim planlarını kendisi hazırlar, uygular ve değerlendirir. Öğretmen, programda yer alan kazanım ve göstergeler ile kavramları farklı biçimlerde bir araya getirebilir; etkinliklerini bütünleştirilmiş veya ayrı ayrı hazırlayabilir; değişik konulardan, etkinlik, ortam ve materyallerden yararlanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir*."

Müfredatın verdiği esnek yapının uygulanmasında öğretmenlerin ve dolayısıyla okul müdürlerinin, öğrencilerin öğrenme ortamlarını hazırlama konusunda diğer kademelere göre daha özerk olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu süreç öğretmen ve okul müdürlerini daha fazla araştırma yapmaya ve planlama yapmaya itmektedir. Öğretmen görüşlerinde özellikle okul öncesi dönemde görsel, işitsel materyallere yer verildiği ve genelde teknoloji ve internet temelli uygulamalardan yararlanıldığı da belirtilmiştir. Okul öncesi öğrencilerine yönelik uygulanan müfredatın ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin okul müdürlerinin de bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim evrelerine göre genelde oyun

odaklı, görsel ve işitsel materyaller sunulduğu ve bu kaynakların genelde sosyal medya ve internet siteleri üzerinden elde edildiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda küçük yaştaki okul öncesi öğrencilerinin gelişim evrelerine göre daha yaratıcı, görsel işitsel ve teknoloji temelli materyaller kullanılarak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek öğrenme ortamlarının hazırlanması sürecinde öğretmen ve okul müdürlerinin becerilerinin de gelişmesini etkilediği söylenebilir.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün, (MEB, 2013b) ortaöğretim amaçları ile ilgili bazı maddelerinde öğrencilere çağın gerekliliklerine göre beceriler kazandırmanın amaçlandığından şu şekilde bahsedilmektedir:

"Öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı, Öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı, Teknolojiden yararlanarak nitelikli eğitim verilmesini"

Orta öğretim müfredatın dayandığı temel ilkeler incelendiğinde, lise öğretmen ve okul müdürlerinin öğrencilerine çağın gerekliliklerine yönelik becerileri kazandırmak, teknoloji temelli öğrenme ortamları hazırlamak, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek gibi sorumlulukların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu becerileri ve kazanımları öğrencilere kazandırmakla sorumlu lise okul müdürlerinin de bu becerilerin ne olduğunu iyi bilmesi ve bu becerilere sahip olması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin yaş grubu özellikleri ve müfredat ve kazanımların, okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli bir etken olduğu düşünülebilir.

Önlisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini lisans mezunlarına göre yüksek algılamalarının nedenleri olarak aldıkları eğitimin süresi ve niteliği ve çalışılan okul türü belirtilmiştir. Öğretmenler önlisansta alınan eğitimin sıkıştırılmış bir eğitim olduğunu, eğitimlerinin lisans eğitimine göre eksik olduğunu ve bu yüzden farklılığın kendilerinde hissettikleri eğitim eksikliğinden kaynaklanmış olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin daha çok karşılaştırma üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Önlisans mezunlarının lisans mezunu okul müdürleri ile kendilerini karşılaştırıp aldıkları eğitimin daha kısa süreli ve daha az nitelikli olduğunu düşündüklerinden böyle değerlendirmiş olabilir şeklinde görüşler dile getirilmiştir. Festinger (1954) sosyal karşılaştırma teorisinde bireylerin sürekli kendi

becerileri ile ilgili karşılaştırma eğiliminde olduklarını ve kendileri ile ilgili objektif değerlendirme kriterleri bulamadıklarında kendilerini başkaları ile kıyasladıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda önlisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini değerlendirirken kendileri ile karşılaştırma yaparak değerlendirmiş olabilecekleri söylenebilir.

Öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin yüksek algılanmasının nedeni olarak beceriler konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olmasını göstermişlerdir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin neler olduğunu bilmeleri ve hangi uygulamalarda bu becerileri gözlemleyebilecekleri konusunda yeterlilik kazanmalarının, değerlendirmelerini etkilediği söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin bilgi birikimi yüksek olan lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin eğitimlerini takdir ettikleri ve onlara karşı yaklaşımlarının da olumlu olduğu ve bu yüzden lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin de okul müdürlerine karşı yaklaşımlarının olumlu geliştiği belirtilmiştir. Bu bağlamda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini değerlendirirken okul müdürünün onlara karşı yaklaşımının etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdemine göre 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin 10-20 yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerileri ile ilgili algılarının yüksek olma nedenleri olarak kariyere giriş evresinde olma, kendisi ile karşılaştırma, değerlendirme yetersizliği ve müdürün yaklaşımı kavramları gösterilmiştir. Öğretmenler 1-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin daha öğretmenliği tam olarak öğrenemediklerini, öğretmenliğin meslekteyken öğrenildiğini ve kendilerini yetersiz gördüklerini ve bu yüzden tecrübeli olan okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu bir diğer neden ise, kendileri ile karşılaştırma yaparak böyle bir sonuca vardıklarıdır. Bu bağlamda kıdemi az olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini değerlendirirken kendileri ile karşılaştırma yaptıkları üzerinde durmuşlardır. Bakioğlu (1996) 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenleri kariyere giriş evresinde ve durulma evresinde olduklarını ve bu süreçte kendilerini mesleki anlamda yetersiz gördüklerini ve gelişmekte olduklarını belirtmektedir. Fistenger'in (1954) sosyal karşılaştırma teorisi ile ele aldığımızda, kıdemi az olan öğretmenlerin kendilerini değerlendirmek için okul müdürleri

ile karşılaştırma yapmaları sonucu okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çok fazla okul müdürü ile çalışmadıkları ve bu yüzden başka okul müdürleri ile kıyaslama yapamadıklarından okul müdürlerinin becerilerini yüksek bulmuş olabilecekleri de belirtilmiştir. 1-10 yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenlerin 10-20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az müdürle çalışmaları ve değerlendirme yetersizliklerinden dolayı mevcut okul müdürlerini yeterli gördükleri söylenebilir. Bir diğer neden olarak okul müdürlerinin yeni başlayan öğretmenlere karşı onları kazanmak ve teşvik etmek için olumlu yaklaşım göstermeleri ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip olanlara karşı olumlu yaklaşım göstermeleri sonucu olarak okul müdürünün bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini olumlu yönde değerlendirmiş olabilecekleri vurgulanmıştır. Bu bağlamda okul müdüründen olumlu bir yaklaşım gören kıdemi az olan öğretmenlerin değerlendirme sürecinde olumlu yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

50 yaş üzeri olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini diğer yaştakilere göre daha yüksek algılamalarının nedenleri yeniliğe uyum zorluğu, geleneksel eğitim ve tükenmişlik olarak belirtilmiştir. Ayaza (2021) bireylerde yaşın ilerlemesi ile beraber algılamada düşüş ve bazı zihinsel değişimler yaşandığını ve bu durumun da yenilik ve değişimlerden korkmalarına sebep olduğunu belirtmektedir. Altıntop'un (2010) araştırmada da 50 yaş üstü bireylerin, değişime karşı direnç gösterme davranışlarının en yüksek olan yaş grubu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinde 50 yaş üzerinde olan öğretmenlerin okul müdürlerinin becerilerini değerlendirirken kendileri ile karşılaştırmış olabileceklerine vurgu yapmışlardır. Festinger'in (1954) sosyal karşılaştırma kuramından yola çıkarak, 50 yaş üstü olan öğretmenlerin kendi yaşadıkları değişime ve yeniliğe uyum zorluğunu düşünerek, kendilerinden genç olan okul müdürlerinin becerilerini değerlendirirken karşılaştırma yapmış ve kendilerine göre okul müdürlerinin becerilerini daha yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Bir diğer neden olarak öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile paralel olarak 50 yaş üzerindeki bireylerin genelde geleneksel eğitim aldıkları ve bu yüzden çağdaş eğitim alan daha genç yaştaki okul müdürlerinin becerilerinin kendilerine göre daha yüksek algıladıkları belirtilmiştir. Freire (2000) geleneksel eğitim modelini bankacı eğitim modeli olarak tanımlamaktadır. Öğrencileri sorgulamaktan uzak, gerçek dünya ile ilişki kurması engellenen ve verilen bilgilerle dolan bir bidona benzetmektedir. Eleştirel

bakmanın, gerçek dünya ile bağ kurmanın, problem tanımlamanın, değişimin ve yaratıcı düşünmenin önündeki en büyük engelin bankacı eğitim modeli, yani geleneksel eğitimin olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda geleneksel eğitim almış 50 yaş üstü öğretmenlerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin çağdaş eğitim yaklaşımları ile eğitim alanlara göre düşük olduğu söylenebilir. Bunun sonucu olarak özellikle eleştirel düşünme becerileri gerektiren bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerine çağdaş eğitim alan okul müdürlerinin, kendilerinden daha fazla sahip olduklarını düşünmelerine sebep olabileceği söylenebilir. Ayrıca bir diğer neden olarak öğretmenler, 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin kendilerini meslekten kopardıklarına ve emekliliği düşündüklerine dikkat çekmişlerdir. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) araştırma sonuçları, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre mesleki tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu göstermektedir ve araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bu bağlamda 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini değerlendirirken genelde sosyal karşılaştırma yaptıkları, kendinden genç olan okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri şeklinde düşünülebilir.

3.3.3. Okul Müdürlerinin Yaşam ve Kariyer Becerilerine Ait Görüşleri

Yaşam ve kariyer becerileri boyutu ile ilgili sorulan sorulardan elde edilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Çizelge 3.20'de verilmiştir.

Çizelge 3.20. Yaşam ve Kariyer Becerileri Kategorisine Ait, Tema, Alt Tema ve Kodlar

	Tema	Alt Tema	Kodlar
Yaşam ve kariyer becerileri	Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu	Becerileri gelişmiş	Kendini yönetme becerisi Liderlik ve sorumluluk becerisi Sosyal ve kültürlerarası beceri
		Becerileri yeterli değil	Liderlik ve sorumluluk becerisi yetersizliği Kendini yönetme becerisi yetersizliği
	Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri		Çoklu roller Sorumluluk bilinci Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri
	Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri		Finansal kaygı Hizmet içi eğitim İş güvencesi kaygısı Liyakate göre atama Veli etkisi Denetim yaklaşımı
	Okul kademesi	Okulöncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri	Çalışan sayısı Müfredat ve kazanımlar Öğrencilerin yaş grubu özellikleri Veli etkisi
		Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri	Öğrencilerin yaş grubu özellikleri Veli etkisi
	Öğretmenin eğitim durumu	Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri	Eğitimin süresi ve niteliği
		Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri	Kariyer algısı Müdürün yaklaşımı
	1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri		Kariyere giriş evresinde olma Değerlendirme yetersizliği Müdürün yaklaşımı
	Öğretmenin yaşı	Yaşı genç olan öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri	Müdürün rol model oluşu Kariyere giriş evresinde olma
		Yaşı yüksek olan öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri	Dinamizme güven Değerlendirme yeterliliği Müdürün yaklaşımı Tükenmişlik

Yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili öğretmen görüşleri incelenerek "Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu", "Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri", "Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri", "Okul kademesi", "Öğretmen eğitim durumu", "1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri " ve "Öğretmen yaşı" temaları oluşturulmuştur.

Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu teması ile ilgili olarak "becerileri gelişmiş" ve "becerileri yeterli değil" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili "kendini yönetme becerisi", "liderlik ve sorumluluk becerisi" ve "sosyal ve kültürlerarası beceri" kodları oluşturulmuştur. Becerileri yeterli değil alt teması ile ilgili olarak "liderlik ve sorumluluk becerisi yetersizliği" ve "kendini yönetme becerisi yetersizliği" kodları ortaya çıkmıştır.

Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "çoklu roller", "sorumluluk bilinci" ve "toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri" kodlarına ulaşılmıştır.

Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "finansal kaygı", "hizmet içi eğitim", "iş güvencesi kaygısı", "liyakata göre atama", "veli etkisi" ve "denetim yaklaşımı" kodları ortaya çıkmıştır.

Okul kademesi teması ile ilgili "okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" ve "lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri ile ilgili alt temaya ilişkin "çalışan sayısı", "müfredat ve kazanımlar", "öğrencilerin yaş grubu özellikleri" ve "veli etkisi" kodları oluşturulmuştur. Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili "öğrencilerin yaş grubu özellikleri" ve "veli etkisi" kodları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin eğitim durumu teması ile ilgili "önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" ve "lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili "eğitim süresi ve niteliği" koduna ulaşılmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili de "kariyer algısı" ve "müdürün yaklaşımı" kodlarına ulaşılmıştır.

1-10 yıl kıdeme sahip olanların algılarının yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "kariyere giriş evresinde olma", "değerlendirme yetersizliği" ve "müdürün yaklaşımı" kodları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin yaşı teması "yaşı genç olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri" ve "yaşı yüksek olan öğretmenlerin algılarının yük olma nedenleri" olmak üzere

iki alt tema oluşturulmuştur. Yaşı genç olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili "müdürün rol model oluşu" ve "kariyere giriş evresinde olma" kodlarına ulaşılmıştır. Yaşı yüksek olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili de "dinamizme güven", "değerlendirme yeterliliği", "müdürün yaklaşımı" ve "tükenmişlik" kodlarına ulaşılmıştır. Aşağıda yaşam ve kariyer becerilerine ilşkin kodlar ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yer almaktadır.

3.3.3.1. Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu

Okul müdürünün becerilere sahip olma durumu teması ile ilgili, "becerileri gelişmiş" ve "becerileri yeterli değil" olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Bu iki alt temaya ait kodlara ve öğretmen görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir.

3.3.3.1.1. Becerileri gelişmiş

Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili "kendini yönetme becerisi", "liderlik ve sorumluluk becerisi" ve "sosyal ve kültürlerarası beceri" kodları ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenler okul müdürlerinin kendini yönetme konusunda özellikle zamanı yönetme konularında iyi olduklarını belirtmişlerdir. Kendini yönetme becerisi ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürüm zamanını yönetme konusunda ve pratik düşünme konusunda iyidir. (Kendini yönetme becerisi, Deniz)

Yaşam ve kariyer becerilerinin önemli bir bileşeni olan kendini yönetme becerisine okul müdürlerinin sahip olma durumu nicel araştırma bulguları ile de paralellik göstermektedir. Kendini yönetme becerisinin okul müdürlerinin hayat boyu öğrenme davranışını benimsemesine, yönetim süreçlerinde etkili bir planlama yapmasına ve çalışma takvimine uymasını sağlayacak önemli bir beceri olduğunu söylenebilir.

Öğretmenler okul müdürlerinin herhangi bir problem durumunda hem öğretmenleri koruduklarını hem de velileri sakinleştirdiklerini ve aynı zamanda da sorumluluk aldıklarını dile getirmişlerdir. Liderlik ve sorumluluk becerisi ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Çok sinirle gelen velileri yumuşatıp gönderir. Zaten böyle olmak zorunda. Hem öğretmenini koruyor hem de veliyi yumuşatıyor. Gerektiğinde sorumluluğu da üzerine alıyor ve bu da ciddi bir beceri gerektiriyor. (Liderlik ve sorumluluk becerisi, Hasan)

Okul müdürlerinin öğretmen ve veli arasında yaşanan problemlerde sorumluluk alarak iki tarafı da sakinleştirerek soğukkanlı hareket ettiği vurgulanmaktadır. 21. yüzyılda problem durumlarının geçmişe göre daha sık yaşandığı ve zaman zaman kaotik durumlarla karşı karşıya kalındığı düşünüldüğünde liderlik ve sorumluluk becerisinin okul müdürü için günümüzde önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin farklı kültürel özelliklere sahip olan öğretmenlerle rahatlıkla çalışabildikleri, kültürel farklılıklarına bakmadan onlarla işbirliği içerisinde çalışarak herhangi bir çatışma yaşamadıkları ve bu konuda oldukça başarılı oldukları belirtilmiştir. Sosyal ve kültürlerarası beceri ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Bizim okulumuz büyük bir okul ve çok sayıda öğretmen var, farklı siyasi görüşte olan öğretmenler var ve sorguluyor yani siz ne yaptınız bu konuda anlatır mısınız? diyebilen öğretmenlerimiz var, açıklama bekliyoruz diyen öğretmenlerimiz var ve gerekli açıklamaları da ellerinden geldiğince yapıyorlar. Farklı memleketler, farklı siyasi görüşler farklı yaşlar... Her gruptan öğretmen var ve önceki müdürümüz de bu müdürümüz de öyledir diye düşünüyorum. İşbirliği yapmak konusunda, grup, ekip çalışması yapmak konusunda başarılılar. (Sosyal ve kültürlerarası beceri, Şerife)

21. yüzyıl ile ilgili yapılan birçok araştırmada küresel vatandaş olma vurgusu yapılmaktadır, küresel vatandaşlık kavramının öne çıkmasının en önemli sebebi ise çoğu örgütün geçmişe göre farklı kültürlere sahip çalışanlardan ve paydaşlardan oluşması diyebiliriz. Bu bağlamda 21. yüzyılda sosyal ve kültürlerarası becerilerin okul müdürlerinin önyargısız tüm fikirlere açık olmasını ve işbirliği yapabilmesini sağlayan önemli bir beceri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu becerilerin okullarda işbirliğine dayalı çalışma ortamının oluşmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

3.3.3.1.2. Becerileri yeterli değil

Becerileri yeterli değil alt teması ile ilgili "liderlik ve sorumluluk becerisi yetersizliği" ve "kendini yönetme becerisi yetersizliği" kodlarına ulaşılmıştır. Kodlara ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin çalışanların görev ve sorumlulukları konusunda kesin tavırlarının olmadığı, işbirliği ortamı oluşturmakta başarısız oldukları, başarısızlık konusunda genelde sorumluluğu öğretmenlere yükledikleri ve karar aşamasında demokratik davranmadıkları belirtilmiştir. Liderlik ve sorumluluk becerisi yetersizliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Müdürümüzü risk ve sorumluluk alma konusunda eksik buluyorum, eğitim ve sınıfımızla ilgili konularda aldığınız kararlara pek fazla müdahale etmemekle birlikte okulla ilgili ve personelle ilgili alınan kararlara öğretmenlerin dahil olmasını istememekte, bu da personellerin öğretmenleri önemsememesine neden olmaktadır. Ayrıca okulda kesin bir idari kısım, öğretmen ve yardımcı personel ayrımı bulunmasına neden olmaktadır, bu da kurum kültürünün yerleşmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Sorumluluk olarak genellikle işler bir kişi üzerine yoğunlaşmaktadır ve yapılan işlerde sürece hiçbir şekilde dahil olmamaktadır, sorumluluğu işi verdiği kişinin üzerine yükler ve sonuca odaklanır. (Liderlik ve sorumluluk becerisi yetersizliği, Burcu)

Okul müdürlerinin karar alma aşamasına öğretmenleri dahil etmemesinin öğretmenlerin okulun amaçlarını benimsememesine neden olabileceği, adaletsiz bir yönetim anlayışının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını azaltabileceği ve sorumluluk alma konusunda yetersiz kalan okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin risk almayarak yeni ve yaratıcı uygulamalardan uzak durmasına neden olacağı söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürünün liderlik ve sorumluluk alma becerisinin yetersizliğinin okulun amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmasını da güçleştireceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler okul müdürlerinin zaman çizelgesine çok uymadığını ve her şeyi son dakika yapmaya çalıştığını belirtmektedirler. Kendini yönetme becerisi yetersizliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Genelde her şeyi yumurta kapıya dayandığında yapmaya çalışıyor.Bu davranışı da öğretmeni çok zor durumda bırakıyor. (Kendini yönetme becerisi yetersizliği, Demir)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde özellikle zaman yönetimi konusunda okul müdürlerinin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin de bu konuda zorluk çektiği anlaşılmıştır. Okul lideri olarak okul müdürünün zaman çizelgesine uymamasının tüm çalışanları da etkileyeceği düşünüldüğünde çoğu görevin daha önceden planlanmadan yapılmasına sebep olabileceği ve okulun hedeflerine ulaşmada da sorunlar yaşanabileceği söylenebilir.

3.3.3.2. Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Kadın okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "çoklu roller", "sorumluluk bilinci" ve "toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri" kodları oluşturulmuştur. Kodlara ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Çoklu roller

Kadınların çalışma hayatı dışında evde de yoğun bir şekilde iş yükünün olması ve birden çok rolü üstlenmelerinin sonucu olarak yaşam ve kariyer becerilerinin erkeklere göre daha çok gelişmiş olabileceği belirtilmiştir. Çoklu roller ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

... birçok farklı rollere sahip olmaları erkeklere göre anne, ev hanımlığı, evi çekip çevirme gibi etkenler bu becerilerini geliştirmelerini sağlamış olabilir. (Tuba)

Başka bir öğretmen, çoklu rollerle ilgili görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

...annelik rolü evde aldıkları bazı sorumluluklar, bu becerilerin gelişmesini sağlıyor. (Nesrin)

Aynı anda birçok farklı işi yapmak zorunda kalmaları ve farklı rollere bürünmeleri kadınlarda kendilerini yönetme, liderlik ve sorumluluk gibi becerilerinin gelişmesini sağlayarak yaşam ve kariyer becerilerine erkeklere göre daha fazla sahip olmalarını sağladığı söylenebilir.

Sorumluluk bilinci

Kadınların sorumluluk bilincinin erkeklere göre daha fazla olduğu, daha çok çaba harcadıkları ve daha fazla fedâkarlık yapmaya eğilimli oldukları belirtilmiştir. Sorumluluk bilinci ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Sebebi aldığımız sorumluluk, kendimizi yönetme, çevremizi yönetmek için kadınlar daha çok fedakarlık yapıyorlar.Daha geliştirmek için üretken olabilmek için bence erkeklere göre daha fazla çaba gösteriyorlar. (Tuba)

Sahip oldukları sorumluluk bilincinin kadınları kendilerini yönetme, kendilerini geliştirme açısından olumlu yönde etkilediği ve liderlik becerilerinin de yüksek algılanmasına sebep olduğu söylenebilir.

Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri

Kadınların toplumda küçük yaşlardan beri sorumluluk bilinci ile yetiştirildiği, evin yönetiminin kadınlara öğretildiği, erkeklere göre daha fazla sorumluluk aldıkları, kadınların kendini geliştirmeye daha açık oldukları ve bu bakış açılarının kültürün bir parçası olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda toplumsal kalıp yargılarla ilgili " kadın gözüyle bakmak" ve "bir evi bile kadın yönetir" gibi topluma mal olmuş sözlere de yer verilmiştir. Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...çocukluktan beri getirdiğimiz davranış kalıplarımızın hayatımıza yansıması olarak da ifade edilebilir. Kadınlara daha küçük yaşlardan itibaren daha fazla sorumluluk verilmektedir. Alınan sorumluluklar hayatla baş etme becerilerini, yani yaşam becerileri kazanmasına yol açmaktadır. Bir evi yönetebilecek yetkinlikte büyütülen kadınlarda kendini yönetme, üretkenlik, sorumluluk, uyum ve liderlik özellikleri gelişmektedir, bu nedenle kadın müdürlerin bu becerileri daha çok gelişmiş olabilir düşüncesindeyim. (Burcu)

Kadınlara yönelik toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerinin kadınların daha fazla sorumluluk bilinci ile yetişmesine, liderlik rollerine sahip olmalarına ve erkeklere göre zorluklarla daha fazla başa çıkmaya çalışmasını sağladığı söylenebilir. Toplumda kadınların yetişmesi ile ilgili toplumsal kalıp yargıların ve cinsiyet rollerinin kadınlar için olumsuz bir durum olduğu gerçeğinin yanı sıra yaşam ve kariyer becerilerinin gelişmesinde de olumlu bir etken olarak algılandığı söylenebilir.

3.3.3.3. Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Özel okul müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "finansal kaygı", "hizmet içi eğitim", "iş güvencesi", "liyakata göre atama","veli etkisi" ve "denetim yaklaşımı" kodları ortaya çıkmıştır.

Finansal kaygı

Özel okulların varlıklarını devam ettirmeleri için başarılı olmaları ve dolayısıyla maddi anlamda kazanç elde etmelerinin gerektiği, velilerin okula ücret ödediklerinden kamu

okuluna göre daha çok başarı bekledikleri ve bu durumun da okul müdürünün kendini geliştirme zorunluluğu hissettikleri belirtilmiştir. Finansal kaygı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Velinin okuldan bir beklentisi var çünkü buraya belli bir ücret ödüyor belli beklentilerle geliyor. Ücretten ziyade eğitimden çok ciddi bir beklentisi vardır, devlet zaten bu eğitimi veriyor. Kamu okulun da gönderebilir ama o tercihini özelden yana kullanıyor ki daha fazla sosyal ve akademik anlamda kazanımları olsun diye. Bunu da müdürümüz bildiği için yani bütün müdürler bunu bildiği için bu konudaki çalışmalarını sağlıklı yapmaları gerekiyor. (Ali)

Özel okulların varlığını sürdürebilmesi için gereken maddi kazancın, özel okul çalışanlarının, başta okul müdürünün becerilerini geliştirmesine ve başarılı olmak için kamu okullarına göre daha fazla çabalamasında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Maddi kaygıların özel okullar ve müdürleri üzerinde bir baskı unsuru oluşturarak müdürleri gelişime zorladığı söylenebilir.

Hizmet içi eğitim

Özel okullarda zorunlu olarak uygulanan eğitimlerin özel okul çalışanlarının kamu okuluna göre yaşam ve kariyer becerilerine sahip olmasını sağladığı belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Özel okulların çalışanlarının kişisel gelişimine destek sağlayacak eğitimleri sıkça ve zorunlu olarak gerçekleştirmeleri diğer okullarla olan rekabet çabaları da bu konularda daha başarılı olmalarına neden olmuştur düşüncesindeyim. (Burcu)

Özel okullardaki eğitimin zorunlu, kamu okullarında ise isteğe bağlı olduğu belirtilmektedir. Zorunlu olarak verilen hizmet içi eğitimlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

İş güvencesi kaygısı

Özel okul müdürlerinin kamu okulunda çalışan okul müdürlerine göre kadro kaygılarının daha fazla olduğu ve kendilerini geliştirmezlerse yerine başkalarının geçebileceği ve bu durumunda onların kendilerini geliştirmelerini sağladığı belirtilmiştir. İş güvencesi kaygısı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Yerinin çok sağlam olmaması kendini yönetme becerisini etkileyebilir. Yani kadro kaygısı, kendinden daha iyi birisi geldiğinde elinden bu mevkinin alınabileceğini düşünebilir. (Nesrin)

İşgüvencesi kaygısının okul müdürlerinin gelişimi için baskı oluşturduğu görülmektedir. İşini ve mevcut konumu kaybetme kaygısının kişileri kendini geliştirmeye ittiği şeklinde yorumlanabilir.

Liyakate göre atama

Kamu okullarında müdür seçimlerinin sadece bir sınav puanı ile yapıldığı, özel okullarda ise tecrübeli, kendini kanıtlamış ve bazı becerilere sahip kişilerin seçildiği ve bu yüzden de özel okulu müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Liyakata göre atama ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...kariyer planlamalarını iyi yapmış ve genelde uzun yıllar yöneticilik yapmış insanlarla çalışıyorlar, çok fazla genç idareci yok orta yaşlı ve kendini geliştirmiş idareciler var. Kamu okullarında şöyle bir sıkıntı var seçilerek gelmiyorsun, sınava giriyorsun bir puan alıyorsun ve tercih yapıyorsun, geliyorsun sen seçiyorsun. Bu yüzden geldiğinde de ben 4 yıl bu okulun müdürüyüm diyorlar. (Demir)

Özel okullarda çalışan okul müdürlerinin daha çok bu becerilere sahip olan kişilerden seçilmesi kamu okullarında ise becerileri ve tecrübeyi ölçmekten çok sadece bir sınava göre atama yapıldığı belirtilmektedir. Okul müdürlüğüne görevin gerektirdiği becerilere sahip olan o göreve layık bireylerin atanmasının öğretmenlerin okul müdürünün becerilerine karşı algılarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Veli etkisi

Özel okullarda kamu okuluna göre velinin baskısının çok olduğu ve velilerin beklentilerini karşılamak için okul müdürlerinin çaba harcadığı belirtilmektedir. Veli etkisi ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Kamu okullarına göre veli baskısı daha yüksek. Kamu okulları daha rahat. Velinin rolünün yüksek olduğunu düşünüyorum. (Deniz)

Özel okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olmasının bir nedeni olarak veli etkisi gösterilmiştir. Velinin okuldan beklentisinin yüksek olmasının okul müdürlerinin bu becerilerini geliştirmesi için itici bir güç olduğu söylenebilir. Ayrıca velilerin baskısının okulda denetim mekanizması oluşturduğu ve hesap verilebilirliği de artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Denetim yaklaşımı

Özel okulların denetim yaklaşımının daha sıkı olduğu, sadece özel okul kurucularının değil aynı zamanda öğrenci ve velinin de hesap sorduğu bir yapının olduğu, hesap verme konusunda müdürlerin her zaman hazır olmaları gerektiği belirtilmiştir. Kamu okullarında sadece üstlerine hesap verildiği diğer paydaşlara karşı özel okullar kadar sorumlu olunmadığı dile getirilmiştir. Bu durumun da okul müdürünün yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmesine neden olduğu vurgulanmıştır. Denetim yaklaşımı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Özel okulda hesap vermeniz gereken bir kurucu müdürünüz de var, özel okulda siz sadece tek bir birime karşı sorumlu değilsiniz kamuda da aslında bu böyledir amirinize karşı sorumlusunuzdur, öğretmenlerinize, arkadaşlarınıza ve öğrencilerinize ama özel okulda bunlarla her zaman yüzleşiyorsunuz, bunlardan kaçabileceğin bir durum yok ve burada hesabınızı düzgün vermek zorundasınız, yaptığınız işleri doğru anlatmak zorundasınız. Bu yüzden attığınız adımlara çok dikkat etmeniz gerekiyor. Bu konuda iletişim becerilerinizi özellikle çok üst seviyeye çıkarmanız gerekiyor yani size şikayetle gelen bir öğrenci olur öğretmen olur ya da bir veli olur önce dikkatli bir şekilde dinlemek ve ortaya problemle ilgili olası çözümleri sabırlı bir şekilde koymanız gerekiyor ve bu durumlarla çok sık karşılaşıldığı için özel okul müdürlerinin daha yetenekli olduğunu düşünüyorum. (Ali)

Denetim yaklaşımlarının temel amaçlarından bazılarının çalışanların gelişimine destek olmak ve yapılan çalışmaları değerlendirmek olduğunu ele aldığımızda denetimin daha sıkı olması okul müdürlerinin üretkenliğini, hesap verebilirliğini ve kendini yönetme becerilerinin gelişmesini doğrudan etkilediği söylenebilir. Yaşam ve kariyer becerilerinin önemli bileşenleri olan kendini yönetme becerileri, üretkenlik ve hesap verebilirlik ve liderlik ve sorumluluk becerilerinin gelişmesinde denetim yaklaşımının önemli bir etkisi olduğu düşünülebilir.

3.3.3.4. Okul kademesi

Okul kademesi teması ile ilgili "okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" ve "lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri" olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.

3.3.3.4.1. Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenler

Okul öncesi müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri ile ilgili alt tema ilişkili "çalışan sayısı", "müfredat ve kazanımlar", "öğrenci yaş grubu özellikleri" ve "veli etkisi" kodları oluşturulmuştur.

Çalışan sayısı

Okul öncesi kademesinde öğrenci ve öğretmen sayısının az olmasının okul öncesi müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin gelişmesinde bir etken olabileceği belirtilmiştir. Çalışan sayısı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...okulöncesi daha az öğrenciyle çalışıyor ve çalışma ekibinin sayısı az, genelde çalışan öğretmenler kadın ve okul müdürlerinin de çoğu kadın. Bu da farklı bir sinerji yaratabilir, daha rahat çalışmalarını sağlıyor olabilir. (Demir)

Öğretmen sayısı az olan okullarda okul müdürü ve öğretmenlerin iletişim olanağının daha fazla olmasının okul öncesi öğretmenlerinin daha iyi gözlem yapmasına neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda çalışan sayısı az olan okullarda karar alma, planlama, eşgüdümleme gibi diğer yönetim süreçlerinin daha etkin işleyebileceği söylenebilir.

Müfredat ve kazanımlar

Okul öncesi müfredat ve kazanımlarının yaşam ve kariyer becerileri ile yakından ilişkili olduğu, öğrencilere kendini yönetme, sorumluluk alma, sosyal ilişkilerini düzenleme gibi kazanımlara yönelik eğitim ve öğretim verildiği ve dolayısıyla öğretmenlerin ve okul müdürlerinin de bu becerilere hâkim olup kendilerini de bu yönde geliştirmiş olabilecekleri belirtilmiştir. Müfredat ve kazanımlar ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim aşamasındaki çocuklarımız küçük yaşlardan itibaren okullara başlamakta ve bu süreçte öncelikli olarak öz bakım becerileri açısından geliştirmelerine yönelik becerilerin kazandırılması ön planda tutulmaktadır. Bu da çocukların küçük yaşlardan itibaren sorumluluklar almalarına, yaşamları ile ilgili kendi kendini yönetme konusunda, birbirlerine saygı duyma, ilişkilerini yürütme, empati kurma, sosyal ilişkilerini düzenleme konusundaki davranışlar ön planda tutularak eğitim süreçleri düzenlenmektedir. Okul öncesi eğitim programında da bu becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanım ve göstergeler mevcuttur. Bu noktada baktığımızda okul öncesi öğretmenleri ve müdürlerinin de bu becerilerin farkında olduklarını ve kendilerini bu yönde geliştirdikleri söyleyebiliriz. (Burcu)

Okul öncesi öğrencilerine yönelik uygulanan müfredatın yaşam ve kariyer becerileri ile yakından ilişkili olmasının, okul müdürlerinin de bu becerilerin farkında olup kendilerini geliştirmelerinde bir etken olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin yaş grubu özellikleri

Okul öncesi dönemde çocuklara alışkanlıklar kazandırılmaya çalışıldığı ve okul müdürlerinin de öğrenme süreçlerine dahil olduğundan kendilerinin de gelişmesine etki etmiş olabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin yaş grubu özellikleri ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Alışkanlık okulöncesi çağda oturuyor, okul öncesi çağda belli başlı alışkanlıklar kazandırmak istediğimizde müdürler de bunları sürekli tekrar ederek kendilerini geliştirmiş olmaları mümkün. (Ali)

Okul öncesi dönem öğrencilerinin gelişim evreleri dikkate alındığında öz bakım becerileri, yani kendini yönetme ve sorumluluk bilinci gibi davranışların kazandırılmasının okul öncesinde çalışan öğretmen ve okul müdürlerinin de bu becerilerin önemini kavrayarak kendilerinin de bu yönde gelişmelerini sağladığı söylenebilir.

Veli etkisi

Okul öncesi kademesinde velilerin çocuklarının yaşlarının küçük olması nedeniyle diğer kademelere göre, eğitimleri ile daha fazla ilgilenmekte olduklarını, eğitimin sürekli içerisinde olduklarını, her gün çocukların ne yediğinden ne yaptığına kadar sürekli sorguladıkları ve okul müdürlerinin de veliye hesap verme zorunluluğunu üst düzeyde

hissettiklerini dile getirmişlerdir. Veli etkisi ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...okul öncesi eğitimde veliler eğitimin tam içindeler çocuğum bugün ne yediye kadar gidebilen ya da bugün ne öğrendi bugünkü yönerge neydi ona göre çocuk bugün ne üretti yönergeyi nasıl tamamladıya kadar veliler okul öncesinde daha içinde ilgililer. ... hesap vermek zorunda hissediyor okul müdürleri velilere. (Şerife)

Okul öncesinde velilerin diğer kademelere göre okullarla daha fazla iletişim halinde olmaları, yapılanları sorgulamaları denetim mekanizması görevi görmekte ve okul müdürlerini de üretkenlik ve hesap verebilirlik gibi becerilerini geliştirme yönünde etkilemektedir diye düşünülebilir.

3.3.3.4.1. Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri

Lise müdürlerinin becerilerinin yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili "öğrenci yaş grubu özellikleri" ve "veli etkisi" kodlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yaş grubu özellikleri

Lise dönemindeki öğrencilerin yaşlarından dolayı yaşama hazırlık evresinde oldukları, kendi başlarına ayakta durmaya başladıkları, lise döneminin öğrenci yaşları açısından önemli bir dönem olduğu ve iyi bir yönlendirmeye ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bu yüzden de lise müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin farkında olarak lise öğrencilerine destek olmaya çalıştığından bu becerilerinin gelişmiş olabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin yaş grubu özellikleri ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Lisedeki öğrenciler yaşama hazırlık açısından yeni bir sürece başlama evresindedirler. Üniversite hayatında kendilerini idame ettirecek yaşam becerilerine sahip olma durumundadırlar. Yine kendilerini yönetme, tek başına ayakta durabilme becerilerine sahip olmalıdırlar. Bu açıdan yine lise öğretmen ve müdürlerinin bu becerilerin gerçek anlamda farkında oldukları ve farkındalıkla birlikte kendini bu konularda geliştirerek öğrencilerine rehberlik ettikleri düşünülebilir. (Burcu)

Lise öğrencilerinin ergenlik döneminde artık kendini yönetme becerilerini kazanması gerektiktiği, sorumluluk alma bilincinin gelişmeye başladığı bir dönem olduğu ele

alındığında okul müdürlerinin bu durumun farkında olarak öğrencilere yaşam ve kariyer becerileri kazandırma çabaları sonucunda kendilerini de bu yönde geliştirmesinin bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir.

Veli etkisi

Lise döneminde öğrencilerin üniversiteye hazırlandıkları ve gelecek kaygısı yaşadıkları için velilerin de bu konuda kaygılı oldukları ve sürekli okuldan öğrencilerin gelişimi için talepte bulundukları dile getirilmiştir. Bunun sonucu olarak okul müdürlerinin hesap verme zorunluluğu hissetikleri belirtilmiştir. Veli etkisi ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Lisede gelecek kaygısı yaşıyorlar yani üniversiteye hazırlık var benim çocuğum ne olacak? Hangi yöne gidiyor? hedefini belirleme konusunda öğretmenleriyle okul müdürleriyle talepte bulunuyorlar, daha fazla sayısal ders ekleyemez misiniz? Daha fazla etütler düzenleyemez misiniz? yani her iki grupta da velilerin bakış açısının önemli olduğunu düşünüyorum ve hesap vermek zorunda hissediyor okul müdürleri velilere. (Şerife)

Lise çağındaki öğrencilerin üniversiteye hazırlanmaları ve gelecek kaygısı yaşamalarından dolayı velilerin diğer kademe velilerine göre daha çok sorgulayıcı olmalarının liselerde denetim mekanizması görevi gördüğü ve bu yüzden okul müdürünün hesap verebilirlik becerisinin de gelişmesini sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

3.3.3.5. Öğretmenin eğitim durumu

Öğretmenin eğitim durumu teması ile ilgili "önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" ve "lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri" olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur.

3.3.3.5.1. Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri

Önlisans mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili "eğitim süresi ve niteliği" kodu ortaya çıkmıştır.

Eğitim süresi ve niteliği

Önlisans mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitimin lisans mezunu olan öğretmenlere göre az olmasından dolayı okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine kendilerine göre daha fazla sahip olduklarını düşünmüş olabilecekleri, ayrıca üniversite yaşamının kişinin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmesi için önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca önlisans mezunlarının sadece iki yıl üniversite okuduklarından hatta bir kısmının açık öğretimden mezunu olduklarından dolayı yaşam ve kariyer becerilerinin tam olarak geliştirememeleri nedeniyle yine okul müdürlerinin bu becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri dile getirilmiştir. Eğitim süresi ve niteliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Önlisans mezunları kendilerine göre okul müdürünün daha fazla eğitim almasından dolayı alanında yetkindir diye düşünüyorlardır. (Nesrin)

Önlisans mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitim süresi ve niteliğini lisans mezunlarına göre kıyaslamasının bir etkisi olarak okul müdürlerinin becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca üniversite yaşamının kişilerin yaşam ve kariyer becerilerini kazanmaları için etkili olduğu da söylenebilir.

3.3.3.5.2. Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olma nedenleri

Lisansüstü mezunu öğretmen algılarının yüksek olmasının nedenleri alt teması ile ilgili de "kariyer algısı" ve "müdürün yaklaşımı" kodlarına ulaşılmıştır.

Kariyer algısı

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin eğitimlerinden dolayı kendilerine bir kariyer oluşturdukları ve okul müdürlerinin de öğretmenlikten müdürlüğe geçmelerini bir kariyer olarak algıladıkları ve okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini gelişmiş olarak algılamış olabilecekleri belirtilmiştir. Kariyer algısı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Lisansüstü öğretmenleri yaşam ve kariyer becerilerini geliştirerek kendilerine bir kariyer oluşturma sürecine girmişlerdir. Bu konuda okul müdürlerinin de öğretmenlikten müdürlük kariyerine geçmesi için kendilerini yaşam ve kariyer becerileri açısından geliştirmiş olduklarını düşünmüş olabilirler. (Burcu)

Bir kariyer hedefi belirleyerek lisansüstü eğitim alan lisansüstü mezunu öğretmenlerin, müdürlüğü de kariyer olarak görmeleri ve herhangi bir kariyer elde etmek için bazı becerilerin kazanılması gerektiğini düşünerek değerlendirme yapmış olabilecekleri söylenebilir.

Müdürün yaklaşımı

Lisanüstü mezunu öğretmenlerin yetkinliklerinden dolayı okul müdürlerinin onları kaybetmemek ve faydalanmak için olumlu yaklaşımlarının sonucunda böyle bir bulguya ulaşılmış olabileceği belirtilmiştir. Müdürün yaklaşımı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Lisansüstü için, bu öğretmen bu işin eğitimini almış, hani benim elimde böyle birisi olsa bilgi yetkinliği yüksek, işbitirici kurumu harekete geçiren bir insan olduğunda onu kaybetmemek için elimden geleni yaparım. Onu memnun etmeye çalışırım, ben memnun olursam da okul müdürün iyi çalıştığını düşünürüm. (Demir)

Okul müdürlerinin lisansüstü mezunlarına olumlu yaklaşımı sonucu lisansüstü öğretmenlerinin de okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini değerlendirme aşamasında olumlu bir algı geliştirdikleri söylenebilir.

3.3.3.6. 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri

1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri teması ile ilgili "kariyere giriş evresinde olma", "değerlendirme yetersizliği" ve "müdürün yaklaşımı" kodları oluşturulmuştur.

Kariyerin giriş evresinde olma

1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin kariyerlerine yeni başladıkları, mesleği yeni tanıdıkları, daha kendilerini geliştiremedikleri için kendilerinden daha tecrübeli olan okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri belirtilmiştir. Kariyerin giriş evresinde olma ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenliğe yeni başlıyorlar, yeni gözlemliyorlar ve ilk deneyimleri, 10-20 yıl biraz daha tecrübeli bu yüzden diye düşünüyorum. (Deniz)

Kariyere giriş evresinde olan 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tecrübe eksikliğinden, tecrübeli olan okul müdürlerini kendileri ile kıyaslaması sonucu okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir.

Değerlendirme yetersizliği

1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları ve çok fazla müdürle çalışmadıklarından, daha kıdemli öğretmenlere göre yeterince kıyaslama yapamadıkları ve bu yüzden ilk defa gördükleri okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini olumlu değerlendirdikleri belirtilmiştir. Değerlendirme yetersizliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Yani tecrübelerinin az olmasından kaynaklanıyor bu bence çok farklı kurumlarda çalışıp çok farklı müdürlerle kıyaslama yapamamaktan kaynaklanıyor. 10-20 yıl olanlar da bu var, kıyaslama yapabiliyor. Biz çok üretkendik önceki müdürümüzle, bu müdürümüz de yapıyor ama öncekinde daha üretkendik diyebiliyor kıdemli olanlar, öbürleri zaten yeni işin başında oldukları için yeni şeyler gördükleri için yeni olaylar yaşadıkları için onlar olumlu değerlendiriyor olabilirler. (Şerife)

Çok fazla okul müdürü ile çalışma fırsatı bulamayan 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendi müdürleri ile başka müdürleri kıyaslama ve değerlendirme yeterliliğinin olmamasından dolayı olumlu algı geliştirdikleri söylenebilir.

Müdürün yaklaşımı

Okul müdürlerinin göreve yeni başlayanlara karşı onları teşvik etmek amacı ile gösterdiği olumlu yaklaşımın sonucu 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri belirtilmiştir. Müdürün yaklaşımı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Göreve yeni başladıkları için okul müdürlerinin onlara yaklaşımı farklı olduğundan okul müdürünü bu şekilde değerlendirilmiş olabilirler. Okul müdürünün yeni başlayanları teşvik etmek için gösterdiği ilginin sonucu olabilir. (Hasan)

Okul müdürlerinin yeni başlayan öğretmenlere karşı teşvik edici yaklaşımının, öğretmenler açısından okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini değerlendirirken olumlu algı geliştirmelerine sebep olmuş olabileceği söylenebilir.

3.3.3.7. Öğretmenin yaşı

Araştırmanın nicel kısmında 21-30 yaş arasında ve 51 ve üzeri olan öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik algılarının 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenin yaşı teması altında "yaşı genç olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri" ve "yaşı yüksek olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri" olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur.

3.3.3.7.1. Yaşı genç olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri

Yaşı genç olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili "müdürün rol model oluşu" ve "kariyere giriş evresinde olma" kodları ortaya çıkmıştır.

Müdürün rol model oluşu

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerini rol model olarak gördükleri, tecrübe ve yaşlarından dolayı saygı gösterdikleri ve böylece okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri belirtilmiştir. Müdürün rol model oluşu ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Yaşı genç olanlarda okul müdürünü rol model olarak görmelerinden olabilir. (Deniz)

Mesleki anlamda rol model alınan kişinin, onu rol model alan kişilere göre daha fazla yeterliliğe sahip olması beklenmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerini rol model olarak görmelerinden dolayı okul müdürlerinin becerilerini kendilerine göre daha yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir.

Kariyere giriş evresinde olma

Göreve yeni başlayan ve yaşı genç olan öğretmenlerin daha tecrübesiz ve kendini geliştirmedikleri, kendisinden tecrübeli ve yaşça büyük olan okul müdürlerinin becerilerini kendileri ile kıyaslayınca yüksek algılamış olabilecekleri ifade edilmiştir. Kariyere giriş evresinde olma ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Yaşı genç olanlar tecrübesiz olduğundan okul müdüründe bu becerileri var olarak görmüş olabilirler. (Nesrin)

Yaşı genç olan ve tecrübesiz olan öğretmenlerin okul müdürleri ile kendilerini kıyaslaması sonucu okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Değerlendirme aşamasında sosyal karşılaştırma yaptıkları algısının hâkim olduğu görülmektedir.

3.3.3.7.1. Yaşı yüksek olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri

Yaşı yüksek olan öğretmenlerin algılarının yüksek olma nedenleri alt teması ile ilgili de "dinamizme güven", "değerlendirme yeterliliği", "müdürün yaklaşımı" ve "tükenmişlik" kodlarına ulaşılmıştır.

Dinamizme güven

Yaşı yüksek olan öğretmenlerin kendilerini eğitimden çektikleri, çağa ayak uyduramadıkları için kendinden genç olan ve çaba sarf eden okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri belirtilmiştir. Dinamizme güven ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...yaşlı olanlar ise eğitimden uzaklaşıp kariyerle ilişkisini kesmesinden, okul müdürleri de onlara göre daha dinç olmasından dolayı onları yüksek görmeleri normaldir. (Yalçın)

Okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini değerlendirilirken kendileri ile kıyasladıkları ve genç olan okul müdürlerinin bu becerilere daha çok sahip olabilecekleri şeklinde algıya sahip oldukları söylenebilir.

Değerlendirme yeterliliği

Yaşı yüksek olan öğretmenlerin çok fazla okul müdürü ile çalıştıkları ve bu yüzden daha iyi kıyaslama yapabildiklerinden, okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini orta yaştaki öğretmenlere göre daha yüksek algılamış olabilecekleri belirtilmiştir. Değerlendirme yeterliliği ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Yaşı yüksek olanlarda birçok okul müdürü ile çalıştıkları için daha iyi kıyaslama yapabiliyorlardır. (Gönül)

Yaşı yüksek olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri yüksek olduğundan birçok farklı müdürle çalışma fırsatı bulmaları, daha iyi değerlendirme ve karşılaştırma yeterliliği

sağladığı ve orta yaştaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini değerlendirme konusunda farklılığın ortaya çıktığı söylenebilir. Yine öğretmen yaş alt teması ile ilgili diğer kodlarda olduğu gibi değerlendirem yeterliliği kodunda da sosyal karşılaştırmadan bahsetmenin mümkün olduğu söylenebilir.

Müdürün yaklaşımı

Yaşı yüksek olan öğretmenlere karşı okul müdürlerinin saygılı ve olumlu yaklaşımı nedeniyle öğretmenlerin de okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini değerlendirirken yüksek algılamalarına sebep olduğu belirtilmiştir. Müdürün yaklaşımı ile ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürünün öğretmenlere yaklaşımı da buna sebep olabilir. Kendilerinden büyük olduğu için yani bu belki bütün çalışma gruplarında da böyledir ama öğretmenlikte sanki biraz daha farklı, hani yaşça büyük olanımıza daha hürmetkar daha saygılı işte tecrübeli olduğunu düşünmek konusunda daha çok saygı duyarız. Büyük öğretmenlerimize yaşça büyük olanlara, küçük olanlara da örnek teşkil edebilmek adına yaklaşımları esnek ve uyumlu olabilir diye düşünüyorum. (Şerife)

Yaşı yüksek olan öğretmenlere okul müdürlerinin olumlu yaklaşımın, öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini değerlendirirken olumlu yaklaşmalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Olumlu tutuma karşı olumlu tutum geliştirildiği algısının etkili olduğundan bahsedilebilir.

Tükenmişlik

Yaşı ilerlemiş olan öğretmenlerin, mesleki anlamda tükenmişlik yaşadıkları, mesleki doyuma ulaştıkları, eğitimden uzaklaştıkları ve kariyerle ilişkilerini kestikleri ifade edilmiştir. Bu yüzden de kendilerinden daha genç ve dinamik olan okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri belirtilmiştir. Tükenmişlikle ilgili bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

...yaşı yüksek olanların ise mesleki anlamda tükenmişlik yaşayarak artık kendilerini bu anlamda geliştirme zorunluluğu hissetmemeleri nedeniyle okul müdürlerinin bu becerilerinin kendilerinden daha iyi olabileceğini düşünmelerine neden olmuş olabilir. (Burcu)

Mesleki kıdemleri çok olan ve yaşı yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları ve meslekleriyle ilişkilerini kesmeleri sonucu kendinden genç olan okul müdürlerini kendileri ile kıyasladıklarında yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Nicel bölümde kıdem ve yaş değişkenine göre ortaya çıkan farklılıkların yaşı ve kıdemi yüksek olan öğretmenlerin müdürlerini kendileri ile kıyaslamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu bölümde okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın nicel kısmında okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin "katılıyorum" düzeyinde algılandığı görülmüştür. Nitel araştırma kısmında ise öğretmenlere okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine sahip olma durumları sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre becerileri gelişmiş ve becerileri yeterli değil temalarına ulaşılmıştır. Becerileri yeterlidir alt teması ile ilgili bulguların nicel kısımda elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiğini söylenebilir.

Becerileri gelişmiş alt teması ile ilgili olarak öğretmenler, okul müdürlerinin zamanı iyi kullandığını, liderlik özellikleri göstererek okulda yaşanan sorunlarda hem öğrenci, hem veli hem de öğretmen açısından adaletli bir yönetim sergilediklerini, okuldaki farklı kültürlere, farklı inançlara sahip öğretmenlerle uyum içerisinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda becerileri yetersiz alt teması ile ilgili, sorumluluk almaktan kaçındıklarını, başarısızlıklarda öğretmenleri suçladıklarını ve bazı kararları son anda aldıklarını belirtmişlerdir. P21'e (2009) göre günümüzde yaşam ve iş çevresi geçmişe göre daha fazla düşünme becerileri ve kavramsal bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Küresel anlamda daha rekabetçi olan karmaşık hayatı ve iş yaşamını yönlendirebilmek için yaşam ve kariyer becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın nicel kısmında öğretmen görüşlerine göre kadın okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin erkek okul müdürlerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedenleri ile ilgili sorulara öğretmenler çoklu roller, sorumluluk bilinci, ve toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri olarak cevap vermişlerdir. Kadınların okuldaki işlerine ek olarak evde annelik ve ev kadınlığı yaptıkları ve aynı anda birçok işi yapmanın yaşam ve kariyer becerilerinin de gelişmesini sağladığı belirtilmiştir. Akyurt'a (2018) göre kadın toplumun kendine biçtiği rolleri yerine getirmeye çalışırken bir taraftan da kariyer sahibi olmak için çabalamaktadır. En iyi anne, en iyi eş, en iyi gelin gibi birçok rol için mücadele etmektedir. Bu rollerini yerine getirmek için çok fazla çaba sarf etmekte ve

sonunda da tükenmişlik ile karşı karşıya kalmaktadır. Ancak toplumun, kadınların hepsinin üstesinden gelme konusunda becerikli olduğu görüşüne sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kadınların çoklu rolleri üstlenmelerinin kadınlar için olumsuz bir olgu olmasına karşın kadınların sahip olduğu becerileri değerlendirilirken toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerine dair algılarla yapıldığını söyleyebiliriz. Kadınlara karşı oluşan olumsuz kalıp yargıların neticesinde kadınların daha fazla çaba sarf ettiği söylenebilir.

Bir diğer neden olarak kadınların sorumluluk bilincinin erkeklere göre daha yüksek olması gösterilmiştir. Kadınların herhangi bir başarısızlıkta sorumluluğu üzerine aldıkları, aynı zamanda işler ile ilgili sorumluluk bilincinin de gelişmiş olduğu ve başarılı olmak için daha fazla çaba harcadıkları belirtilmiştir. Sorumluluk kavramı başarılı olmak ve becerilerin gelişmesi için önemli bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Carpenter ve Pease (2013) öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli kavramın kendi öğrenme sorumluluğunu almak olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda, bu bulgu kadınların sahip olduğu sorumluluk bilincinin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmelerine bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak toplumun kadınlar için sahip olduğu kalıp yargılar ve cinsiyet rollerinin kadınlarda zamanla kabullenmeye dönüşmesinin, bunu aşmak için erkeklere göre daha fazla çaba sarf etmelerine sebep olduğu da söylenebilir. Bir diğer neden olarak gösterilen toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri ile ilgili görüşlerde kadın öğretmenlerin "çocukluğumuzdan beri getirdiğimiz davranış kalıplarımız" şeklinde yorumladığı görülmektedir. Ayrıca çocukluktan itibaren kadınlara çok fazla sorumluluk yüklendiği, bir evi yönetebilecek becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı belirtilerek "bir evi kadın yönetir" kalıp yargısının da kendilerine öğretildiği belirtilmektedirler. Bu bağlamda kadınlara yönelik toplumsal kalıp yargıların ve cinsiyet rollerinin onlara küçük yaştan itibaren dayatıldığı söylenebilir. Bu kalıp yargıları aşabilmek için kadınların iş hayatında erkeklere göre daha fazla çaba gösterdiklerini ve kendilerini geşitirmeye çalıştıkları düşünülebilir. Ayrıca belirtilen görüşlerde özellikle kadınların daha esnek ve uyumlu oldukları, kişilerarası iletişimde iyi oldukları ve zaman yönetiminde de başarılı oldukları da ifade edilmiştir. Bu bağlamda belirtilen görüşlerin çoğunun toplumsal kalıp yargılar ve kadınlara biçilen cinsiyet rollerine dayanılarak yapıldığı söylenebilir. Taşkın ve Çetin (2012) yöneticilik gibi bazı mesleklerin erkeklere özgü olduğu kalıp yargısının toplumda hâkim olduğunu belirtmektedir. Bu duruma karşı kadınların okul müdürü olabilmek için fazlasıyla çaba harcayarak becerilerini geliştirmeye zorlandıkları söylenebilir.

Özel okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre yüksek olma nedenleri olarak finansal kaygı, hizmet içi eğitim, iş güvencesi kaygısı, liyakata göre atama, veli etkisi ve yönetim yaklaşımı ve özerklik gösterilmiştir. Bu bulgu özel okul müdürlerinin diğer becerilerinin yüksek olma nedenlerine ilişkin bulgularla ile benzerlik göstermektedir.

Özel okulların örgütsel yapılarının sürdürülebilirliğini sağlaması için maddi kaynağa ihtiyaç duymaktadırlar. Rekabetçi ortamda ayakta kalabilmek için eğitim öğretim alanında başarılı olmalarının yanı sıra ekonomik anlamda da başarılı olmaları gerekmektedir. Özel okulların örgütsel amaçlarından biri olarak kâr etme durumunun örgütte finansal kaygıya yol açtığı söylenebilir. Tekin'in (2020) bahsettiği gibi kaygının belirli seviye de olması başarılı olma için güdülenmeyi sağlamaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerini de yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmek açısından güdülediği söylenebilir.

Özel okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre daha yüksek olma nedenlerinden biri olarak hizmet içi eğitim gösterilmiştir. Özel okullarda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha sık, düzenli ve zorunlu olduğu, kamu okullarında isteğe bağlı olduğu belirtilmiştir. Gürkan ve Toprakçı (2018) öğretmen görüşleri ile paralel olarak özel okulların hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik politikalarının kamu okullarından farklı olduğunu ve kamu okullarında hizmet içi eğitime katılım konusunda çok istekli olunmadığını belirtmektedir. Soğancıoğlu'nun (2020) araştırma sonuçlarına göre de hizmet içi eğitimin çalışan performansları ve kurum içi kariyer üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda özel okullarda uygulanan zorunlu ve düzenli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin özel okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin gelişmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Özel okul müdürlerinin kadrolarının sağlam olmaması, kendilerini geliştirmedikleri ve başarılı olamadıkları takdirde mevcut konumlarını ve işlerini kaybetme durumunda kalacaklarından kendilerini geliştirmek zorunda kaldıkları belirtilmiştir. Ayrıca kamu okulundaki iş güvencesinin alanyazının aksine öğretmen görüşlerinde öğretmenlere rahatlık sağladığı belirtilmektedir. Ancak alanyazında Makas (2003) ve Candan'ın (2019) araştırmalarında iş güvencesinin performansı ve verimliliği artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İşini kaybetme kaygısının özel okul müdürlerini yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye ittiği şeklinde yorumlanabilir.

Acar ve Ertek (2021) liyakatı bir görev için gerekli becerilere sahip olmak olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmen görüşlerinde kamu okuluna müdürlük atamalarında sadece merkezi sınav sonucuna göre atama yapıldığı ve becerilerin ya da yeterliliğin ölçülmeği ifade edilmektedir. Özel okullarda ise, uzun süre yöneticilik yapmış, tecrübeli, okul müdürlüğünün gerektirdiği becerilere sahip olanların seçildiği belirtilmektedir. Müdürlüğe atanma sürecinden sonraki mesleki gelişimin yanı sıra atanmadan önce de müdürlük için gerekli becerilere sahip ve müdürlüğe layık olan öğretmenler arasından seçim yapılmasının özel okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin kamu okulu müdürlerine göre daha yüksek algılanmasına sebep olduğu söylenebilir.

Özel okullardaki velilerin kamu okullarına göre okula daha fazla baskı yaptığı ve beklentilerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Topçu (2010) velilerin okul için bir denetim mekanizması olduğunu belirtmektedir. Koç (2019) özel okul velilerinin kamu okulu velilerine göre okul ve öğretmenler üzerinde daha fazla baskı oluşturduğunu ifade etmektedir. Gürler (2020) özel okul öğretmenlerinin de öğrencilere ve veliye farklı davranmak zorunda olduğunu aksi halde özel okul sahiplerinin işten çıkarmasına maruz kalacağını belirtmektedir. Bu bağlamda velilerin okul müdürleri üzerinde kendilerini geliştirme ve özellikle hesap verebilirlik becerilerini üst düzeye çıkarma konusunda etkili oldukları söylenebilir.

Örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri için bulundukları zamana ve çevreye uyum sağlamak zorundadırlar. Örgütlerin çevrede ve örgüt içinde ne gibi değişimlerin olduğunu ya da olabileceğini bilmesi gerekmektedir ancak çoğu zaman bu değişimler sürecin içinde olanlar tarafından fark edilemeyebilir. Bu anlamda denetim örgüte yol gösterici ve gelişime teşvik edici rol oynamaktadır (Rue ve Byars,1990: 6). llgaz (2011) araştırmasında denetimin çalışanların performansı üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler özel okullarda denetimin sıklıkla yapıldığı, sürekli olarak özel okul kurucularına hesap vermek gerektiğini, öğrenci sayısında azalma olduğunda bile özel okul müdürlerinin bu konuda rapor vermesi gerektiğini, sadece özel okul kurucularına değil aynı zamanda velilere de eğitim öğretim süreci ile ilgili hesap vermek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun sonucu olarak özel okul müdürlerinin üretkenlik ve hesap verebilirlik gibi yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmek zorunda kaldıklarını şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler okul öncesi okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin diğer kademedekilere göre yüksek olma nedenlerinden biri olarak çalışan sayısının az olmasını

göstermişlerdir. Okul öncesi kademesinde çalışan sayısı az olduğundan daha iyi iletişim kurma fırsatlarının olduğunu ve bunun farklı bir sinerji yarattığını belirtmişlerdir. Blau'nun (1968) sosyal değişim kuramına göre, çalışan sayısının azlığı örgütün planlama, eşgüdümleme ve iletişim faaliyetlerini daha hızlı ve etkili yapmasını sağlamaktadır. Çalışan sayısının çok olması daha fazla karmaşıklığa neden olmaktadır. Hannan ve Freeman (1984: 158) çalışan sayısı az olan yani küçük örgütlerin değişime tepki verme hızının büyük örgütlere göre daha fazla olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda çalışan sayısı az olan okul öncesi kademesinde okul müdürlerinin yönetim süreçlerine liderlik yapma, kişilerarası iletişim ve esneklik ve uyum becerileri konusunda avantajlı olduğu söylenebilir.

Koçin ve Tuğluk'un (2020) okul öncesi eğitim programını 21. yüzyıl becerileri açısından inceledikleri araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi programında en çok, sorumluluk değerine yer verildiğini, Çetin ve Çetin (2021) okul öncesi programının yaşam ve kariyer becerilerini desteklediğini belirtmektedirler. Ayrıca okul öncesi müfredatında önemli bir yer tutan özbakım becerileri, yaşam ve kariyer becerilerinin kendini yönetme, sorumluluk alma gibi bileşenleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Dinçer, Demiriz ve Ergül (2017) özbakım becerilerinin ancak uygulama ile öğrenebileceğini ve bu yüzden okul ve ev ortamında fiziksel düzenlemelerin ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin yaş grubu özellikleri ve müfredat ve kazanımların okul müdürlerinin becerilerine aynı oranda etki ettiği söylenebilir. Müfredat ve kazanımların öğrenci gelişim evrelerine göre hazırlandığı düşünüldüğünde elde edilen iki kodun da bir biriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim müfredatı kapsamının çocukların gelişim evreleri de dikkate alınarak hazırlandığı ve çocukların yaşam ve kariyer becerilerini de desteklediği düşünüldüğünde, müfredatın uygulanmasından sorumlu olan okul öncesi öğretmen ve okul müdürlerinin bu becerilerin ne olduğunu kavramasının önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okul öncesi müfredatı ile paralel olan yaşam ve kariyer becerilerini öğrencilere kazandırmaktan sorumlu olan okul müdürlerinin de yaşam ve kariyer becerilerinin gelişmiş olabileceği söylenebilir.

Öğretmenler okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarının küçük olmasından ve ilk defa okula başladıklarından, velilerin diğer kademedeki velilere göre daha hassas olduklarını, okulla sürekli iletişim kurduklarını ve bunun zaman zaman baskıya dönüştüğünü belirmişlerdir. Topçu (2010) araştırma bulgularına göre, velilerin okulun denetiminde önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğrenci yaş grubu da değerlendirildiğinde velilerin diğer kademelere göre okulun işleyişine daha fazla müdahale

etmelerinin okul müdürü üzerinde baskı oluşturduğu ve onu yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmesi yönünde etkilediği söylenebilir. Lise müdürlerinin diğer kademe müdürlerine göre yaşam ve kariyer becerilerinin yüksek olmasının nedeni olarak da öğrencilerin yaş grubu özellikleri ve veli etkisi gösterilmektedir. Lise öğrencilerinin yetişkinliğe yaklaştıkları ve üniversiteye hazırlandıkları, bu yüzden kendini yönetme, sorumluluk alma gibi becerilerinin gelişmesi gerektiği belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Amaçları incelendiğinde yaşam ve kariyer becerileri kazandırmaya yönelik maddeler araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir (MEB, 2013b).

"Öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı, öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesini, hayat boyu öğrenmenin bireylere benimsetilmesini.."

Lise okul müdürlerinin ortaöğretim amaçları kapsamında öğrencilere beceriler kazandırmak konusunda sorumlu olmaları, bu becerileri iyi bilmeleri kendilerini de bu becerileri geliştirme yönünde bu amaçların etki ettiği söylenebilir. Ayrıca bu bulgu üniversiteye hazırlık sürecinde olan lise öğrencilerinin gelecek kaygısını paylaşan ailelerin lise kademesi okullarına uyguladıkları baskının da okul müdürlerini kendilerini geliştirme yönünde etkilemiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen eğitim durumuna göre okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili önlisans mezunlarının algılarının yüksek olma nedeni olarak eğitimin süresi ve niteliğinden bahsedilmiştir. Öğretmenler önlisans mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitimin kısa ve lisansa göre az olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca üniversite hayatının kısa olmasından dolayı kendi başlarına hayatlarını idame ettirme konusunda da lisans mezunlarına göre dezavantajlı olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu diğer boyutlarla ilgili bulgularımızla da benzerlik göstermektedir. Önlisans mezunu öğretmenlerinin kendilerini lisans mezunu okul müdürleri ile karşılaştırarak kendilerini yetersiz görmüş olabilecekleri ve okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Önlisans mezunu öğretmenlerini bu davranışı yine Festinger'in (1954) sosyal karşılaştırma teorisi ile açıklanabilir.

Lisansüstü mezunlarının okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılaması ile ilgili olarak kariyer algısı ve müdürün yaklaşımı belirtilmiştir. Öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlerin kariyer yaptıklarından ve okul müdürlüğünü de bir kariyer olarak algıladıklarından bu becerilere sahip olması gerektiğini düşünmüş olabileceklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okul müdürlerinin lisansütü mezunu öğretmenlere karşı, onların aldıkları eğitimden dolayı olumlu yaklaşım sergiledikleri ve lisansüstü öğretmenlerin de müdürlerini değerlendirirken olumlu yaklaşmış olabilecekleri belirtilmiştir. Bu bağlamda lisansüstü mezunu öğretmenler ile okul müdürlerinin karşılıklı olumlu yaklaşımlarının sonucu olarak lisasüstü mezunu öğretmenlerinin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili algılarının yüksek olabileceği söylenebilir.

1-10 yıl aralığında kıdeme sahip olan ve yaşı genç olan öğretmenlerin kendilerini okul müdürlerine göre daha tecrübesiz ve mesleki anlamda yetersiz görmelerinden okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini değerlendirirken kendileri ile karşılaştırma yaparak yüksek algıladıkları ifade edilmiştir. Bu görüşler araştırmanın diğer boyutlarının bulgularıyla uyumludur. Öğretmenler tüm boyutlarda kıdemi az olan öğretmenlerin müdürlerini kendileri ile kıyaslama yapmış olabileceklerini ifade etmişlerdir. Kariyere giriş evresi ve durulma evresinde olan 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan ve yaşı genç olan öğretmenler kendilerini mesleki anlamda yetersiz görmektedirler ve mesleki gelişim süreci içerisindedirler (Bakioğlu, 1996). Kıdemi az olan öğretmenlerle ilgili görüşler incelendiğinde değerlendirme yaklaşımları sosyal karşılaştırma kuramına göre açıklanabilir. Kendilerini tecrübesiz ve yetersiz hisseden 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan ve yaşı genç olan öğretmenlerin karşılaştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir. Sosyal karşılaştırma, insanların sahip olduğu niteliklerini, bir başkasının sahip oldukları niteliklerle karşılaştırmaları ile ilgili bilişsel yargılarıdır. Bu değerlendirmeler nesnel bir yargıdan çok kendisini, başkalarının sahip olduğu belirli bir niteliğe göre değerlendirmesidir (Öksüz, Malhan, 2004: 183). Bu bağlamda araştırmamızın bu bulgusu sosyal karşılaştırma kuramı ile açıklanabilir.

Mesleğin ilk 10 yılında olan öğretmenlerin çok az sayıda okul müdürü ile çalıştıklarından diğer okul müdürleri ile kıyaslama yapamadığı ve bu yüzden kendinden tecrübeli okul müdürlerini kendi becerileri ile kıyaslayarak değerlendirdikleri ve müdürlerin becerilerini bu nedenle yüksek algılamış olabilecekleri belirtilmiştir. Daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin çok fazla müdürle çalışmaları sonucu diğer okul müdürleri ile de kıyaslayarak değerlendirdiklerinden kendi müdürlerinin becerilerini daha düşük düzeyde

algılamış olabilecekleri ifade edilmiştir. Bir diğer neden olarak okul müdürlerinin yeni başlayan öğretmenlere karşı onları kazanmak ve teşvik etmek için olumlu tutum sergilemeleri olarak ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip olanlara karşı olumlu yaklaşım göstermeleri sonucu olarak okul müdürünün yaşam ve kariyer becerilerini olumlu yönde değerlendirmiş olabilecekleri vurgulanmıştır. Bu bağlamda okul müdüründen olumlu bir yaklaşım gören 1-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerini değerlendirdiklerinde olumlu algıladıkları düşünülebilir.

Yaşı genç olan öğretmenlerin okul müdürlerini rol model olarak gördükleri ve onlara saygı gösterdikleri, okul müdürlerinin de yaşı genç olanlara karşı örnek olmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Okul müdürün olumlu yaklaşımının sonucu olarak ve yaşı genç olan öğretmenlerin okul müdürünü kendilerine rol model görmeleri nedeniyle değerlendirmelerinin orta yaş grubundaki öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Yaşı yüksek olan öğretmenlerin kariyer evrelerine göre sakinlik evresinde oldukları görülmektedir. Bakioğlu (1996) sakinlik evresinde olan öğretmenlerin enerjilerinin az olduğunu, eğitim uygulamalarında daha rahat davrandıklarını, enerjilerinin ve coşkularının kaybolduğunu belirtmektedir. Enerjisi düşük olan yüksek yaştaki öğretmenlerin kendilerinden genç ve dinamik okul müdürlerinin becerilerini kendileri ile kıyasladıklarından yüksek algılamış olabilecekleri söylenebilir.

Bir diğer etken olarak tükenmişlik kavramı vurgulanmıştır. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) mesleki tükenmişlikle ilgili yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda dinamizme güven ve tükenmişlik kodları ile ilgili görüşlere göre yaşı yüksek olan öğretmenlerin değerlendirmelerini sosyal karşılaştırma kuramı ile açıklamak mümkündür. Öksüz ve Malhan'ın (2004) belirttiği gibi, bireyler başkalarının sahip olduğu bir niteliğe göre kendilerini değerlendirmektedir. Başka bir etken olarak değerlendirme yeterliliğinden bahsedilmiştir. Katılımcılar yaşı yüksek olan öğretmenlerin kariyerleri boyunca birçok farklı okul müdürü ile çalışmalarının onlara değerlendirme avantajı verdiğini ve daha önce çalıştığı okul müdürleri ile kıyaslayarak bir değerlendirmede bulunmuş olabileceklerini ve bu yüzden okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini yüksek algılamış olabileceklerini belirtmişlerdir. Yaşı yüksek olan öğretmenlerin, orta yaştaki öğretmenlere göre daha iyi değerlendirme yapabileceği görüşü hâkimdir. Daha fazla

okul müdürü ile çalışmanın ve gözlemlemenin vermiş olduğu kıyaslama yeterliliğinin farklılığa sebep olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin ve yaşam ve kariyer becerilerinin "katılıyorum" düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca nitel araştırma kısmında katılımcılar okul müdürlerinin problem çözme becerileri, iletişim ve işbirliği becerilerinin gelişmiş olduğunu belirtmişlerdir. İlerlemeci eğitim yaklaşımında bireylerin ve özellikle eğitimcilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesine vurgu yapılmaktadır. Pragmatizm ve ilerlemeci eğitimin temelinde yatan Darwin'in mutlak bilgi ve doğru yoktur yaklaşımı düşünüldüğünde eleştirel düşünme becerisinin önemi anlaşılmaktadır. Amaca uygun, doğru ve güncel bilgiye ulaşma konusunda en önemli etkenlerden biri olarak eleştirel bakış açısının olduğu söylenebilir. Pragmatizme göre insan sürekli çevresi ile etkileşim halindedir ve bilgi çevreyle etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda okul müdürlerinin iletişim ve işbirliği becerilerinin de önem kazandığı söylenebilir. Ayrıca değişim lideri olarak okul müdürünün örgütsel dönüşüm sürecine liderlik edebilmesi tüm örgütü bu değişim sürecine katarak mümkün olabilir. Bu değişim sürecinde örgütün birlikte hareket edebilmesini sağlayacak en önemli becerinin de iletişim ve işbirliği becerileri olduğu düşünülebilir. Yine öğrenen örgütlerde öğrenen liderlerden beklenen, örgütte işbirlikli ve iletişim temelli bir çalışma ortamı oluşturmalarıdır. Bu bağlamda da öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri gelişmiş olarak algılandığı için, sahip oldukları iletişim ve işbirliği becerileri ile tüm örgütü bu değişime yönlendirebilecekleri, çevreyle olan iletişimleri sayesinde okulun, çevresindeki değişime ayak uydurmasını sağlayabilecekleri, sahip oldukları eleştirel düşünme becerilerini kullanarak daha bilimsel ve doğru bilgilerle yönetim süreçlerini uygulayabilecekleri söylenebilir. Ayrıca karşılaşılan problem durumlarında bu problemlere alternatif ve yaratıcı çözümler üretebileceklerini de vurgulamak gerekmektedir.

21. yüzyılda değişim kavramı çoğunlukla teknolojik değişimle beraber ele alınmaktadır. Şüphesiz bu değişimi etkileyen en büyük etkenlerden biri teknolojideki değişimlerdir. Okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin de yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olduğunu belirtmişlerdir. İlerlemeci eğitim yaklaşımı, bireylerin günümüzde ihtiyaç duyulan becerilere sahip olmaları gerektiği üzerine

odaklanmaktadır. Bu bağlamda bilgiye ulaşma yolarının değiştiği, eğitimde teknoloji temelli araçların ve uygulamaların kullanıldığı ve iletişimin internet temelli medya organlarında sağlandığı günümüzde şüphesiz bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri de önem kazanmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel ve teknolojik lider olarak öğrencileri dijital çağda üretken vatandaş olarak hazırlamaları ve okullarda teknolojik dönüşümleri yapabilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlık becerileri yeterli algılanan okul müdürlerinin doğru bilgiye ulaşabilecekleri, eğitim odaklı teknolojik araçları kullanabilecekleri ve okullarında öğretimsel teknolojik dönüşümü sağlayabilecekleri, yeni iletişim çağında medyadan elde ettiği mesajları analiz edebilecekleri ve öğretimsel amaçlara yönelik yeni mesajlar üretebilecekleri söylenebilir.

Öğrenen örgütlerde öğrenen liderlerden çalışanlara yön vermeleri, kararları onlarla birlikte almaları ve örgütte öğrenme iklimi oluşturmaları beklenmektedir. Bu anlamda liderlik ve sorumluluk becerilerinin, üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerinin ve kendini yönetme becerilerinin de önemli hale geldiği söylenebilir. Yine değişim lideri olarak okul müdürünün, değişime öncülük edebilmesi için öncelikle bu değişim sürecine kolay uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Esneklik ve uyum becerisi, hızlı değişen şartlara uyum sağlayabilmek için değişim liderlerinde olması gereken önemli bir beceri olarak ele alınabilir. Okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar okul müdürlerinin sosyal ve kültürlerarası becerilerinin, liderlik ve sorumluluk becerilerinin ve sosyal ve kültürlerarası becerilerinin gelişmiş olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda değişim lideri olarak okul müdürlerinin hızlı değişen yeni durumlara uyum sağlayabilecekleri, okuldaki uygulamalar konusunda öğretmen ve öğrencilere liderlik ederek başarı ve başarısızlıkta gereken sorumlulukları alabilecekleri söylenebilir. Ayrıca öğrenen lider olarak kendini yönetme becerisine sahip okul müdürlerinin hayat boyu öğrenmeyi benimseyerek gelişimlerini sürdürebilecekleri, değişim lideri olarak inisiyatif alma ve kendini yönetme becerisine sahip okul müdürlerinin okulun gelişimi için yenilikçi uygulamalar planlayarak yeni ürünler ortaya koyabilecekleri ve uygulamaların sonunda hesap verebilir ve şeffaf bir yaklaşım sergileyebilecekleri söylenebilir. Yaşam ve kariyer becerilerine sahip okul müdürlerinin, küreselleşmenin artması ile çok kültürlü bir yapıya dönüşen okullarda farklı kültürlere sahip öğretmen ve öğrencilerle etkili bir çalışma yapabilecekleri de düşünülebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğretmen görüşlerinden yararlanarak okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini ortaya koyan nicel bir araştırma ile bu araştırmada elde edilen sonuçların nedenlerini ortaya koyan nitel bir çalışmadan oluşan bir karma yöntem araştırmasıdır. Bu bölümde, nicel ve nitel aşamadan elde edilen sonuçlar birlikte ele alınmıştır.

Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin en yüksek ortalamaya sahip alt boyutunun "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri", ikinci olarak "Yaşam ve kariyer becerileri" ve en düşük ortalamaya sahip alt boyutunun da "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" olduğu görülmüştür.. Bu sonuca göre öğretmenlere göre, okul müdürlerinin en çok "Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri" en az ise; "Öğrenme ve yenilikçilik becerileri" olduğu sbelirlenmiştir.

Ölçekte her bir madde için alınabilecek değerler "Kesinlikle katılmıyorum" (1) ve "Kesinlikle katılıyorum" (5) aralığında olduğu düşünüldüğünde ölçek alt boyutlarının "Katılıyorum" düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinin tüm maddelerinin ortalaması ($\bar{X}$= 3.65), aralıklara göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilişkin nicel ve nitel sonuçlara birlikte yer verilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında öğrenme ve yenilikçilik becerileri boyutunun "Katılıyorum" düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise katılımcılara "Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine sahip olma durumları" ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmiş olduğunu söyleyen katılımcıların görüşlerine göre çözüm odaklı olma, iletişim ve işbirliği becerisi ve problem çözme becerisi sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin becerilerinin gelişmemiş olduğunu belirten katılımcıların görüşlerine göre iletişim ve işbirliği becerisi yetersizliği, problem çözme becerisi yetersizliği ve yeniliklere ket vurma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının, erkek okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak; çoklu roller, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, iletişim ve işbirliği becerisi ve toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri bulunmuştur..

Özel okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının, kamu okulu müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak; çalışma ekibi, finansal kaygı, hizmet içi eğitim, iş güvencesi kaygısı, okulun imkânları, liyakata göre atama ve yönetim yaklaşımı ve özerklik bulunmuştur.

Okul öncesi müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının diğer kademe okul müdürlerinin bu becerilerle ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, lise müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının ortaokul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek algılanmasının nedeni olarak; çalışan sayısı, müfredat ve kazanımlar, okul müdürünün kadın olması, öğrencilerin yaş grubu özellikleri, öğretmenlerin genç olması, öğretmenlerin kadın olması ve veli etkisi sonuçlarına ulaşılmıştır. Lise müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin yüksek algılanmasının nedeni olarak; müfredat ve kazanımlar ve öğrencilerin yaş grubu özellikleri gösterilmiştir.

Önlisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının da lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önlisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; eğitim süresi ve niteliği, lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve

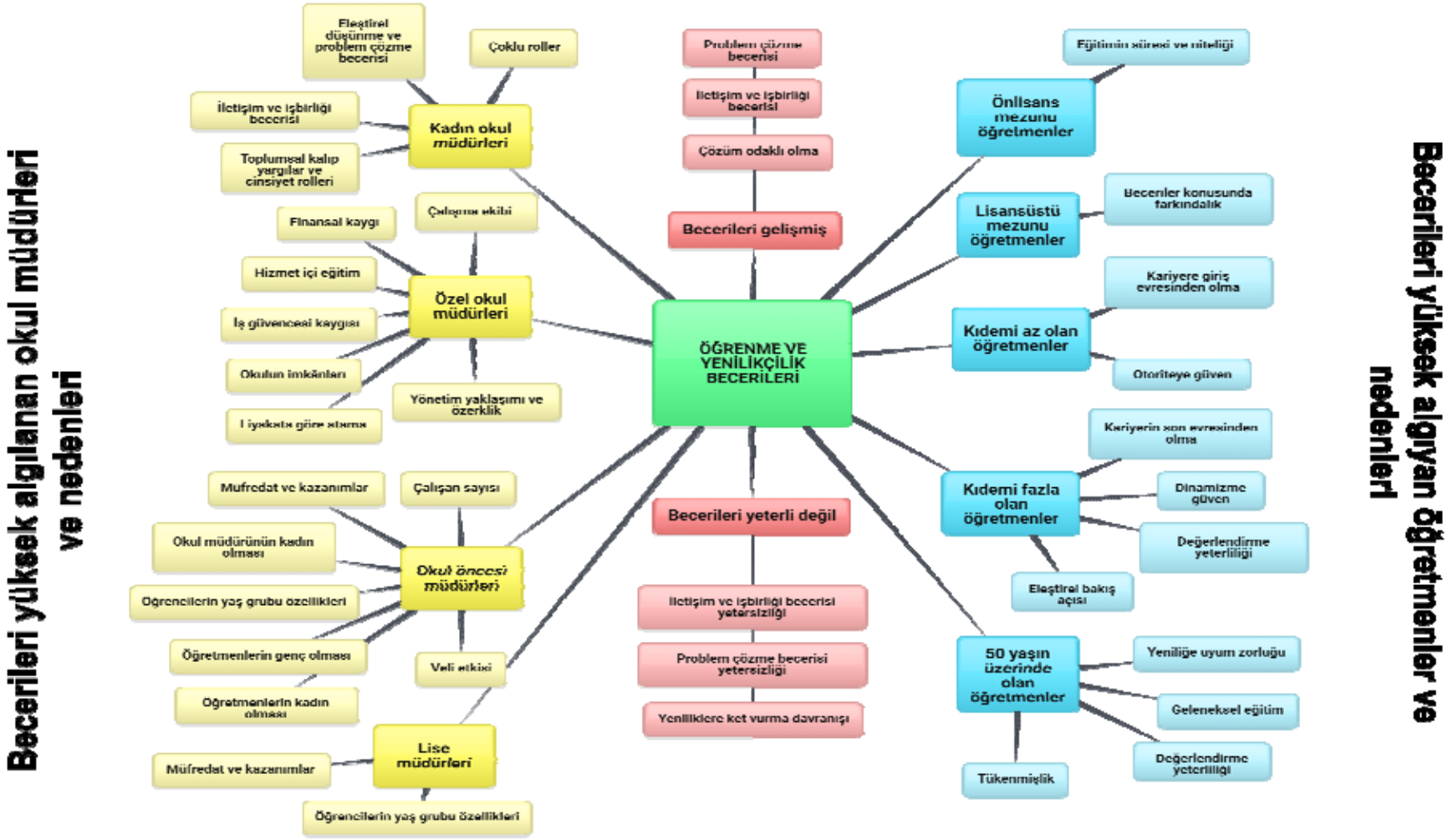
yenilikçilik becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak da; beceriler konusunda öğretmenliğin farkındalığı gösterilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, sayısal branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından yüksek olduğu, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kıdemi az olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; kariyere giriş evresinde olma ve otoriteye güven; kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; dinamizme güven, kariyerin son evresinde olma, değerlendirme yeterliliği ve eleştirel bakış açısı gösterilmiştir.

51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, 31-40 ve 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; yeniliğe uyum zorluğu, geleneksel eğitim, değerlendirme yeterliliği ve tükenmişlik gösterilmiştir.

Öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilişkin sonuçlara aşağıda Şekil 4.1'de yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine İlişkin Sonuçlar

4.2. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin nicel ve nitel sonuçlara birlikte yer verilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri boyutunun "Katılıyorum" düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise katılımcılara "Okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine sahip olma durumları" ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin gelişmiş olduğunu söyleyen katılımcıların görüşlerine göre bilgi okuryazarlığı becerisi, teknoloji okuryazarlığı becerisi ve medya okuryazarlığı becerisi sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin becerilerinin gelişmemiş olduğunu belirten katılımcıların görüşlerine göre medya okuryazarlığı becerisi yetersizliği ve medya okuryazarlığı becerisi yetersizliği gösterilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının, erkek okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak; azim, çoklu roller, eleştirel düşünme, sorumluluk bilinci, teknolojiye yatkınlık ve toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri gösterilmiştir.

Özel okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının, kamu okulu müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak; finansal kaygı, hizmet içi eğitim, iş güvencesi kaygısı, liyakata göre atama, okulun imkânları ve yönetim yaklaşımı ve özerklik gösterilmiştir.

Okul öncesi müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının diğer kademe okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve lise müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının ortaokul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından

anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin yüksek algılanmasının nedeni olarak; çalışan sayısı, müfredat ve kazanımlar, okul müdürünün kadın olması, öğrencilerin yaş grubu özellikleri, öğretmenlerin genç olması, öğretmenlerin kadın olması ve veli etkisi sonuçlarına ulaşılmıştır. Lise müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin yüksek algılanmasının nedeni olarak; müfredat ve kazanımlar ve öğrencilerin yaş grubu özellikleri gösterilmiştir.

Önlisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının da lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önlisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; eğitim süresi ve niteliği; lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak da; beceriler konusunda öğretmen farkındalığı ve müdürün yaklaşımı gösterilmiştir.

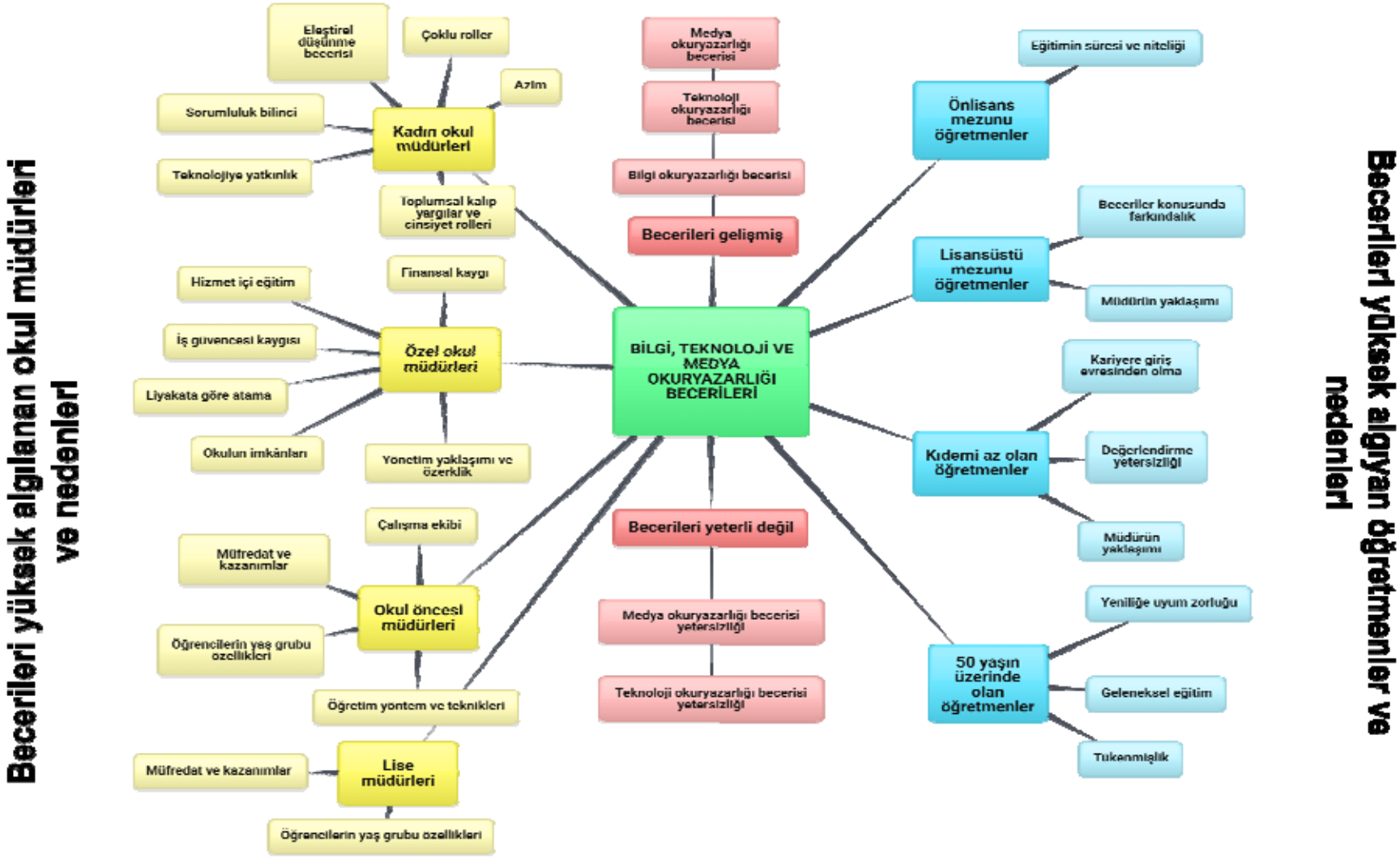
Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerinin öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; kariyere giriş evresinde olma, değerlendirme yetersizliği ve ve müdürün yaklaşımı gösterilmiştir.

51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, 41-50 yaş aralığında olan

öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; yeniliğe uyum zorluğu, geleneksel eğitim ve tükenmişlik gösterilmiştir.

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin sonuçlara aşağıda Şekil 4.2'de yer verilmiştir.



Şekil 4.2. Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuyazarlığı Becerilerine İlişkin Sonuçlar

4.3. Yaşam ve Kariyer Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde yaşam ve kariyer becerilerine ilişkin nicel ve nitel sonuçlara birlikte yer verilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında yaşam ve kariyer becerileri boyutunun "Katılıyorum" düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise katılımcılara "Okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine sahip olma durumları" ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin gelişmiş olduğunu söyleyen katılımcıların görüşlerine göre kendini yönetme becerisi, liderlik ve sorumluluk becerisi ve sosyal ve kişilerarası beceri sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin becerilerinin gelişmemiş olduğunu belirten katılımcıların görüşlerine göre kendini yönetme becerisi yetersizliği ve liderlik ve sorumluluk becerisi yetersizliği gösterilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının, erkek okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak; çoklu roller, sorumluluk bilinci, ve toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri gösterilmiştir.

Özel okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının, kamu okulu müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak; finansal kaygı, hizmet içi eğitim, iş güvencesi kaygısı, liyakata göre atama, veli etkisi ve denetim yaklaşımı gösterilmiştir.

Okul öncesi müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının diğer kademe okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve lise müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarının ortaokul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin yüksek

algılanmasının nedeni olarak; çalışan sayısı, müfredat ve kazanımlar, öğrencilerin yaş grubu özellikleri ve veli etkisi sonuçlarına ulaşılmıştır. Lise müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin yüksek algılanmasının nedeni olarak; öğrencilerin yaş grubu özellikleri ve veli etkisi gösterilmiştir.

Önlisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının da lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önlisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; eğitim süresi ve niteliği, lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak da; kariyer algısı ve müdürün yaklaşımı gösterilmiştir.

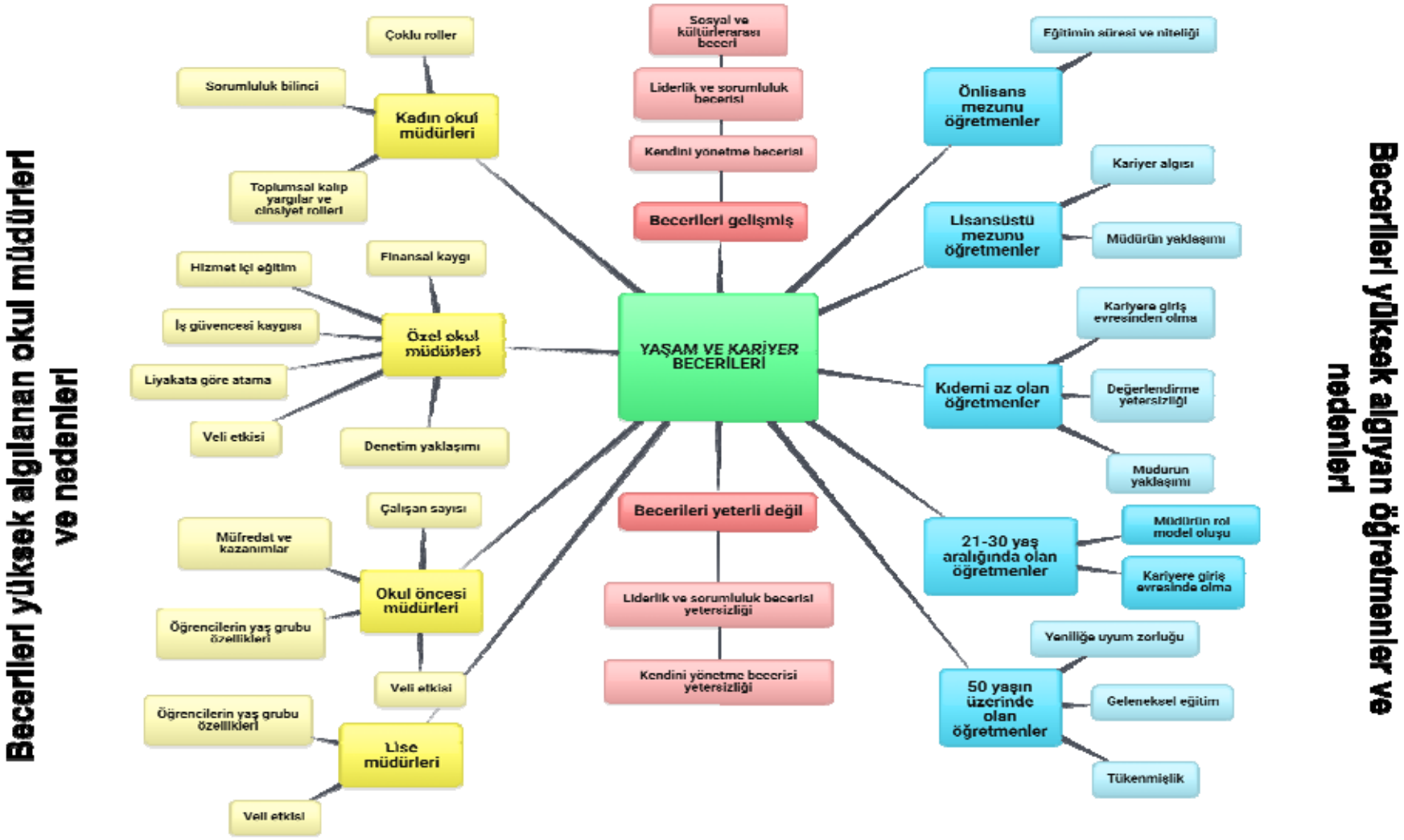
Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerinin öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara bu anlamlı farklılığın nedenleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; kariyere giriş evresinde olma, değerlendirme yetersizliği ve müdürün yaklaşımı gösterilmiştir.

21-30 yaş aralığında ve 51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarının, 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin bu becerileri ile ilgili görüşlerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara bu anlamlı farklılıkların nedenleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; müdürn rol model oluşu ve kariyere giriş evresinde olma, 51 ve

üzeri yaşa sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik algılarının yüksek olmasının nedeni olarak; dinamizme güven, değerlendirme yeterliliği, müdürün yaklaşımı ve tükenmişlik gösterilmiştir.

Yaşam ve kariyer becerilerine ilişkin sonuçlara aşağıda Şekil 4.3'de yer verilmiştir.



Şekil 4.3: Yaşam ve Kariyer Becerilerine İlişkin Sonuçlar

4.4. Uygulayıcılara Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre özel okullarda çalışan okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri kamu okulunda çalışan okul müdürlerine göre daha yüksek algılanmıştır. Bunun sebeplerinden biri olarak liyakata göre atama yapılmadığı, merkezi sınavların okul müdürlerinin becerilerini ölçmediği belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı kamu okullarına yönetici seçme ve atama kriterlerini genişletilerek okul müdürü olmak isteyen adayların becerilerinin ölçülebileceği bir seçme sistemi planlayabilir.
- Özel okullardaki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kamu okullarına göre daha sık ve düzenli yapıldığı ve zorunlu olduğu, kamu okullarındaki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin isteğe bağlı olduğu ve özel okula göre daha az hizmet içi eğitim planlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı okul müdürlerine yönelik 21. yüzyıl becerilerini geliştirecek, ihtiyaç analizine dayalı hizmet içi eğitim faaliyetleri planlayabilir ve sürekliliğini sağlayabilir.
- Kamu okullarının teknolojik alt yapılarının özel okullara göre yetersiz olduğu ve maddi kaynak sorunlarının yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı kamu okullarına yönelik teknolojinin eğitimde kullanılması ve dijital öğrenme ortamlarının oluşturulması için maddi destek konusunda planlamalar yapabilir.
- Kıdemi fazla olan ve yaşı yüksek olan öğrenmenlerin kariyerlerinin son evresinde tükenmişlik yaşadıkları ve yeniliklere uyum zorlukları çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı kıdemi fazla olan ve yaşı yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik sorunları ile ilgili destek programları oluşturabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre yönetim uygulamalarında özerk yapının okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştren bir etken olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı okul müdürlerinin yönetimsel özerkliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapabilir.
- Okul müdürlerinin karar alma sürecine öğretmenleri katmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı okul yönetim sistemlerinde öğretmenlerin de yer alabileceği daha demokratik ve işbirlikli bir yapı oluşturabilir.
- Okul müdürlerinin öğretmen, öğrenci ve velilere karşı şeffaf olmadığı sonucundan yola çıkarak okullarda hesap verebilirliğe dayalı bir yapının oluşturulabilir.

- Araştırma sonucunda, çalışan sayısı az olan okulların okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı büyük okullar kurmama yönünde bir planlama politikası oluşturabilir.

- Kariyere giriş evresinde olan öğretmenlerin kendilerine yönelik yetersizlik algılarına sahip olabilecekleri belirtilmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı kariyere giriş evresinde olan öğretmenlere mesleki gelişim amacı ile aday öğretmenlik döneminden sonra da etkili bir mentörlük ve destek hizmetleri planlayabilir.
- Özel okullardaki denetim mekanizmalarının sürekli olmasından dolayı okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilernin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı kamu okullarındaki denetim yaklaşımını gözden geçirerek etkililik ve sürekliliğinin sağlanması için planlamalar yapabilir.
- Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini etkileyen nedenlerden biri olarak özellikle okul öncesi müfredatının özerk yapısı gösterilmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı diğer kademelerdeki müfredat ve kazanımlar konusunda da Milli Eğitim Temel Kanunu'na bağlı kalmak kaydıyla daha özerk bir yapı oluşturabilir.

4.5. Araştırmacılara Öneriler

- Kadın okul müdürlerinin tüm boyutlarda 21. yüzyıl becerilerinin erkek okul müdürlerine göre yüksek algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerlendirmelerin genelde toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerinden etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda kadın okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik derinlemesine nitel araştırmalar yapılabilir.
- Okullardaki denetim yaklaşımlarının, okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinden yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmelerinde güdüleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denetim yaklaşımları ve okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerleri ile ilgili araştırma yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi müdürlerinin diğer kademedeki okul müdürlerine göre 21. yüzyıl becerilerinin yüksek algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca branş değişkenine göre de okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile ilgili algıları yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda okul öncesi

öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çok yönlü araştırmalar yapılabilir.

- Müfredat ve kazanımların daha esnek ve özerk yapısının okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle okul öncesi kademesindeki müfredatın esnek ve özerk yapısı örnek gösterilmiştir. Müfredat ve kazanımların okul müdürleri ve öğretmenlerin becerileri ile ilşkisine yönelik araştırma yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre liyakate göre atanan müdürlerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişmiş olduğunun düşünüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim yönetimi lisansüstü eğitiminin yöneticilik eğitimi verdiği göz önünde tutularak bu alanda yüksek lisans yapmış ve yapmamış okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre okulun özerk yapısının okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştiren bir etken olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ve özerklik desteği ile ilgili araştırma yapılabilir.
- Okul öncesi müfredatının diğer okul kademesi müfredatlarına göre daha esnek olduğu ve bu esnekliğin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Tüm okul kademelerinin müfredatlarının esnelik açısından incelenmesine ve karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sürecinde Covid-19 pandemisi yaşanmasından dolayı verilerin çevrimiçi toplanmasına karar verilmiştir. Çevrimiçi veri toplama süreci ile ilgili belirlenen örnekleme ulaşma ve verilerin geri dönüşü ile ilgili sorunlar yaşanmıştır. Alanyazında çevrimiçi veri toplama süreçleri ile ilgili yeterince kaynağa raslanmamıştır. Çevrimiçi veri toplama ile ilgili daha fazla araştırma yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

Acar, O. K., ve Ertek, M. (2021). Türk kamu yönetiminde liyakat açmazı. Aktan, C. C., Öztrürk, N. K. ve Acar, O. K. (Ed.), *Kamu yönetiminde liyakat açmazı* içinde (53-86). İzmir: SOBİAD Hukuk ve İktisat Araştırmaları Yayınları.

Ada, Ş. 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*,16 (2), 153-166.

adresinden edinilmiştir.

Afshari, M., Bakar, K. E., Luan,W.S., Samah, B. A. ve Fooi, F. S. (2008). School leadership and information communication technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 7(4), 82-91.

Akan, D. ve Mehrdad, A. (2019). Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 287-300.

Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20, 140-150

Akyurt, N. (2018) Kadın çalışanlarda kariyer engelleri: radyoloji çalışanları örneği. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi,* ISSN: 2147-7892, 6(1), 85-107.

American Library Association (1989). Presidential committee on ınformation literacy: final report. *Chicago: ALA.* 24 Ocak 2021 tarihinde http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm adresinden erişilmiştir.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale University Journal of Education*, 40 (2), 160-175.

Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers: OECD Publishing.* 23 Nisan 2019 tarihinde http://www.oecdilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-newmillennium-learners-in-oecd-countries_218525261154

Arbak Y., Kabasakal, H., Katrınlı, A. E., Özmen, O. T., ve Zeytincioğlu, I.U. (1994), "Women managers in turkey: the impact of personalities and leadership styles" *Yayınlanmamış Makale.*

Ariratana, W. Sirisookslip, S., ve Ngang,T.,K. (2015). Development of leadership soft skills among educational administrators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 186, 331-336.

Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: bir özel okul örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Asmaz, A. (2019). *John dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ATCS (2010). *Assessment and teaching of 21st century skills.* 30 mart 2021 tarihinde https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf adresinden erilişmiştir.

Aufderheide, P., ve Firestone, C. (1993). *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy.* Queenstown, MD: Aspen Institute.

Augspurger, B. A. (2013). *Teacher Perceptions of Effective School Leadership Using Twenty-first Century Skills and Knowledge.* Doctoral Thesis, Lindenwood University, Education Faculty.

Ayaza, B. (2021). Yaşlılarda davranış sorunları. Yaşlı Bakımı Ön Lisans Programı. *İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi*. 21.04.2021 tarihinde http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/yasli_bakimi_onlisans_ao/yaslilarda_davranis_sorunlari.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Aydoğan, E., Erden, P., Bıyık, Y. ve Bingöl, D. (2017). Örgütsel yaşamda beş faktör kişilik özellikleri açısından sosyal karşılaştırma yönelimi: Akademisyenler üzerinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi (The Journal of Social Economic Research),* 17 (33), 19-29.

Ayre, C., ve Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47 (1), 79–86. doı: 10.1177/0748175613513808.

Badke, W. (2010). Foundations of information literacy: Learning from Paul Zurkowski. *Online* 34(1), 48-50.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 1-21.

Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma), *Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri,*İstanbul

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice-Hall.

Belek, U. (2013). Toplumsal cinsiyet algısının statik duruşu L. Gültekin ,G. Güneş, C. Ertung ve A. Şimşek (Ed.), *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları* içinde (17-24). Ankara : Atılım Üniversitesi Yayınları, 2013.

Bernhardt, P. E. (2015). *21st century learning: Professional development in practice.* The Qualitative Report, 20 (1), 1-19.

Blau, P. M. (1968). The hierarchy of authority in organizations, the structure of small bureaucracies. *The Amerikan Journal of Sociology*, 73(4), 453-467.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. D., Hill, W. H. ve Krathwogl, D. R. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain.* Ann Arbor, Michigan: Longmans.

Bozkurt, A. (2003). Öğrenen örgütler. C. Elma ve K. Demir (Ed.) *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: Uygulamalar ve sorunlar* içinde (43-62). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bulut, Akçacı (2017). Endüstri 4.0 ve inovasyon göstergeleri kapsamında türkiye analizi. *ASSAM International Refereed Journal,* 7, 50-72.

Burnes, B., Hughes, M., ve By, R. T. (2018). Reimagining organisational change leadership. Leadership, *Sage Publications Inc* 14(2), 141–158. https://doi.org/10.1177/1742715016662188

Büyükdüvenci, S . (2019). Pragmatizm ve eğitim . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) ,* 20 (1) , 323-339 . DOI: 10.1501/Egifak_0000001074.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi,* 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Candan, S. (2019). *Algılanan iş güvencesinin çalışan performansına etkisi: afyonkarahisar ili devlet demiryolu çalışanları üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Carpenter, J., P. ve Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(2), 38-55.

Cemaloğlu, N. ve Şahin, E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (2), 845-874.

Chan, C. T., Richardson, D. M. ve Dorough, C. M. (2012). Educational accountability: the role of efficiency, effectiveness and productivity. *Southern Journal of Educational Administration,* I(I), 19-26.

Christou, T. M. (2016). 21 st- century learning, educational reform, and tradition: Conceptualizing professional development in a progressive age. *Teacher Learning and Professional Development,* 1(1) , 61-72.

Council of the European Union (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning* 14 Şubat tarihinde https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf adresinden erşilmiştir.

Creswell J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* . (S. B. Demir Çev. Ed). (4. baskıdan çeviri). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çakır, B. S. (2009). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişime ve örgütsel değişime direnme olgularını algılamaları üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakmak, E. ve Altun, A. (2013). İlköğretim türkçe dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (2), 152-170.

Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic,* 10 (11), 431-446.

Çetin, M. ve Çetin, G. (2021). 21.yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255.

Çicek, I., Evcimen, İ. V. ve Biçer, İ. H. (2018). Örgütsel bağlamda kişi-grup uyumu (kuramsal perspektif). *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,*14 (3), 699-730. http://dx.doi.org/10.17130/ijmeb.2018343119

Çiftçi, B. ve Bakar, M. H. D. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının incelenmesi: (Nevşehir ili örneği). *Kapadokya Eğitim Dergisi,* 1(2).

Çoban, Ö., Bozkurt, S., ve Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kastamonu Education Journal, 27(3), 1059-1071. doi:10.24106/kefdergi.2572

Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çolak, İ., Türkkaş Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., ve Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,*10(1), 67-86. DOI: 10.19160/ijer.541861

D'Zurilla TJ, Nezu AM (2001). *Problem-solving therapies.* In Dobson KS (Ed.) Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies, 2nd edn. New York: Guilford Press

Dağkıran, D. (2010). *The impact on critical thinking of the use of L1 and L2 in peer feedback.* Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dede, C. (2010). *Comparing frameworks for 21st century skills*. In J. Bellance, ve R. Brandt (Eds.), 21st century skills: Rethinking how students learn (51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Demirel, F. (2019). John dewey ve ismail hakkı tonguç'un düşüncelerine göre insan doğasının eğitimle ilişkilendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 52 (3), 967-987.

Devlet Planlama Teşkilatı (2004). *İl ve ilçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri raporu.* Devlet Planlama Teşkilatı Bölgesel Gelişim ve Yapısal uyum Genel Müdürlüğü. 18 Ağustos 2020 tarihinde https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Ilcelerin_sosyoekonomik_gelismislik_si%C4%B1ralamasi_Arastarimasi-2004%E2%80%8B.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Dewey, J. (1910). *How we think.* D C Heath. https:// https://doi.org/10.1037/10903-000

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Lexington: Unabridged Classic.

Dinçer, Ç., Demiriz, S. ve Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 45, 59-78. ISSN: 1300-8889.

Doğan, İ. (2015). Farklı *veri yapısı ve örneklem büyüklüklerinde yapısal eşitlik modellerinin geçerliği ve güvenirliğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Durdukoca, F. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(20), 357-374.

Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-74.

D'Zurilla, T. J., ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*(1), 107-126. https://doi.org/10.1037/h0031360

Eğinli, T. A. ve Yalçın, M. (2016). Kültürlerarası yeterliliğin gelişmesi ve kültürlerarası uyum. *Global Media Journal TR Edition*, 7(13), 6-27.

Eğmir, E. ve Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.

Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 6 (1), 124-134.

Elekoğlu, F. ve Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 101-117.

Ellis, L. D (2012). *A new generation : a new model of education in the 21st century.* Unpublished dissertation, University of Southern California.

Enes, B. (2020). Lider-üye etkileşim algısı ve bireysel performans. Ulucan. H. (Ed.), *İşe yönelik motivasyonun aracılık rolü.* Genel Dağıtım Akademisyen Kitabevi A.Ş.

Erdem, A. R. (2020). Değişim liderliği. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: kuram - araştırma - uygulama* içinde (121-144). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2019). *Eğitimde değişim yönetimi* (4. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: "temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar". *Akademik Bakış,* 5(9), 109-122.

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

Fedorov, A. (2017). *Media and information literacy education dictionary*. Mauritius: Scholars' Press, 49 p.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.

Fine, C. (2010). *Toplumsal Cinsiyet Yanılsaması.* İstanbul: Sel Yayınları.

Fisher, M. D. ve Waller, L. R. (2013). The 21st century principal: a study of technology leadership and technology ıntegration in texas k-12 schools. *The Global Elearning Journal,* 2(4).

Fişek, K. (1975). *Yönetim*. Ankara: Anakara Üniversitesi Basımevi.

Fox-Wolfgramm, S., Boal, K. ve James G. (Jerry) Hunt (1998). Organizational Adaptation to Institutional Change: A Comparative Study of First-Order Change in Prospector and Defender Banks. *Administrative Science Quarterly*, 43 (1), 87-126. doi:10.2307/2393592.

Freire, P. (2016). *Ezilenlerin Pedagojisi.* (12. Baskı). İstanbul. Ayrıntı Yayınları.

George, D. (2016). IBM SPSS Statistics 23 Step by Step. In *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step*. https://doi.org/10.4324/9781315545899

Giddings, S. (2014). *Self-directed learning (sdl) in higher education: a necessity for 21st century teaching and learning.* Submitted in partial fulfillment of the requirements for educ 5v51 teaching and learning in higher education. Faculty of Education, Brock University, St. Catharines, Ontario

Gill, R. (2002). Change management - or change leadership?. *Journal of Change Management,.* 3(4), 307-318. DOI: 10.1080/714023845

Gizir, S. ve Gizir, C. A. (2005). Akademik ortamda iletişim analizi envanteri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 112-125.

Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies Education*, 15(1), 127-141. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40164

Göksun, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Göksün, D. A. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Guinn, S. L. (1997). Change before you have to: for CEOs who recognize the need, the tools exist now for organizational change.*Career Development International*, 2(5), 225-228.

Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 273-279.

Gül, S.K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi,* 10(4), 71-94.

Güleç, U. T. (2020), Örgütsel değişim ve değişime direnç üzerine bir inceleme. *ARHUSS*, 3 (2), 373-402.

Gürkan, H. ve Toprakcı, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 9(2) , 64-81. DOI: 10.19160/ijer.434582.

Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1 (1), 1-6.

Gürültü, E., Aslan M. ve Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences,* 543-560.

Hagemann, B. ve Stroope, S. (2013). *Developing the next generation of leaders. Industrıal And Commercial Training.* Emerald Group Publishing Limited, 45(2), 123-126.

Hannan, M. T. and Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology,* 82 (5), 929–964.

Haşimoğlu, A. ve Aslandoğan, A. (2018). Lise öğrencilerinin ergenlik dönemi sorunları ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *ARHUSS,* 1(2), 71-83.

Hillman N. (2012). *Learning 21st century skills: implementation of programs and practices.* Unpublished Doctora Dissertation, University of Southern California.

Hilton, M. (2008). *Research on future skill demands: a workshop summary.* Washington, DC: The National Academies Press.

Hilton, M. (2010). *exploring the intersection of science education and 21st century skills: a workshop summary*. Washington, DC: The National Academies Press.

IOWA, (2013). *Department of Education. Essential for 21st Century Success*. 23 Nisan 2019 tarihinde https://iowacore.gov/content/universal-constructs-essential-21st-century-success-0 sayfasından erişilmiştir.

ISTE (2000). *National Educational Technology Standards for Teachers*. U.S ve Canada: Intel.

ISTE (2009). *National educational technology standards (nets-a) and performance ındicators for administrators.* U.S, Canada: Intel.

Işık, M. ve Bahat, İ. (2019). Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin sürekli öğrenen okul oluşturmaya ilişkin zihni modelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(2), 555-580. DOI: 10.17860/mersinefd.474102.

İşcan, S. D. ve Öcal, S. (2020). Milli eğitim bakanlığı 2023 eğitim vizyonu belgesi ve dewey'nin türkiye maarifi hakkında raporu: belge analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(5), 1505–1518.

James, W. (1907). *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jerald C. D.(2009). *Defining a 21st century education*. Center for Public Education.

Jia, Y., Oh, Y. J., Sibuma, B., ve Labanca, F. (2016). Measuring twenty-first century skills : development and validation of a scale for in-service and pre- service teachers. *Teacher Development*, *20*(2), 229–252. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143870.

Jun, H. J. ve Taeyeon, K. (2016). Leadership development for school principals: an adult learning perspective. *Journal of Educational Administration and Policy*, 1 (1), 29-40.

K. Kaume ve Mwinzi, R. (2016). Administrative and leadership innovation in the 21st century: a secondary school sub-sector perspective in kenya. *Research in Pedagogy*, *6*(2), 85-94. https://doi.org/10.17810/2015.37

Kandemir, Y. (2015). *Devlet okulu öğretmenlerinin özel okullara ilişkin tutumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karaca, A. (2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karaçay, T. (2004). 21.yy'da yeni dünya düzeni ve eğitim: (bir utopia). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, Çağrılı Konuşma, Ankara Üniversitesi.

Karakaş, M. M. (2015) *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitim Bilim Dalı, Eskişehir.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Katz, I. R. (2007). Testing information literacy in digital environments: ETS's iSkills Assessment. *Information Technology and Libraries*, 26(3), 3–12.

Katz, I. R., Williamson, D.M., Nadelman, H. L., Kirsch, I., Almond, R. G., Cooper, P. L., Redman, M. L., ve Zapata, D. (2004). Assessing information and communication technology literacy for higher education. *Paper presented at the Annual Meeting of the International Association for Educational Assessment,* Philadelphia, PA.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(19), 51-64.

Kayri, M. ve Aydın, F. (2019). Yapay zekâ temelli eğitsel veri madenciliği. F. Tanhan (Ed.), *Türkiye eğitim vizyonu üzerine değerlendirmeler* içinde (138-151). Ankara: Pegem Akademi.

Keleş, H. (2013). *Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında john locke'un liberal eğitim anlayışı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Kesici, M. ve Öncel, S. (2015). Aşçıların mesleki özerklikleri ile yaratıcılık süreci ilişkisi. *İşletme Fakültesi Dergisi,*16(1), 23-45.

Kış, A. (2009). *Öğrenen örgüt oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü.* Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education.* 4(1).

Koç, A. F. (2019). *Okul kültürünün özel okullarda ve devlet okullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulamalarına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Koç, B., Terzi, Y. ve Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 4(1), 369-390.

Koçin, B. ve Mehmet N., T. (2020). 2013 Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi". *Ulakbilge,* 49, 621-649. doi: 10.7816/ulakbilge-08-49-01

Koçoğlu, A., ve Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 177-184.

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.

Kozikoğlu İ., ve Altunova N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 8(3), 522-531. https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293.

Kutlu, O. ve Schreglmann, S. (2011). Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin fakülte ve ünvanlarına göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(40), 116-121.

Kylonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. *Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.*

Lamb, S., Maire, Q., ve Doecke, E. (2017). *Key skills for the 21st century: an evidence-based review.* 10.4.2020 tarihinde https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-thefuture/education-for-a-changing-world/research-findings/future-frontiers-analytical-reportkey-skills-for-the-21st-century/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*(4), 563–575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Leblebici, D. N. (2008). 21. yüzyılın liderlik anlayışına bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 61-72.

Leung, L. (2010). Effects of internet connectedness and information literacy on quality of life. *Social Indicators Research*, 98, 273 - 290. DOI 10.1007/s11205-009-9539-1.

Leviss, G.,K. (2016). *The 5 skills that innovative leaders have in common.* Harvard Business School Publishing Corporation. 10.4.2020 tarihinde https://hbr.org/2016/12/the-5-skills-that-innovative-leaders-have-in-common adresinden erişim sağlanmıştır.

MacBeath, J. and Dempster, N. (Ed.) (2008). *Connecting Leadership for Learning: Principles for Practice.* Routledge: London.

Mahoney, R. K. ve Khwaja, T. (2016). Living and leading in a digital age: a narrative study of the attitudes and perceptions of school leaders about media literacy. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education,* 8(2), 77 - 98.

Makas, R . (2003). İş güvencesinin muhtemel ekonomik ve sosyal etkileri. *Öneri Dergisi*, 5 (19) , 101-107 . DOI: 10.14783/maruoneri.682628.

Malik, S. (2008). *Media literacy and its importance.* Manzil Printers Posh Arcade, Islamabad.

Mastura, T., Soh, T., Osman, K., ve Arsad, N. M. (2012). M-21CSI : A Validated 21st Century Skills Instrument for Secondary Science M-21CSI : A Validated 21 st Century Skills Instrument for Secondary Science Students. *Asian Social Science*, 8(16). https://doi.org/10.5539/ass.v8n16p38.

Mecguire, J. (2001). What is problem solving? A review of theory, research and applications. *Criminal Behavior ans Mental Health*, 11, 210-235.

Milli eğitim Bakanlığı (2010). Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH). 15 Mart 2021 tarihinde http://fatihprojesi.meb.gov.tr/index.html#about adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 30.04.2021 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.* Resmî Gazete, Sayı : 28758.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı. 04.04.2021 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). 2020 yılı idare faaliyet raporu. Strateji Geliştirme Başkanlığı. 20.04.2021 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYlY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile steam'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.

Mwinzi, R. K. (2016). Administrative and leadership innovation in the 21st century: A secondary school sub-sector perspective in Kenya. *Research in Pedagogy*, 6(2), 85-94.

Nalbantoğlu, C. B. (2021). 2020 küresel beceriler endeksinde 21. yüzyıl becerileri değerlendirmesi. *Ulakbilge*, 56, 20–29. doi: 10.7816/ulakbilge-09-56-02

National Research Council. (2008). *Research on future skill demands: A workshop summary.* Margaret Hilton, Rapporteur. Washington, DC: The National Academies Press, 16-17.

Neuman, M. ve Simmons, W. (2010). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappa International*, 82(1), 9-12. https://doi.org/10.1177/003172170008200105

Nişancı, Z. N. (2015). Geçmişten günümüze yönetim düşüncesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi,* 13 (25), 257-294.

Odabaş, H. ve Polat, C. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. küreselleşme, demokratikleşme ve türkiye uluslararası sempozyumu

bildiri kitabı: *International Symposium on Globalization, Democratization and Turkey Proceedings içinde sunuldu* (596-606), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Oliver, R., Towers, S. ve Oliver, H. (2000). Information and communications technology literacy – Getting serious about IT. In J. Bourdeau ve R. Heller (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2000--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (862-867). Montreal, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 24 Ocak 2021 tarihinde https://www.learntechlib.org/p/16174. adresinden erişilmiştir.

Organization for Economic Cooperation and Development (2004). *Problem solving for tomorrow's world: First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. Paris, France: Author

Organization for Economic Cooperation and Development (2009). *21 st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.* Education Working Papers, 41.

Organization for Economic Cooperation and Development (2013). *Leadership for 21st century learning, educational research and innovation.* OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264205406-en.

Organization for Economic Cooperation and Development (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future* 24 Ocak 2021 tarihinde https://www.oecd.org/skills/oecd-skills-strategy-2019-9789264313835-en.htm adresinden erişilmiştir.

Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning* Compass 2030 28 Ocak 2021 tarihinde https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf adresinden erişilmiştir.

Öksüz, E. ve Malhan, S. (2004). Sosyal karşılaştırma ölçeğinin güvenirlilik ve geçerlilik analizi. *VI.Ulusal Aile Hekimliği Kongresi*, Bursa, 2004.

Örücü, E., Kılıç, R., ve Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: balıkesir ili örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi,* 14 (2), 117-135.

Özçelik, A. D. Ö. ve Tuğluk, M. N. (2018). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri*. Pegem Akademi. Ankara.

Özden, D. Ö., Tayşi, E. K., Şahin,H. K., Kaya, S. D. ve Bayram, F. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: kütahya örneği. *Turkish Studies,* 13(27), 1165-1185. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14298

Özsoy, G. (2005). Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(3), 179-190.

Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yasar University*, 2(7), 761-794.

Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8, 77-84.

Özutku, H. Ağca, V. ve Cevrioğlu, E. (2008). Lider-üye etkileşim teorisi çerçevesinde, yönetici-ast etkileşimi ile örgütsel bağlılık boyutları ve iş performansı arasındaki ilişki: ampirik bir inceleme. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2, 193-210.

Panel, I. L. (2002). Digital transformation: a framework for ICT literacy. *Educational Testing Service.*

Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi,* 4, 193-209.

Partnership for 21st Century Skills-P21. (2009). P21 framework definitions. 23 Haziran 2019 tarihinde https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf sayfasından erişilmiştir.

Partnership For 21st Century Skills-P21. (2013). Framework For 21st Century Learning. 23 Haziran 2019 tarihinde http://www.p21.org/about-us/p21-framework sayfasından erişilmiştir.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pedró, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning OECD-CERI 23 Nisan 2019 tarihinde http://www.oecd.org/education/ceri/38358359.pdf adresinden erişilmiştir.

Peirce, C. S. (1932). *Collected Papers,* Cambridge, Harvard University Press.

Pérez, J. ve Murray, M. C. (2010). Generativity : the new frontier for ınformation and communication technology literacy. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge & Management,* 5, 127-137.

Perry, S. (2011). A descriptive case study of 21st century skills in schools: Exploring the challenges and opportunities of adaptive change and innovation for educational leaders and the schools they lead. Doctoral dissertation, Duquesne University Pittsburgh.

Phonsa, K., Sroinam, S. ve Phongphiny, P. (2019). Strategies for developing the 21st century skills of school principals under loei primary educational service area office. Area Office. Asian Journal of Education and Training, 5(1), 198-206.

Polat, Ö. ve Sarı, Ç. S. (2020). *Anaokuluna İlk Adım*. Nesil Basım Yayın,İstanbul.

Punch, K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ranaweera, P. (2008). *Importance of Information Literacy skills for an Information Literate society. Sri Lanka Library Association* (1-13). 23.0.2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/28809097 adresinden erişilmiştir.

Rotherham, A. J., ve Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, *67*(1), 16–21.

Rue, L. W. ve Byars, L. L. (1990). *Supervision, Key Link to Productivity*. The United States. Irwin Publishers.

Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö. ve Özer, P. S. (2003). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolü ve dokuz eylül üniversitesi uygulaması. *Bilgi Dünyası Dergisi,* 4(1), 45-63.

Sabancı, A., Şahin,A., Sönmez, A. M. ve Yılmaz, O. (2016). The correlation between school managers' communication skills and school culture. *International Journal of Progressive Education,*12(3) ,155-171.

Salleh, L. M. (2008). Communicatin competence: a malaysian perspective. *Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association,* 11 (3), 303-312.

Sayın, S. D. ve Aslan, H. (2018). Öğretmen ve okul yöneticilerinin performans öz değerlendirme sonuçlarının okul kademesi ve mezuniyet değişkeni açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 537-564.

Saylı, H. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 193-210.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.

Schlechty, P.C. (1990). *Schools for the twenty-first century: leadership imperatives for educational reform.* The Jossey-Bass Education Series.

Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahlah, New Jersey,London: Lawrence Erlbaum Associates.

SEGE (2017). İllerin ve Bölgelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansı Genel Müdürlüğü. 22 Ağustos 2020 tarihinde https://www.bebka.org.tr/admin/datas/sayfas/89/sege-2017_1581687211.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Seren, Ş., 2005. *Değişime karşı tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve kalite belgesi alan hastanelerde değişim ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sholle, D., ve Denski, S. (1995). Critical media literacy: Reading, remapping, rewriting. In P. McLaren, R. Hammer, Sholle, D. ve S. S. Reilly (Ed.) *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation* (7–31). New York: Peter Lang.

Short, B. J. (2012). *21st century skills development: learning in digital communıities: technology and collaboration.* Unpublished dissertation, University of Oregon Graduate School, Eugene.

Silva, E. (2008). *Measuring skills for the 21st century.* Washington, DC: Education Sector.

Silverman, D., ve Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Soland, J., Hamilton, L. S., ve Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators.* Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Soysal, A. (2010). Türkiye'de kadın girişimciler: engeller ve fırsatlar bağlamında bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(01), 83-114. DOI: 10.1501/SBFder_0000002153.

Sönmez, V., ve Alacapınar, G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74.

Swaffield, S. and MacBeath, J. (2009). *Researching leadership for learning across ınternational and methodological boundaries.* AERA Annual Meeting, San Diego, CA.

Şencan, H. (2005) *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Basım) Seçkin Yayıncılık Sanayi ve Ticaret AŞ, Ankara.

Şenol, E. ve Türkçapar, Ü. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 445-456

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı.* M. Baloğlu, (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Taşkın, E ve Çetin, A. (2012) Kadın yöneticilerin cam tavan algısının cam tavanı aşma stratejilerine etkisi: bursa örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 19 – 34.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Tekin, E. (2020). COVID-19 kaygısının motivasyon üzerindeki etkisi: Z Kuşağı üzerine bir araştırma. *Turkish Studies,* 15 (4), 1129-1145. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44070

Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times.* Francisco: Jossey-Bass.

Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi,* 80, 57-83.

Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi. *International Journal of Social Science*. 6 (2), 891-915.

Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.

Tümer, G. (2004). *Organizasyonlarda değişim yönetimi ve insan kaynakları boyutu.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ulupınar, S. ve İnce, İ. (2021). Spor bilimlerinde etki büyüklüğü ve alternatif istatistik yaklaşımları. Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences, 19 (1), 1-17. DOI: 10.33689/spormetre.794015

Uyar, A. ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 9, 1-11.

Ünsal, S. ve Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 27(4), 1541-1551.

Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş.* Atlas Kitabevi, Konya.

Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. Discussion paper. Enschede: University of Twente, Faculty of Behavioral Sciences, Department of Curriculum Design and Educational Innovation.

Woods-Groves, S. (2015). *The human behavior rating scale–brief: A tool to measure 21st century skills of K-12 learners*. Psychological Reports: Measure & Statistics, 116 (3), 769-796.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201

Yengin Sarpkaya, P. (2021). Okul müdürü olmanın anlamı üzerine bir olgubilim çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1785-1822. DOI: 10.26466/opus.885162

Yeni, G. (2020). 21. Yüzyıl Becerilerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönlerine Olan Etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED),* 2(2).

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007) Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95- 105.

Yenisu, E., Şahin, F. ve Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(18) ,514-527.

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

Yılmaz, E. (2016). 21. Yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. E. Yılmaz (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* içinde (8-11). Konya: Çizgi Kitapevi.

Yılmaz, T. (2013). *Kadın ve erkek eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algıları istanbul ili örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Blimler Enstitüsü, İstanbul.

Yu, C. ve Durrington, V. A. (2006). Technology standards for school administrators: an analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to perform the standards. *NASSP Bulletin,* 90(4), 301–317. https://doi.org/10.1177/0192636506295392

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için geçerlik indekslerinin kullanılması.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.

Yüner, B. ve Özdemir, M. (2020). Okul yenilikçiliği ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 50, 162-179. doi: 10.9779/pauefd.538207.

Zurkowski, P. G. (1974). *The Information service environment: relationships and priorities.* (Report ED 100391). Washington DC: National Commission on Libraries and Information Science.

6. EKLER

Ek 1. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Görüşme Formu

OKUL MÜDÜRLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli meslektaşım,

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Yönetimi programında doktora öğrencisiyim. Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili bir araştırma yapmaktayım. Bu amaçla öğretmenlerle görüşmeler yapıyorum. Yapılacak tüm görüşmelerde veriler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Görüşmenin yaklaşık 60 dakika süreciğini tahmin ediyorum. İzniniz dahilinde görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Yapılacak kayıt görüşmenin süresini, kalitesini ve ayrıntıları daha iyi raporlamamızı sağlayacaktır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz soru varsa yanıtlamak isterim. Uygun görürseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

Demografik bilgiler

Öğretmen	**Okul Müdürü**
1. Cinsiyet: 2. Yaşınız: 3. Branşınız: 4. Kıdeminiz: 5. Eğitim durumunuz: 6. Çalıştığınız okul kademesi: 7. Çalıştığınız okul türü:	1. Okul müdürünüzün yaşı: 2. Okul müdürünüzün cinsiyeti: 3. Okul müdürünüzün okul müdürlüğündeki çalışma yılı: 4. Okul müdürünüzün eğitim durumu: 5. Okulunuzun personel sayısı: 6. Okul müdürünüzün branşı:

Görüşme Soruları

1. Önce 21. yüzyıl becerilerini nasıl değerlendirdiğinizi öğrenmek istiyorum. Buna yönelik üç grup sorum olacak. Birinci grup sorularım öğrenme ve yenilikçilik becerileriyle

ilgili. Bu beceriler **yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerileridir.**

a) Öğrenme ve yenilikçilik becerileri sizin için ne ifade ediyor?

b) Bir okul müdürünün öğrenme ve yenilikçilik becerilerine sahip olup olmadığını nasıl anlarsınız?

2. Okul müdürünüzün öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

a) Okul müdürünüzü bu konuda nasıl görüyorsunuz, bu becerilere sahip midir?

b) Neden böyle düşündüğünüzü biraz açıklar mısınız?

c) Böyle düşünmenize neden olan bir örnek verebilir misiniz?

3. Çalışmamızın önceki aşamasında bir ölçek aracılığıyla 373 öğretmenden veri topladık.

Yaptığımız nicel araştırma sonucunda öğrenme ve yenilikçilik becerileri konusunda şunu bulduk: Kadın müdürlerle çalışan öğretmenler, erkek müdürlerle çalışan öğretmenlere göre kendi okul müdürlerinin bu becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

4. Yaptığımız çalışmaya göre, öğrenme ve yenilikçilik becerileri konusunda şunu bulduk: Özel okul öğretmenleri, resmi okul öğretmenlerine göre kendi okul müdürlerinin bu konudaki becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

Sonda: İmkânların farklı olması, okulların yönetim yaklaşımları, rekabetçi ortam, hizmet içi eğitim, müdürlüğe atanma şartlarındaki farklılıklar vb. ya da başka etkenler olabilir mi?

5. Yaptığımız çalışmaya göre, öğrenme ve yenilikçilik becerileri konusunda şunu bulduk: Okul öncesi öğretmenleri, diğer kademelerdeki öğretmenlere göre; lise öğretmenleri de ortaokul öğretmenlerine göre kendi okul müdürlerinin bu becerisinin daha yüksek

olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

Sonda: Öğretmen ve okul müdürünün beraber çalışma ortamı, süresi, fiziksel koşullar, öğretmen sayıları vb. ya da başka etkenler olabilir mi?

6. Yaptığımız çalışmaya göre, öğrenme ve yenilikçilik becerileri konusunda şunu da bulduk: Ön lisans mezunu öğretmenler ve lisansüstü mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre kendi okul müdürlerinin bu becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

7. Yaptığımız nicel araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini; kıdemi az ve kıdemi fazla olan öğretmenler, orta kıdemde olan öğretmenlere göre müdürlerinin bu konudaki becerilerini daha yüksek düzeyde görmektedirler. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

8. Yaptığımız nicel araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğrenme ve yenilikçilik becerilerini; 50 yaşın üzerindeki öğretmenler, 30-50 yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek bulmuştur. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

9. İkinci grup sorularım, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri hakkında. Bunlar, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı becerileridir.

a) Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri sizin için ne ifade ediyor?

b) Bir okul müdürünün bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine sahip olup olmadığını nasıl anlarsınız?

10. Okul müdürünüzün bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

a) Okul müdürünüzü bu konuda nasıl görüyorsunuz, bu becerilere sahip midir?

b) Neden böyle düşündüğünüzü biraz açıklar mısınız?

c) Böyle düşünmenize neden olan bir örnek verebilir misiniz?

11. Yaptığımız nicel araştırma sonucunda bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri konusunda şunu bulduk: Kadın müdürlerle çalışan öğretmenler, erkek müdürlerle çalışan öğretmenlere göre kendi okul müdürlerinin bu becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

12. Yaptığımız çalışmaya göre, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri konusunda şunu bulduk: Özel okul öğretmenleri, resmi okul öğretmenlerine göre kendi okul müdürlerinin bu konudaki becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

Sonda: İmkânların farklı olması, okulların yönetim yaklaşımları, rekabetçi ortam, hizmet içi eğitim, müdürlüğe atama şartlarındaki farklılıklar vb. ya da başka etkenler olabilir mi?

13. Yaptığımız çalışmaya göre, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri konusunda ayrıca şunu bulduk: Okul öncesi öğretmenleri ve lise öğretmenleri diğer kademelerdeki öğretmenlere göre; kendi okul müdürlerinin bu becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce ne olabilir?

Sonda: Bu sonucu etkileyen sebepler öğretmen ve okul müdürünün beraber çalışma ortamı ve süresi, fiziksel koşullar, öğretmen sayıları vb. ya da başka etkenler olabilir mi?

14. Yaptığımız çalışmaya göre, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri konusunda şunu da bulduk: Ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre; kendi okul müdürlerinin bu becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

15. Yaptığımız nicel araştırma sonucunda okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerini; kıdemi 1-10 yıl aralığında olan öğretmenler, 10-20 yıl aralığında olanlardan daha yüksek bulmuştur. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin sizce nedenleri ne olabilir?

16. Yaptığımız nicel araştırma sonucunda okul müdürlerinin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerini; 50 yaşın üzerindeki öğretmenler, 40-50 yaş arasında olan öğretmenlerden daha yüksek bulmuştur. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin sizce nedenleri neler olabilir?

17. Üçüncü grup sorularım, yaşam ve kariyer becerileri hakkında. Bunlar, esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik ve liderlik becerileridir.

a) Yaşam ve kariyer becerileri sizin için ne ifade ediyor?

b) Bir okul müdürünün yaşam ve kariyer becerilerine sahip olup olmadığını nasıl anlarsınız?

18. Okul müdürünüzün yaşam ve kariyer becerileri ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

a) Okul müdürünüzü bu konuda nasıl görüyorsunuz, bu becerilere sahip midir?

b) Neden böyle düşündüğünüzü biraz açıklar mısınız?

c) Böyle düşünmenize neden olan bir örnek verebilir misiniz?

19. Yaptığımız nicel araştırma sonucunda yaşam ve kariyer becerileri konusunda şunu bulduk: Kadın müdürlerle çalışan öğretmenler, erkek müdürlerle çalışan öğretmenlere göre kendi okul müdürlerinin bu becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

20. Yaptığımız çalışmaya göre, yaşam ve kariyer becerileri konusunda şunu bulduk: Özel okul öğretmenleri, resmi okul öğretmenlerine göre kendi okul müdürlerinin bu konudaki becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

Sonda: Bu sonucu etkileyen sebepler, imkânların farklı olması, okulların yönetim yaklaşımları, rekabetçi ortam, hizmet içi eğitim, müdürlüğe atama şartlarındaki farklılıklar vb. ya da başka etkenler olabilir mi?

21. Yaptığımız çalışmaya göre, yaşam ve kariyer becerileri konusunda şunu da bulduk: Okul öncesi öğretmenleri ve lise öğretmenleri diğer kademelerdeki öğretmenlere göre kendi okul müdürlerinin bu becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

Sonda: Bu sonucu etkileyen sebepler öğretmen ve okul müdürünün beraber çalışma ortamı ve süresi, fiziksel koşullar, öğretmen sayıları vb. ya da başka etkenler olabilir mi?

22. Yaptığımız çalışmaya göre, yaşam ve kariyer becerileri konusunda ayrıca şunu bulduk: Ön lisans mezunu öğretmenler ve lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre; kendi okul müdürlerinin bu becerisinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

23. Yaptığımız nicel araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini; kıdemi 1-10 yıl aralığında olan öğretmenler, 10-20 yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek bulmuştur. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

24. Yaptığımız nicel araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam ve kariyer becerilerini; Yaşı genç olan öğretmenler ve yaşı yüksek olan öğretmenler, orta yaştaki öğretmenlere göre daha yüksek bulmuştur. Bu sonucu nasıl yorumlarsınız, görüşlerin farklılık göstermesinin nedenleri sizce neler olabilir?

21. yüzyıl becerilerine ilişkin benim size sormak istediğim sorular bu kadar. Sizin başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Çalışmama katılarak görüşlerinizi benimle paylaştığınız için çok teşekkür ediyorum. Bana daha sonra ulaşmak isterseniz ….. numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Ek 2. Okul Müdürleri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

OKUL MÜDÜRLERİ 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşlarım,

Bu araştırmanın amacı Aydın ilinde görev yapan okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelenerek elde edilen bulguların öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesidir. Okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek için hazırlamış olduğumuz ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ve okul müdürüne ait demografik değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili görüşlerinize ilişkin maddeler yer almaktadır. Toplanacak olan veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak ve demografik bilgileriniz gizli tutulacaktır.Veriler Sadece araştırmacı tarafından görülebilecektir. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar sağlıklı veriler toplanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Kadir YILMAZ
ADÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi
kadiryilmaz89@gmail.com

Doç.Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA
Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Cinsiyetiniz:		Yaşınız:	
Okul Müdürünüzün cinsiyeti:		Kıdeminiz:	
Okul Türü:		Eğitim durumunuz:	
Okul Kademesi		Branşınız:	

No	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Okul müdürüm olaylara farklı bakış açıları geliştirir.					
2	Okul müdürüm problemlere yaratıcı çözümler üretir.					
3	Okul müdürüm yeni fikirleri açıktır.					
4	Okul müdürüm olayları öngörür.					
5	Okul müdürüm çalışanları yeni yöntemler denemeye teşvik eder.					
6	Okul müdürüm söylentileri kanıt olmadan dikkate almaz.					
7	Okul müdürüm zorluklarla başa çıkma becerisine sahiptir.					
8	Okul müdürüm aynı anda birçok farklı görevin üstesinden gelir.					
9	Okul müdürüm karşılaşılan problemlerde çözüm odaklı hareket eder.					
10	Okul müdürüm çalışanlar ile etkili iletişim kurar.					
11	Okul müdürüm iletişim kurduğu kişileri dikkatlice dinler.					
12	Okul müdürüm birçok konuda çalışanları ile beraber karar alır.					
13	Okul müdürüm yönetim süreçlerine çalışanları dahil eder.					
14	Okul müdürüm sahip olduğu bilgiyi doğru alanlarda kullanır.					
15	Okul müdürümün okul yönetiminde katı kuralları yoktur.					
16	Okul müdürüm farklı fikirleri tartışarak kurum için en verimli yolu seçer.					
17	Okul müdürüm farklı kültürlerden insanlarla rahatlıkla çalışır.					
18	Okul müdürüm şeffaf bir yönetim anlayışı benimser.					
19	Okul müdürüm sorumluluk almaktan kaçınmaz.					
20	Okul müdürüm çalışanlarının gözünde rol modeldir.					
21	Okul müdürüm başarısızlıkların sorumluluğunu üstlenir.					
22	Okul müdürüm ihtiyaç duyduğu bilgiyi hangi kaynaklardan edineceğini bilir.					
23	Okul müdürüm teknolojiyi etkili bir şekilde kullanır.					
24	Okul müdürüm teknolojik gelişmeleri takip eder.					
25	Okul müdürüm eğitimde teknoloji kullanımını destekler.					
26	Okul müdürüm eğitimde teknolojiden yararlanma bilincini tüm kuruma yaymaya çalışır.					
27	Okul müdürüm güncel olayları çeşitli medya araçlarından takip eder.					
28	Okul müdürüm medyadan elde ettiği bilgilere eleştirel yaklaşır.					
29	Okul müdürüm. medya araçlarının eğitsel amaçlı kullanımını özendirir.					
30	Okul müdürüm medyanın sunduğu bilgileri yorumlama becerisine sahiptir.					
31	Okul müdürüm ortaya yeni ürünler koymak için çaba gösterir.					
32	Okul müdürüm çalışanların işbirliği yapmasını sağlar.					
33	Okul müdürüm zamanını etkili kullanır.					
34	Okul müdürüm sahip olduğu becerilerin farkındadır.					
35	Okul müdürüm başlattığı çalışmaların sonucunu görmek ister.					
36	Okul müdürüm çalışanları motive etme konusunda başarılıdır.					
37	Okul müdürümün ikna kabiliyeti yüksektir.					
38	Okul müdürüm çalışanları herhangi bir amaca kolaylıkla yönlendirir.					

Ek 3. MEB Araştırma İzinleri

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61195176-605.01-E.5602824
Konu : Kadir YILMAZ'ın
Araştırma İzni

17.03.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 13.03.2020 tarih ve 74083975-605.01-E.5468691 sayılı yazısı.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyesi Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA'nın danışmanlığını yaptığı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Kadir YILMAZ *"Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri"* konulu tez çalışması kapsamında İlçemizde ekli listede bulunan resmi Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan 1341 Öğretmene anket yapma isteği, Milli Eğitim Bakanlığı 2020/2 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; çalışmanın 2019-2020 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet ASLAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Eki:
1-Olur
2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar

Dağıtım:
İlgili Okullara

T.C.
NAZİLLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79032754-730.08.03-E.13056335 18.09.2020
Konu : Kadir YILMAZ'ın Anket Çalışması

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Kadir YILMAZ'ın 18.09.2020 tarihli dilekçesi.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA'nın danışmanlığını yaptığı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Kadir YILMAZ "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri" konulu tez çalışması kapsamında ilgi dilekçesi ile Müdürlüğümüze bağlı okullarda anket yapmak istemektedir.

Söz konusu anketin okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet GEDİZ
Şube Müdürü

OLUR
18.09.2020

İsmail ŞİMŞEK
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü

DAĞITIM YERLERİNE

Ekli anket ve Kaymakamlık Olur'unun okulunuz idareci ve öğretmenlerine tebliğ edilmesi, anketi yapacak olan Doktora Öğrencisi Kadir YILMAZ'ın anketi yapmak için okul ve kurumlarınıza geldiğinde kendisine gerekli yardımın yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail ŞİMŞEK
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Hükümet Konağı 09800 nazilli/AYDIN
Elektronik Ağ: www.nazilli.meb.gov.tr
e-posta: nazilli09@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hatice KAYA Memur
Tel: (0 256) 313 52 62 (129)
Faks: (0 256) 313 50 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f11f-8190-37f8-85a2-f4c1 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Etik Kurulu Raporu

ADÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 19/02/2020-E.12191

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : 84982664-100
Konu : Etik Kurul Kararı ve Raporu (2020/02)

Sayın Doç.Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA
Öğretim Üyesi

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA'nın danışmanlığını yaptığı Kadir YILMAZ'ın "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri" isimli çalışması için, 13.02.2020 tarih ve 2020/02 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu toplantımızda alınan karar aşağıda belirtilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Doç.Dr. Sezai KOÇYİĞİT
Kurul Başkanı

KARAR:

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA'nın danışmanlığını yaptığı Kadir YILMAZ'ın "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri" isimli çalışma başvurusu görüşüldü.

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA'nın danışmanlığını yaptığı Kadir YILMAZ'ın "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri" isimli çalışma başvurusunun **Etik Kurulumuzca oy birliği ile kabulüne karar verildi.**

Evrakı Doğrulamak İçin: https://ebys.adu.edu.tr/enVision/Dogrula/NF5LHYN

Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs Aytepe Mevkii 09010 Efeler/Aydın
Telefon No: 0256 214 20 23 Faks No: 0256 214 10 61
E-Posta: egitimetik@adu.edu.tr İnternet Adresi: site.adu.edu.tr/etikkurulu/eaek/

Bilgi İçin: Öznur ASATEKİN
Unvan: Büro Personeli

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5. Kodlama Örneği

	Araştırmacı kodları	Eş kodlayıcı kodları	Uzlaşılan kodlar
Cinsiyet farklılığının vurgulandığı bu madde için çıkan sonucun doğru olduğunu düşünüyorum kadınlar ayrıntılı düşünür ve her noktayı en ince ayrıntısına kadar irdeler,Kadınların çoklu rolleri toplumda daha baskındır bu konudaki sorumlulukları daha fazladır Bunun sonucunda da Birçok farklı becerilerini geliştirmek zorunda kalırlar. bunun sonucunda da bu da önlerine çıkan Her duruma erkeklere oranla daha eleştirel bakmalarına neden olur pratik düşüncenin kadınlarda daha çok gelişmiş olduğunu düşünmekteyim, bu da problemler Karşısında karşısında daha farklı yaratıcı ve kolay uygulanabilir çözümleri ulaşmalarına neden olabilir. iletişim ve işbirliği kişisel bir kavramdır bence cinsiyetin değil kişilik özelliklerin bu konuda etkili olabileceğini düşünüyorum yani bu noktada çıkan sonucun öğrenme ve yenilikçilik ve alt boyutlarının birlikte ele alınmasından dolayı böyle bir ayrımın gözardı edilmiş olabileceğini düşünüyorum.	Çoklu roller Cinsiyet özellikleri	Toplumsal kalıp yargılar Toplumsal cinsiyet rolleri Kişisel özellikler	Toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rolleri Çoklu roller