



**İLK VE ORTAOKUL OKUL YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN 21.YÜZYIL
BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Zuhal KUM TOPTİMUR

Kütahya - 2021

T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İLK VE ORTAOKUL OKUL YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN 21.YÜZYIL
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK

Hazırlayan
Zuhal KUM TOPTİMUR

Kütahya - 2021

Kabul ve Onay

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK (Danışman)		
Dr. Öğr. Üyesi Ali Faruk YAYLACI		
Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM		

Onay

Prof. Dr. Şahmurat ARIK
Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “İlk ve Ortaokul Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin 21.Yüzyıl Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

....../.../2021

Zuhal KUM TOPTİMUR

Özgeçmiş

İlköğretimini Kütahya’da, Azot İlköğretim Okulu’nda tamamladı. Ortaöğretimini yine Kütahya’da Kütahya Lisesi’nde tamamladı. Lisans Eğitimini 1998 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- sCoğrafya Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümüne girip 2003 yılında mezun oldu.

2017 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans öğrenimine başladı ve yüksek lisans çalışmalarına devam etmektedir.



ÖZET

İLK VE ORTAOKUL OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE ETKİSİ

KUM TOPTİMUR, Zuhâl

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK
Temmuz, 2021, 96 sayfa

Bu araştırmada, ilk ve ortaokul okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 313 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Demografik Bilgi Formu, Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. yy Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için betimsel istatistiklere, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney-u testine, üç ve daha fazla karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testine, ilişkiyi ortaya koymada Spearman sıra korelasyon testine başvurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara, öğretmenlerin bakış açılarına göre yöneticilerin genellikle yüksek düzeyde öğretim liderliği davranış düzeylerinin bulunduğu görülmüştür. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranış düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı gibi özelliklerine göre farklılık gösterirken öğretmenlerin resmi veya özel okulda görev yapmalarına bağlı olarak farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin 21. yüzyıl yeterlilik algı düzeyinin (öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri) düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve okul türüne göre önemli farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri düzeyleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu ilişki genel olarak orta düzeyde, bazı alt boyutlarda ise düşük düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, öğretim liderliği, 21. yüzyıl becerileri

ABSTRACT**THE EFFECT OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL ADMINISTRATORS ' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS ON TEACHERS' 21ST CENTURY SKILLS****KUM TOPTİMUR, Zuhall****Master Thesis, Department of Educational Administration, Inspection, Planning and Economics****Supervisor: Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK****July, 2021, 96 pages**

In this study, it was aimed to determine the effect of teaching leadership behaviors shown by primary and Secondary School school administrators on teachers ' 21st century skills. The sample of the study consists of 313 teachers who work in primary and secondary schools in the city center of Kutahya. Data from the study was collected using the Demographic Data Sheet, Instructional Leadership Scale, and the 21. Century Skills Proficiency Perceptions Scale for Teacher Candidates. Descriptive statistics were used to determine the relationships between variables, the Mann Whitney-u test in binary comparisons, The Kruskal Wallis test in three and more comparisons, and the Spearman sequence correlation test to determine the relationship.

According to research findings, managers from teachers ' perspectives were often found to have high levels of teaching leadership behavior. In this study, it was found that while the levels of teaching leadership behavior shown by school administrators differ depending on the characteristics of teachers, such as gender, age, and year of service, they do not differ depending on whether teachers work in a formal or private school. It has been found that teachers ' level of competence perception (learning and regeneration skills, life and career skills, knowledge, Media and technology skills) is low. It was concluded that teachers ' level of competence did not differ significantly by gender, age, year of service and type of school. According to teacher perceptions, it has been determined that the teaching leadership behaviors shown by school administrators are related to teachers ' 21. century skills levels. In general, this relationship is at a moderate level and is low in some low dimensions.

Keywords: School administrators, teaching leadership, 21. century skills

ÖNSÖZ

Son yılların en büyük kavramlarından biri olan liderlik şüphesiz ki en çok tartışılan konulardan biridir. Eğitim örgütlerinde öne çıkan öğretim liderliği ise okul yöneticilerinin sadece yönetim görevini yerine getirmelerini değil aynı zamanda okulun amaçlarına ulaşmada etkin bir liderlik sürecini yönetmelerini de kapsamaktadır. Bu etkin liderlik sürecinde elbette ki bireylerin sahip olduğu bir takım becerilerin de ortaya çıkarılması gerekmektedir. Özellikle eleştirel düşünme, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma, bilgiye daha hızlı ulaşma ve işbirliğini ön planda tutabilme gibi 21. yy becerilerinin öğretim lideri tarafından önemsenmesi ve yönlendirilmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın tamamlanma sürecinde bana yol gösteren değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK' a, bu yolda omuz omuza yürüdüğüm arkadaşım Emine TOPÇU' ya, her zaman desteğini arkamda hissettiğim canım annem Tomris KUM' a, sabır ve anlayışları için sevgili eşim Abdurrahman TOPTİMUR ile oğullarım Ali Aydın ve Mustafa Ege TOPTİMUR' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. LİDERLİK	7
1.1.1. Liderliğin Tanımı	7
1.1.2. Liderlik Özellikleri	8
1.1.3. Liderlik Kuramları	9
1.1.3.1. Özellikler Kuramı	9
1.1.3.2. Davranışsal Liderlik Kuramları	10
1.1.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları	11
1.1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	12
1.1.3.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı.....	12
1.1.3.3. Durumsal Kuram.....	13
1.1.3.3.1. Yol-Amaç Kuramı	14
1.1.3.3.2. Fiedler'in Durumsallık Kuramı	14
1.1.3.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı	15
1.1.3.3.4. Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı.....	16
1.1.3.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu (3D) Liderlik Kuramı.....	16
1.1.3.4. Çağdaş Liderlik Kuramları	17
1.1.3.5. Öğretim Liderliği	18
1.1.3.5.1. Öğretim Liderinin Özellikleri.....	20
1.1.3.5.2. Öğretimsel Liderliğin Önemi	21
1.1.3.5.3. Öğretim Liderliği Boyutları.....	22
1.1.3.5.3.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması.....	23
1.1.3.5.3.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	23
1.1.3.5.3.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ..	25
1.1.3.5.3.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.....	26
1.1.3.5.3.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimin Oluşturulması.....	28
1.1.3.5.4. Öğretim Lideri Olarak Okul Yöneticileri	29
1.2. 21. YÜZYIL BECERİLERİ	31
1.2.1. Beceri	31
1.2.1.1. Becerin Özellikleri	31

1.2.1.2. Beceri Türleri	32
1.2.2. 21.Yüzyıl Becerileri.....	34
1.2.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri Çerçeve Programları.....	34
1.2.2.1.1. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development)	35
1.2.2.1.2. Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council).....	35
1.2.2.1.3. Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory).....	36
1.2.2.1.4. Wagner'in Beceri Çerçevesi.....	37
1.2.2.1.5. 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık (The Partnership for 21st Century Skills).....	37
1.2.2.1.5.1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri.....	38
1.2.2.1.5.1.1.Yaratıcılık ve İnovasyon Becerileri	39
1.2.2.1.5.1.2. Eleştirel Düşünme	39
1.2.2.1.5.1.3. Problem Çözme.....	40
1.2.2.1.5.1.4. İletişim.....	41
1.2.2.1.5.1.5. İş birliği	41
1.2.2.1.5.2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri:	41
1.2.2.1.5.2.1. Bilgi Okuryazarlığı.....	41
1.2.2.1.5.2.2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	42
1.2.2.1.5.2.3. Medya Okuryazarlığı	42
1.2.2.1.5.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri	43
1.2.2.1.5.3.1. Esneklik ve Uyum.....	43
1.2.2.1.5.3.2. Kendini Yönetme	44
1.2.2.1.5.3.3. Sosyal Beceriler	44
1.2.2.1.5.3.4. Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik	45
1.2.2.1.5.3.5. Liderlik.....	45
1.3. ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	45
1.4. 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
İKİNCİ BÖLÜM	
YÖNTEM	
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	54
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	54
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI	54
2.3.1. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği.....	55
2.3.2.Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yy. Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği.....	55
2.4.VERİLERİN ANALİZİ	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

3.1.ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	59
3.1.1.Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi	60
3.2. ÖĞRETMENLERİN 21. YY. BECERİLERİ YETERLİLİK ALGI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	65
3.2.1.Öğretmenlerin 21. yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi	65
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
EKLER.....	80
KAYNAKÇA	88
DİZİN	96

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1: Ohio State Üniversitesi Çalışması	11
Tablo 3.1: Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyi.....	59
Tablo 3.2: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyinin Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 3.3: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyinin Yaş Gruplarına Göre h Testi Sonuçları	61
Tablo 3.4: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyinin Hizmet Yıllarına Göre h Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.5: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyinin Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 3.6: Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeyi Boyutlarına İlişkin Standart Sapma ve Ortalama Değerleri.....	65
Tablo 3.7: Öğretmenlerin 21. Yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 3.8: 21. yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre H Testi Sonuçları.....	66
Tablo 3.9: Öğretmenlerin 21. Yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Hizmet Yıllarına Göre H Testi Sonuçları	67
Tablo 3.10: Öğretmenlerin 21. yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 3.11: Korelasyon Analizi Sonuçları.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1: Reddin'in Üç Boyutlu (3D) Liderlik Kuramı.....	17
Şekil 1.2: OECD 21. Yüzyıl Beceri Kategorileri	35
Şekil 1.3: 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi.....	38



KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NRC	National Research Council (Ulusal Araştırma Konseyi)
NCREL	The North Central Regional Educational Laboratory (Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı)
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
P21	The Partnership for 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık)
TDK	Türk Dil Kurumu



TEZ METNİ

GİRİŞ

Bir örgüt olarak okulun asıl işlevinin eğitim olduğu göz önüne alındığında okulda gerçekleştirilen her türlü eylemin, eğitimi gerçekleştirme aracı olduğu ortaya çıkmaktadır. Okulun hedeflerine ulaşmasında, okuldaki bütün çalışanların görevi, nitelikli eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektir. Etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasında çalışan her bir kişi ciddi bir anlam taşımasıyla birlikte; eğitim örgütlerinde pek çok durum, düşünce ve davranış okul yöneticisiyle ilişkili olarak değişiklik göstermektedir (Açıkalın, 1998). Eğitim örgütlerinin var olma sebebi ve burada gerçekleştirilen faaliyetler dikkate alındığında, okul yöneticisinin esas görevi öğretim liderliğidir (Bergman, 1998).

Öğretim liderliğini var olan diğer liderlik türlerinden ayrı kılan en temel özelliği, hiç şüphesiz öğretme ve öğrenme süreçlerine odaklanmasıdır. Bir başka ifadeyle öğretim liderliği; öğretmenler, öğrenciler ve öğretim programının içinde bulunduğu öğretim süreçleriyle yakından ilişkisi olan bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 1996).

Bir lider, okulunu etkin ve üretken kılmak için okulun kültürünü ve değerlerini biçimlendirerek, bir vizyon belirleyip paylaşmakta ve böylece değişime öncülük etmektedir. Tüm bu gösterilen gayret başarılı öğrenciler yetiştirmek içindir (Şişman, 2014). Bu nedenle okul yöneticisi okulun başarılı olmasında ve gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Daha önceleri okul yöneticilerinden yalnızca okulda derslerin düzenli yapılması, okul güvenliğinin sağlanması, gereken yönetim işlerinin düzenli yapılması beklenirken artık okul yöneticilerinden öğrenci başarısının arttırılması beklenmektedir. Bu durum ise okul yöneticilerini öğretime odaklanmaya yönlendirmektedir (Demir, 2014).

Öğretim liderliği; eğitim öğretim sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesi için gereken kaynakların hazırlanması, öğretmenin mesleki gelişimine olanaklar oluşturulması ve demokratik bir çalışma ortamının sunulması ile öğrencilerin başarılı birer birey olacak şekilde bir üst öğretim kademesi için yetiştirilmesidir (Balyer, 2012; Kurt 2013)

Eğitim sistemi, bilimsel çalışmaların ve teknolojik gelişmelerin ışığında yaşanan toplumsal farklılaşmanın ihtiyaçlarını gidermeye yönelik etkin bir süreci yürütmek durumundadır (Erol, 2011; Genç, 2017; MEB, 2015) Bireylerden, gereken bilgiye ulaşabilmesi, ulaşılan bu bilgiyi tekrar yapılandırması nihayetinde yeni fikir ve bilgiler

retmesi beklenmektedir (Balay, 2004; zkan, 2009). ağın getirdiği bu ihtiyaçları karşılayabilmeleri için bireylerin temel becerileriyle birlikte daha üst düzeyde becerileri ve yeterlikleri kullanabilmeleri beklenmektedir. Bilgi toplumunda kişilerde bulunması gereken bu beceriler ve yeterlikler de 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendirilmiştir (Anagün vd., 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı ğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 raporu (2017a:1) eğitim sistemlerinin esas hedefinin gerçekleşmesi noktasında öğretmenlerin çok büyük sorumluluklar üstlenmeleri gerektiğini ve bireylere 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan özellikleri kazandırılmasının temel amaç olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler 21. yüzyıl becerileri hakkında bilgi sahibi olmalı, kendi becerilerini oluşturarak bu becerilerin sınıfta teknoloji yoluyla nasıl kullanılacağını öğrenmelidir (Yeni, 2018). Öğretmenlerin ağın eğitim anlayışına ve eğilimlerine uygun yeterliliklere ve becerilerine sahip olmaları için eğitim süreçlerinde aktif olmaları ve yenilikleri takip etmeleri gerekmektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

21. yüzyılda bilim ve teknoloјide ortaya çıkan yenilikler ğrenci profilinin ve ğretmen görevlerinin değişmesine neden olmuştur. Yeni yüzyılla birlikte bireylerin gereksinimlerini karşılayabilmeleri ve yaşanılan zamanın koşullarına ayak uydurabilmeleri için birtakım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu becerileri eğitimlerine dâhil etmesi ve öğrencilerini değişen dünya koşullarına hazırlamaları sağlanmalıdır. Bu noktada okul yöneticilerinin ğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin sözü edilen bu bilgi ve becerileri gerçekleştirmesi üzerinde bir etkisi olacağı düşünülmektedir.

Alan yazınında da ğretim liderliği konusuna ilişkin yapılan araştırmalarda genel olarak ğretim liderliği davranış boyutları üzerinde durulmasına karşın bu davranışların öğretmenlerin yeterlik ya da becerileri üzerindeki etkisine odaklanılmamıştır. Bu nedenden dolayı, ğrenci ve okulların hedefledikleri başarıya ulaşmaları üzerinde çok önemli etkisi olan ğretim liderliği ile öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri bu çalışmanın konusunu oluşturmuştur.

Problem Durumu

Batılı ülkelerde, 1970'li yılların sonunda başarılı veya etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar ile öne çıkan ğretim liderliği kavramı (şişman 2014), öğretmenler için daha iyi öğretme koşullarının sağlanması ve nitelikli ğrenci yetiştirmek için

okuldaki çalışma ortamının doyum sağlayan ve üretken bir hale gelebilmesi eylemlerini ifade etmektedir (Çelik, 2015).

Şişman'a (2014) göre öğretim liderliği, okul yöneticisinin okulda hedeflenen başarıya ulaşabilmek adına hem kendisinin yapması gereken hem de kendisi dışındaki bireyleri etkileyerek onlar vasıtasıyla yapılmasını sağladığı davranışlar olarak nitelendirilebilir. Bir öğretim lideri olan okul yöneticisinin, okula devam eden öğrencilerin nitelikli öğrenme ortamına kavuşmasını sağlamak için gerekli çalışmaları yapması önemli görevleri arasındadır (Beycioğlu, 2009). Öğretim lideri ilk olarak nitelikli bir öğretimsel ortam oluşturur ve bu durumun bir vizyon olması için emek verir (Phillips, 2004).

Bireylerin ulaştıkları bilgiyi ayıklaması, yorumlaması ve sonrasında yorumlanan bilgileri kullanarak yeni şeyler türetmesi için yaratıcılık, yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanması gerekmektedir (P21, 2015). 21. yüzyıl bireyin tüm hayatı boyunca öğrenmeye devam edebilmesi için gerekli tüm yeterlik ve becerileri bünyesinde barındırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerine rehber olan ve onların öğrenmeyi içselleştirmesine zemin hazırlayan öğretmenlerin de bu becerileri kazanmaları önemlidir.

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan okul yöneticisinin gösterdiği öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi yapılan bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeyleri nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin;
 - a. cinsiyet
 - b. yaş
 - c. hizmet yılı

d. görev yaptıkları okul türü açısından farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları nasıldır?

4. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları;

a. cinsiyet

b. yaş

c. hizmet yılı

d. görev yaptıkları okul türü açısından farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğrencilere ve öğretmenlere uygun öğrenme ve öğretme ortamlarını sağlayan; eğitim programını etkili bir şekilde planlayan, uygulayan ve gerektiğinde revize edebilen bir kişi olarak görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin beceri ve yeterliklerini daha ileri noktalara taşımalarına olanak sağlamakta ve bunun için gerekli koşulları hazırlamaktadır. Okul yöneticisinin nitelikli bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturarak öğretmenlerin bir takım beceri ve yeterliklere sahip olmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

Bilgiye ulaşımın kolaylaşması ile birlikte artık bilgiyi olduğu gibi sunan geleneksel öğretmenler yerine eleştirel bir bakış açısına sahip, yaratıcı, problem çözücü, iletişimi kuvvetli, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, girişimci ve yeniliklere açık olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Yüksel, 2015).

Bu araştırma öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi ve bu davranışların 21. yüzyıl becerilerini göstermeleriyle ne derece ilişkili olduklarının tespit edilmesi açısından da önem taşımaktadır. Bununla birlikte 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandıracak temel kişilerden bir tanesi olan öğretmenin 21. yüzyıl becerileri hakkında bilgi sahibi olması ve bu becerileri kazandırabilme konusunda kendini yeterli hissetmesi gerekmektedir. Bu araştırmayla elde edilecek bulguların da, okul yöneticilerine ilham kaynağı olarak daha nitelikli okul

ortamlarının oluşmasına ve öğretmenlerin çağımız beceri ve yeterliklerine sahip olup donanımlı bireyler olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.





BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. LİDERLİK

1.1.1. Liderliğin Tanımı

Liderlik insanlık tarihi boyunca varlığı bilinen ve araştırmacıların ilgi odağında olmuş bir kavramdır. Bu sebeple liderlik ile ilgili birçok bilimsel çalışma yapılmış ve bu çalışmaların sonucunda liderlik ile alakalı birçok tanım ortaya konulmuştur. Argyris (1976) liderliği kuvvetli bir etki olarak, Bass (1985) yapılan etkinliklerle grubun hedeflerine ulaşmasında bir etkileme süreci olarak, Etzioni (1964) bireysel özelliklerle alakalı bir güç olarak, Bennis ve Nanus (1985) liderliği; fikirleri, davranışları ve eğilimleri etkileme-yönlendirme ve yönetebilme olarak tanımlamışlardır (aktaran Yağmur ve İlhan, 2021).

Şişman'a (2014) göre lider, kişisel özellikleri sayesinde grupların odak noktasını oluşturan, ikna kabiliyeti yüksek, bireylerin inançlarına yön verebilen ve önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda toplulukları peşinden sürükleyebilen kişidir. Lider; yenilikçi, değişime önem veren, güçlü bir vizyona ve yüksek güdüleme becerisine sahip, yetkilerini ve sınırlarını sonuna kadar kullanarak kitleleri etkileyebilen, evrensel değerlere de önem vererek ufuk çizgisinin ilerisini görebilen aksiyon insanıdır (Özdemir, 2013). Lider mevcut gidişata baş kaldıracak cesarete sahip, kitlelere yeni anlayışlar kazandırmayı vaat ederek onların peşinden sürükleyen bir eylem adamıdır (Barutçugil, 2014). Lider başka bireyler aracılığıyla iş gören, onları güdüleyerek bireylerde çalışma isteği uyandıran ve örgütün hedeflerini, kendisini takip eden kitle tarafından yerine getirilmesi üzerine çalışan bir önderdir (Serinkan, 2012). Lider; herhangi bir hedefi faaliyete geçirmek için, toplumun yararına olan bir değişimi yönetmek için sorumluluk sahibi; sezgi, zekâ ve bilgiye dayalı kararlar verebilen ve bu kararları uygulayabilen kişiye denir. Lider; elinde bulundurduğu gücü kullanabilme yeteneğine bağlı olarak, çevresine etki edebilen kişidir (Eren, 2000).

Şişman ve Turan'a (2004) göre liderlik geleceği yaşanmadan görmeyi, örgütün ileriye yönelik doğru öngörü ile hedeflerini belirlemeyi ve bireyleri de bunları gerçeğe dönüştürmek için harekete geçirmeyi barındırmaktadır (Yılmaz, 2004). Burke ve Litwin' e (1992) göre liderlik ise, bir grup içerisinde olan bir bireyin grup içerisinde üstlendiği role ve bu rolün grubun diğer üyelerinin beklentilerini şekillendirmesine dayalı olarak karşılıklı bir etkileşim içinde ortaya çıkmaktadır (aktaran Korkmaz, 2006).

Desborough ve Ashikamasy (2002) lider ile izleyici arasında oluşan ilişkiden yola çıkarak liderin; “izleyicilerin davranışlarını etkileyen sosyal etkileşim sürecini yöneten kişi” olduğunu ifade etmektedir. Lider kendisini takip edenleri, yine kendisinin belirlediği bir yolculuğa çıkartarak onu izlemelerini sağlamayı başarma davranışları sergiler. Liderler, izleyenlerin kendi ayakları üzerine durmalarına ve bir şeyleri kendilerinin yapacaklarına inanmalarına ve güdülenmelerine zemin hazırlamalıdır. Liderlik, birlikte çalıştığı örgütün diğer üyelerine ve kendisini takip edenlere güven aşılayarak, onların gelişmelerine ve performanslarının artmalarına katkı sunar (Turan, 2014).

Liderler, diğer bireylerin kendilerini takip ettiği kişilerdir. Lider, izleyenlerin kendisini takip etmesinin sürekliliğini sağladığı müddetçe liderliğini devam ettirebilmektedir. Liderlik aynı zamanda değişmeyi ve gelişmeyi amaçlayarak birlikte iş yapabilme becerisini ortaya koymaktır. Diğer bireylerin yeteneklerini de göz önünde bulundurarak kendilerine uygun işler ile buluşmalarını sağlayıp beraber çalıştığı kişilerden en üst seviyede faydalanmayı başarabilme sanatıdır. Lider, belirli hedefler ve amaçlar çerçevesinde başkalarını etkileyebilme, yönlendirip eyleme geçirebilme gücüne sahiptir (Şişman, 2014). Liderler ekip arkadaşlarının moral ve motivasyonunu yönlendirip birlikte bir çalışma ortamı hazırlayarak ekibin diğer üyelerinin de azami derecede katkı vermelerine imkân hazırlamaktadır. Verilen vazifelerin başarıyla sonuçlandırılması ekibin diğer üyelerinin de başarı duygusunu ve iş doyumunu artırarak dâhil olduğu ekibe aidiyetini perçinlemektedir. Liderlerin çalışanlardan beklentilerini açıkça belirtmesi, ulaşılması istenen hedeflerin birlikte belirlenerek üyelerin çalışmalara sahip olması ve izlenecek yoldan haberdar olmaları ve planlama sürecine etkin katılmaları çalışmaların başarılı olmasında katkı sağlamaktadır (Karakeçeli, 2014).

1.1.2. Liderlik Özellikleri

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında süratle gerçekleşen değişimler ve gelişmeler, liderinde özelliklerinin değişmesine neden olmuştur. Bugünün liderleri bu değişmekte ve gelişmekte olan çağa ayak uydurmak zorunda hissetmektedirler. Bu nedenle liderlerin diğer insanlardan daha donanımlı olması beklenmektedir. Eğer kişide bu özellikler var ise, bir grubun lideri olabilir (Şahin ve Temizel, 2007).

Etki bir liderde olması gereken önemli özelliklerinden birisidir. Liderler çalışma arkadaşlarının inanç ve faaliyetleri konusunda büyük bir etkiye sahiptirler. Liderlerin

insanlar üzerinde etki bırakabilmesi için, öncelikle insanlarda güven duygusunu oluşturmaları, kendine inanmalarını sağlamaları ve ikna edici olması gibi bazı özelliklerin bulunması gerekmektedir (İlgar, 2005).

Liderlik için yapılan tanımlamalara bakıldığında liderin sahip olması gereken bu özellikleri belirlemek mümkün olmaktadır. Bir liderin aşağıda belirtilen yönlerle kendisini izleyenlerden farklı olması beklenmektedir (Başaran, 1992):

- Daha yetenekli ve zeki olmalıdır.
- Kendisini takip edenlerle daha etkin iletişim kurabilmeli ve iş birliği içinde olmalıdır.
- Kendisine verilen işlerde daha yetkin olmalıdır.
- Belirlenen amaçları daha fazla önemsemeli, daha fazla güdülenmelidir.
- İzleyenlerin taşıdıkları gücün farkına varmalı, yerinde kullanabilmelidir.

1.1.3. Liderlik Kuramları

İnsanların ihtiyaçlarının ve beklentilerinin değişmesi ve liderlik kavramı üzerinde yapılan çalışmaların artması, liderliğe yönelik farklı teorileri ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalarda, kimi araştırmacılar, liderin kişisel özellikleri üzerinde kimileri tutum ve davranışları üzerinde odaklanmış; kimileri de liderin bulunduğu ortamın değişken özellikleri üzerinde durmuştur (Eren, 2000).

Alan yazınına bakıldığında pek çok araştırmacının liderlik ile ilgili çok sayıda teoriyi ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu liderlik teorileri, üç ana başlık altında yorumlanmıştır:

- Özellik kuramı,
- Davranışsal kuram,
- Durumsal kuram

1.1.3.1. Özellikler Kuramı

Liderlik ile ilgili yapılan ilk çalışmalar, çeşitli alanlarda yöneticilik görevini üstlenen bireylerin liderlik özelliklerinin belirlenmeye çalışılmasıyla başlamış olup ilk liderlik kuramcıları kişisel özelliklerin, lideri diğer insanlardan ayırdığını belirtmişlerdir. İnsanlarda güven duygusu uyandıran deneyim, kararlılık ve bilgi gibi nitelikler kişisel

özellikler olarak ifade edilmektedir (Serinkan, 2012). “Lider olunmaz, lider doğulur” bu kuramın çıkış noktasıdır. Kişisel özellikler; hitabet yeteneği, güçlü iletişim, güvenilir olma özellikleri ile yaş ve dış görünüş gibi fiziksel özellikleri içinde barındırmaktadır (Şişman, 2014).

Bu kuram, liderde bulunan birtakım özelliklerin ve yeteneklerin farkına varılması konusunda büyük katkıda bulunmuş olmasına rağmen, liderliği sadece “lider” noktasında ele alarak incelediği için yeterli görülmemiştir (Koçel, 2005). Yapılan bazı araştırmalarla etkin liderlerin aynı özelliklere sahip olmadıkları; bununla beraber liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olmalarına karşın bazı grup üyelerinin lider olarak kendilerini göstermedikleri ortaya konulmuştur.

1.1.3.2. Davranışsal Liderlik Kuramları

1950’li yıllarda başlayan alan çalışmaları sonucunda ortaya çıkan davranışsal yaklaşımda belirlenen hedef ve çevre ile olan ilişkilerin liderlik türlerinin de çeşitlilik göstermesine yol açtığı ifade edilmektedir (Barutçugil, 2014). Bu yaklaşımda liderin neyi, ne zaman yaptığı ve davranış biçimi önemli olmakla birlikte kişisel özelliklerden ziyade, davranış şekilleri ile liderliğin tanımlanabileceği görüşü önem kazanmaktadır. Davranışa dayalı bu yaklaşımla etkili olan ve etkisiz olan lider tanımlanmaya çalışılmaktadır (Serinkan, 2012). Şişman’a (2014) göre bu kuram, liderlerin ortak olan bazı genel özelliklere sahip olmalarının mümkün bulunmadığı fikrinden yola çıkarak lider özelliklerinden çok lider davranışlarını araştırma konusu olarak almıştır. Bu yaklaşımda ana fikir, liderlik süreci içerisinde sergilenen davranışların liderlerin başarılı ve etkili olmalarını sağlayan unsur olarak ortaya çıkmasıdır. Liderin diğer çalışanlarla iletişim tarzı, yetkiyi paylaşması, planlama ve kontrolün şekli, amaçların belirlenme yolu gibi eylemler liderin etkinliğini oluşturan önemli etmenler olarak görülmüştür.

Bu kuramla birlikte lider davranışı incelenmiş ve liderlerin davranışlarının eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kuramda araştırmacılar lider davranışının farklı iki boyutuna odaklanmışlardır. Bu boyutlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Hellriegel, Slocum ve VWoodman (1986) grubun yapı ve işlevini de araştırarak lider davranışını analiz etmişlerdir. Bu kurama göre güçlü lider, bireysel veya grupsal amaçlara ulaşmada iki yol izlemektedir. Bunlar:

1. Görev yönelimli liderlik davranışında bulunarak çalışanların daha nitelikli iş yapmalarını sağlar.

2. Grup üyelerini destekleyerek çalışanların kişisel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur.

Özellikler kuramı ile davranışsal kuram arasındaki ayrım bu kuramların farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Davranışsal kurama yön veren iki esas çalışma bulunmaktadır. Bunlar; Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır.

1.1.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

İkinci Dünya savaşından sonra başlayan bu çalışmalarla liderin nasıl tanımlandığını tespit etmek amaçlanmış ve Ohio State Üniversitesi çalışanlarıyla askeri ve sivil yöneticilerin liderlik davranışlarıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı örgütün hedeflerine ulaşmasında liderlik davranışlarını göstermenin ne seviyede öneme sahip olduğunu ortaya koymaktır (Kırel ve Özkalp, 2003). Çalışmaların amacı, liderlik tipinin örgüt üzerindeki etkisini belirlemektir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda lider davranışı, insan ilişkilerine yönelik veya anlayış gösterme ile göreve yönelik ya da yapıyı harekete geçirmeye bağlı olarak değerlendirilmiştir (Serinkan, 2012). Bu iki tarzdaki liderlerin davranışları Tablo 1.1’de verilmiştir:

Tablo 1.1: Ohio State Üniversitesi Çalışması

Kişiyi Dikkate Alan Tarz	İşe Ağırlık Veren Tarz
Dostça davranma	Planlama
Astlara danışma	Koordine etme
Astlara İtibar etme	Yönetme
Astlarla iletişim kurma	Problem çözme
Destek verme	Astların rollerini belirleme
Astların isteklerini temsil etme	Yetersiz işi eleştirme
Astlara güven verme	Astlara baskı uygulama

Kaynak: Ata, 2006: 62-63

Ohio çalışmaları iş başında yönetim başarısı için grup etkileşimi, grubun devam ettirilmesi ve hedefe ulaşılması esasına dayanmaktadır.

1.1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi Çalışmaları Bennis, Likert ve Michigan Üniversitesi'ndeki diğer arkadaşları tarafından yapılmış olup Ohio State Üniversitesi Çalışmaları ile aynı zamana denk gelmektedir. Yapılan çalışmalarda lider davranışlarının boyutlarıyla ilgilenilmiş; liderler, çalışana yönelik liderler ve üretime yönelik liderler olarak iki grupta incelenmiştir. Çalışana yönelik liderleri; kişiler arası ilişkilere önem veren, çalışanların gereksinimlerine özen gösteren liderler olarak; üretime faaliyetlerine yönelik liderleri ise çalışanları örgütsel amaçlara ulaşmada bir vasıta olarak değerlendiren liderler olarak ifade etmişlerdir (Robbins, 1994; aktaran Yağmur ve İlhan, 2021).

Lider davranışlarının çalışana önem gösteren eylemlerle işe önem gösteren eylemleri bağdaştırıcı bir süreci kapsamış olması nedeniyle Michigan Üniversitesi çalışmaları Ohio State Üniversitesi'nin çalışmalarından farklıdır. Ohio State Üniversitesi araştırmacıları liderin yüksek ya da düşük derecelerde hem işe hem de bireye önem gösteren bir eğilimde olabileceğini belirtirken, Michigan Üniversitesi araştırmacıları ise lider ne kadar bireye önem gösteren bir davranışta bulunursa, üretme eğiliminden de o kadar uzaklaşacaktır görüşünü sunmaktadır (Aksu, 2003).

1.1.3.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı

Tektaş Üniversitesi araştırmacılarından olan Robert Blake ve Jane Mouton isimli iki araştırmacıyla geliştirilen ve “Yönetimsel İzgara” olarak bilinen model davranışsal yaklaşımlarla ilişkili olan farklı bir çalışmadır. Bu kuram liderliği, çalışanlarla beraber ve çalışanlar vasıtası ile hedefe varılan bir süreç olarak nitelendirilerek amaca ulaşmada örgütte görev alan ya da almayan diğer kişilerle birlikte hareket etmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Kurama göre, sıradan bir yönetici örgütteki amaçların gerçekleştirilmesine odaklanmışken yalnız gerçek bir lider hedefleri gerçekleştirirken diğerlerinin katılımını sağlayabilmektedir (Robbins, 1994; aktaran Yağmur ve İlhan, 2021).

Bu kuram liderliği beş farklı liderlik tarzı olarak ele almaktadır (Blake ve Mouton, 2002; Halıcı ve Kasımoğlu, 2004):

- *Zayıf liderlik (1.1.)*: Lider olan kişi işe de bireye de yönelik değildir. İzleyenlerini kendi haline terk etmiştir. Zayıf liderlikte çalışana ve örgüte yönelik ilgi en düşük düzeydedir. Kendini sorunlardan uzak tutmak bu tarz liderin amacıdır.

- *Otorite ve itaat (9.1)*: Örgütün hedeflerine ulaşabilmesi amacını güden lider verimliliğin yükselmesi için çalışma koşullarını en üst düzeyde tutmaya çalışmaktadır. Lider azami derecede işe odaklanır, bunu sağlamak için güç, yetki ve denetimden faydalanır. Yalnızca üretimi önde tutan bir liderlik tarzıdır. Bu nedenle çalışanın istekleri hiçbir şekilde önem taşımamaktadır. Liderin tek görevi; altında çalışanların işlerini planlamak, onları yönlendirmek ve denetlemektir.
- *Şehir kulübü liderliği (1.9)*: Çalışanın daha önemli olduğu, üretimin ise ikinci planda kaldığı liderlik biçimidir. Liderin amacı çalışanları arasında iş birliğini güçlendiren güvenli bir ortam oluşturmaktır. Çalışanların isteklerinin karşılanması ve motive edilmesi büyük önem taşımaktadır.
- *Denge sağlayıcı liderlik (5.5)*: Bu tarz bir lider, var olan durumu korumak ve sürdürebilmek için üretimle birlikte iş görene de orta düzeyde bir ilgi göstermektedir.
- *Grup liderliği (9.9)*: Etkin lider olarak öne çıkan bu liderlik türünde lider, üretime de çalışana da gösterdiği önemi üst düzeyde tutar. Katılma ve özdeşleşme yüksek olup lider grup üyeleriyle güçlü bir iş birliği içerisinde.

1.1.3.3.Durumsal Kuram

‘Her alanda geçerli olan bir liderlik özelliği veya davranışı söz konusu değildir’ anlayışı bu kuramın çıkış noktasıdır. Farklı durumlarda ve gruplarda başka liderlik davranışları sergilenebilmektedir (Şişman, 2014). Bu kuram liderlik olayının koşul ve şartları tarafından tanımlandığını, liderin etkinliğinin içinde bulunan koşullara göre belirlendiğini söylemektedir. Diğer bir deyişle liderlik liderin kendisini izleyenler ve şartlar arasındaki ilişkilerinden ortaya çıkan karmaşık bir süreçten meydana gelmektedir. Kuram; hedefin, izleyicilerin ve organizasyonun özellikleri ile lider ve onu izleyenlerin deneyimleri gibi faktörlerin liderin etkinliğini belirlediğini savunmaktadır (Tengilimoğlu, 2005).

Bu liderlik kuramında, Yol-Amaç Kuramı, Fiedler’in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton’un Normatif Kuramı, Paul Herrsey ve Kenneth Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı ve Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı gibi yaklaşımlar bulunmaktadır (Şişman, 2014).

1.1.3.3.1. Yol-Amaç Kuramı

Yol-amaç kuramına göre lider istediklerini yaptırabilmek için, amaçlara ulaşılacak yolu göstermeli ve böylece izleyenlerinin kendi amaçlarına da ulaşabileceklerini anlamalarını sağlamalıdır. Bu noktada izleyenlerin hangi amaçlara ulaşmak istediklerinin öğrenilmesi gerekmektedir. Amaca giden yolda önlerine çıkan engellerin ortadan kaldırılarak yeteneklerine güvenilmesi ve yüksek performansa ulaşanların ödüllendirilmesi önemlidir (Serinkan, 2012). Amaç-yol kuramı aslında liderin ortaya koyduğu davranışın çalışanların iş tatminleri, güdülenmeleri ve iş başarılarına etkisini ölçmek olarak tanımlanabilir. Ayrıca liderler ödül gücünü kullanarak izleyenlerini etkilerler. Bu ödüllere sahip olabilmek için de izleyenlerin ne yapmaları gerektiğini belirtirler. Bu kuramda lider, izleyenlerinin kişisel özellikleri, hissettikleri çevre, zaman baskıları ve işin özellikleri gibi durumsallık etmenleri bağlamında dört tür davranış sergilemektedir (Koçel, 2005). Bu 4 temel liderlik davranışı şu şekilde belirlenmiştir (Eren, 2000):

- *Yönlendirici liderlik davranışı*: Liderin kendisini izleyenlere belirlenen amaçları, oluşturulan kuralları ve izlenecek yolu açıkladığı liderlik davranışdır.
- *Destekleyici liderlik davranışı*: İçten bir çalışma ortamı oluşturarak çalışanların ihtiyaçları ve beklentileri üzerinde durulduğu liderlik davranışdır. Lider çalışanların stres ve kaygılarını en alt seviyeye indirmeye çalışır ve onları güdüler.
- *Katılımcı liderlik davranışı*: Lider, net bir karara varmadan önce çalışanlarının fikrini alır ve onların söylediklerini önemser.
- *Başarı yönelimli liderlik davranışı*: Lider; verime önem verir, yapılan işte mükemmeli arar, çalışanlarından en üst seviyede performans bekler ve bu noktada onlara olan güvenini yansıtır.

1.1.3.3.2. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Fiedler, yaptığı ve yıllar süren araştırmasından sonra genel olarak kabul edilen liderlik olgusunun durumsallık modelini ortaya koymuştur. Fiedler, bütün liderlik türlerinin belli ve değişmez özellikler yerine karşılaşılan duruma göre değişebileceğini belirtmektedir. Bu liderin içinde bulunulan koşullara uyum gösterebilen yapısı ile mümkün olmaktadır (Başaran, 1992). Fiedler'in bu liderlik modeli göreve eğilimli ve ilişkiye eğilimli olmak üzere iki kısımda incelenir. Göreve yönelik lider bir görevi gerçekleştirmeye odaklanır. İlişkiye yönelik lider türü ise ilişkilerdeki olumlu

yaklaşımlara dayanır. Bu kuramdaki en önemli özellik kutuplaştırıcılığın aksine liderin karşılaştığı duruma göre değişen ve esneklik gösterebilen davranış çeşitliliği sunması olarak gösterilebilir (Serinkan, 2012). Fiedler, liderin içinde bulunduğu ortamdan etkilenebileceğini ifade etmiş ve üç farklı değişkenin liderlik tarzlarına etki ettiğini ileri sürmüştür. Bunlar (Koçel, 2005);

- *Lider ile izleyenler arasındaki ilişkiler:* İzleyenlerin lideri sevme ve ona güvenme durumu ile lidere olan bağlılıklarını ifade etmektedir. Lider ile ona bağlı olarak çalışanların arasındaki ilişkilerde liderin karizması ve kişiliği, izleyenlerini etkileme düzeyini belirlemektedir.
- *Görevin yapıya dayalı özellikleri:* Çalışanların görevlerinin ayrıntılı olarak tanımlanmasını ve liderin çalışanlardan görev noktasında beklentisini ifade etmektedir. Tanımlanan görevlerin net olarak anlatılmadığı ve anlaşılmadığı çalışma ortamlarında liderler istedikleri derecede etkili olamazlar.
- *Liderin bulunduğu makama dayalı otoritesinin derecesi:* Liderin kişisel otoritesinden bağımsız bulunduğu makamın kendisine verdiği resmi yetkisini ifade etmektedir. Liderin sahip olduğu yetkilerinin fazlalığı etkin bir liderlik için yapıcı alan oluşturmaktadır.

1.1.3.3.3.Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Bu kuram 1973 yılında Viktor Vroom ve Philip Yetton tarafından ortaya konulmuş, daha sonra Vroom ve Arthur G. Jago'nun çalışmaları ile son biçimini almıştır (Göksoy, 2014). Bu kuram, her durumda tek bir liderlik biçiminin olamayacağını savunmaktadır. Bu kuram kararlara çalışanların ne derecede katılacaklarının amacını gütmektedir. Bununla beraber her durumda geçerli olabilecek en iyi sonuca ulaşacak tek elden karar verme yönteminin bulunmadığı düşüncesi de ortaya konulmuştur (Aksu, 2003).

Liderin karar verme sürecini belirlemek adına izlenmesi gereken hem seri hem de sıralı kural önermesi nedeniyle kuram normatiftir. Bu kurallar çeşitli durumlar için belirlenmiştir.

Bu yaklaşımda bazı araştırmacılara göre beş tür liderlik şekli bulunmaktadır (Çolak, 2015). Bu liderlik çeşitleri;

- *Otokratik1 (AI)*; lider bir karara verirken sadece kendi bildiklerini değerlendirmeye alır ve kararı izleyenlerine danışmadan verir.
- *Otokratik2 (AII)*; izleyenlerine danışır, bununla birlikte kararı sadece kendi verir.
- *Danışman1 (CI)*; karşılaşılan her durumu izleyenleriyle paylaşır ve karar vermek için izleyenlerin fikirlerini sorar, tedbirlerini alır; son olarak sonucu yine kendisi belirler
- *Danışman2 (CII)*; izleyenleriyle toplantılar yaparak karşılaşılan durumu anlatır, onların fikirlerini ve tavsiyelerini alır, ancak nihayetinde karar alma sorumluluğunu kendisi üstlenir.
- *Grup1 (GI)*; tüm problemleri izleyenleriyle paylaşır, onlara danışır ve problemleri çözmek için ortak karar alır.

1.1.3.3.4. Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

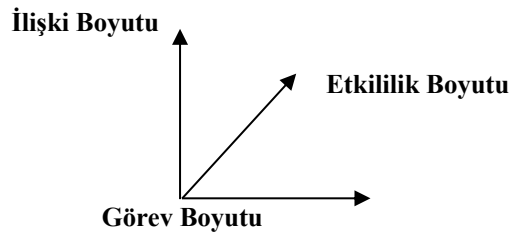
Bu kuram Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın geliştirdiği etkili liderlik davranışıyla izleyenlerin olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Kuramdaki en önemli husus, liderlik biçiminin etkili olmasını belirleyen durumda, lideri izleyenlerin olgunluk derecelerinin önemli bir etken olarak görülmesidir. Burada sözü geçen olgunluk, izleyenlerin hem grup olarak hem de birey olarak tüm özelliklerini değil, yalnız yapılacak iş açısından yeterli ve yetkin olmayı ifade etmektedir (Aydın, 2010). Liderlerin bu özelliklere daha az sahip olan izleyenlere karşı, onlara göre daha fazla sahip olanlardan farklı bir tavır sergileyeceği beklenmektedir. Olgunluk seviyesi daha düşük olan çalışan, kendisine liderlik eden kişi tarafından görev eğilimli davranış biçimiyle karşılaşacaktır. Çalışanın olgunluk düzeyi arttıkça, lider görev yönelimli davranış biçimi yerine ilişki eğilimli davranış biçimini benimseyecektir (Eren, 2000).

Hersey ve Blanchard'ın bu kuramı, bilimsel çalışmalarla kanıtlanamamasına rağmen, yöneticiler tarafından büyük ölçüde kabul görmüştür. Bunun aksine yöneticilerin bu kuram sayesinde çalışanlarının gelişim göstereceği ve verimlerinin yükseleceği yönündeki kanıları da ön plana çıkmaktadır (Aksu, 2003).

1.1.3.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu (3D) Liderlik Kuramı

Reddin önce liderliği görev yönelimli ve ilişki yönelimli olarak iki başlık altında incelemiş ancak bu iki boyutun her zaman her ortamda etkili olamayacağından hareketle bu iki boyuta etkililiği de eklemiştir (Korkmaz vd., 2015).

Şekil 1.1: Reddin'in Üç Boyutlu (3D) Liderlik Kuramı



Kaynak: Korkmaz, 2015: 75.

3-D kuramının sonucunda dört liderlik şekli ortaya çıkmıştır (Çelik, 2015):

1. Düşük görev ve düşük ilişki
2. Düşük görev ve yüksek ilişki
3. Yüksek görev ve düşük ilişki
4. Yüksek görev ve yüksek ilişki

Reddin bir liderin etkili olmasının, liderin davranışları ya da etkinliğine bağlı olarak açıklanamayacağını ifade etmiştir. Etkililiği yöneticinin bulunduğu konum gereği, uygulamaktan sorumlu bulunduğu amaçları gerçekleştirme seviyesi olarak belirtmiştir. Reddin, tanımlamalarını aşağıdaki kriterlerle de desteklemektedir:

Kurumun ruhsal ortamı

Görevin gerçekleştirilmesinde fayda sağlanan teknolojiler

Çalışanların üstleriyle ilişkileri

Aynı konumdaki çalışanlarla iletişim

Daha alt kademelerde çalışanlarla iletişim (Aydın, 2010).

1.1.3.4.Çağdaş Liderlik Kuramları

Çağdaş liderlik yaklaşımında bilim ve sanayide yaşanan gelişmelere bağlı olarak örgütler işlerliklerini arttırmak amacıyla yepyeni arayışlara yönelmişlerdir. Haberleşme ve teknolojiye gelişmelerle birlikte hızlı değişen bir toplum ortaya çıkmıştır. Gelişen bu şartlara uygun olarak yeni bir şekle bürünen anlayışla birlikte birçok kuram ortaya atılmıştır. Sosyo-ekonomik ve siyasi örgütlenmelerin ortaya çıktığı günümüzde liderlik kavramı ile ilgili yeni yaklaşımlar ve görüşler gelişmiştir. Sözü edilen bu görüşler “liderlikte yeni yaklaşımlar” adı altında incelenmiştir. Liderlik türleri çok çeşitli olmakla

birlikte farklı liderlik niteliklerine sahip olma, bir liderin etkili olmasında önem kazanmıştır (Barutçugil, 2014).

Liderlik kavramıyla ilgi olarak çağdaş anlayışlardan bazıları; etik liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, karizmatik liderlik ve öğretimsel liderlik olarak söylenebilir. Özellik ve durumsallık kuramlarına benzeyen özellikler gösteren etik liderlik, son zamanlarda çokça ele alınan liderlik yaklaşımlarından bir tanesidir. Bir etik liderin ahlaka uygun davranışlarıyla çalışanlarına örnek olması beklenir. Bununla birlikte yöneticisi olduğu kurumun kültürel yapısına ve kurumun ait olduğu toplumun etik değerlerine uymayan durumların da kurumda yaşanmasına izin vermez (Çelik, 2015). Durmaksızın değişim yaşayan kurumlarda, bu yeniliklere en iyi ayak uyduran dönüşümcü liderlikte ise temel özellikler demokratik bakış açılarına ve işbirlikçi kurum kültürüne önem verme, kurumun değerlerine bağlı kalma ve kurumun ilerlemesine ve dönüşümüne katkı sağlama olarak belirtilmiştir (Güçlü, 2016). Vizyoner liderlik ise bir grubu etki altına alarak peşinden sürükleyebilme gücüne, geçmiş veya bugüne değil geleceğe dair düşünce yapısına, yaşanan problemlere dar bir çerçeveden bakmaktansa daha geniş bir perspektiften bakabilen, çalışanlarına her zaman ilham kaynağı olan, onları yüreklendiren ve motive olmalarını sağlayan kısacası yol gösteren bir liderlik çeşididir (Çelik, 2015; Erdoğan, 2006). Karizmatik liderler ise diğerlerini etkilemede üstün bir yeteneği olan, büyük işler başarabilecek donanıma sahip ve özgüveni yüksek olan, hitabet sanatını bilen, beden dilini çok iyi kullanan bununla beraber duygusal zekâsı da yüksek olan liderlerdir (Gedikoğlu, 2015).

1.1.3.5.Öğretim Liderliği

Günümüzde hızla gerçekleşen gelişim ve değişimler eğitim alanında da yenilikleri zorunlu hale getirmiştir. Okul yöneticilerine, okulların yaşanan bu değişikliklere uyum sağlamalarını ve kendisinden beklenenleri karşılamalarını sağlamak için hali hazırda var olan öğretim programlarını yürütmek dışında bazı liderlik rolleri de yüklenmiştir (Kurt, 2013).

Öğretim liderliği, 1970’li yılların sonunda başlayan batıda başarılı okullara yönelik yapılan çalışmalarla inceleme konusu olmaya başlamıştır. Öğretim liderliği, okul yöneticisinin, okulda belirlenen amaçlara ulaşabilmek adına hem kendisinin yapması gereken hem de diğer bireylere de etki ederek onlar sayesinde yerine getirilmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2014). Öğretim liderliği; okul yöneticisi, öğretmen ve

deneticilerinin okulla ilişkisi olan bütün bireyleri ve oluşan durumları etkilemek için kullandıkları güç ve gösterdikleri davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliği olgusu okullarda gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinlikleri üzerine yoğunlaşması nedeniyle diğer liderlik kavramlarından ayrılmaktadır. Buna nedenle öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçlerine önem vermeyi zorunlu kılmaktadır (Gümüşeli, 2001). Öğretim liderliği, öğretim faaliyetlerinin hayata geçirilmesinde etkili olunması yoluyla, okulun belirlenen hedeflerine sağlam bir şekilde ulaşmasını sağlamaktır. Etkili bir okul yöneticisinin, okulun mevcudiyeti ile ilgili ileri görüşlü olması, öğretmen ve öğrencileri güdüleyen bir kişi olarak çalışması öğretim liderliğidir. Öğretim lideri, okulda eğitim ve öğretimin eksiksiz bir şekilde devam ettirilmesinin öncüsü ve destekleyicisidir. Öğretim liderleri, okulunun vizyon ve misyonunu geliştirerek, olumlu bir okul iklimi oluşturup öğrenme ortamının uygun hale gelmesini destekleyici tavırlar sergilerler. Okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak görevleri, okulda görünürlük, iletişim sağlayıcılık, öğretimsel kaynaklık ve kaynak sağlayıcılıktır (Özdemir, 2013).

Özden' e (1998) göre öğretim liderliği okul yöneticisinin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetişmelerini sağlamak” olduğu gerçeğinin okulun varlık nedeni olduğunu hatırlaması, yöneticinin görev yerinin sadece makam odası değil aynı zamanda sınıf ve koridorlar olduğunu unutmamasıdır.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okulda çalışan diğer personelin başka insanları etkilemek için kullandıkları güç öğretim liderliğidir. Sadece okul yöneticilerinin değil diğer çalışanların da yerine getirmekle sorumlu oldukları davranışları içermektedir. Öğrenme esasında bir görevdir ve karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle öğrenmenin nitelikli bir biçimde içselleştirilebilmesi için okul yöneticilerinin öğrenme sürecini yürütmeye öğretim lideri olmaları gerekmektedir (Şişman, 2014).

Ayrıca bir öğretim lideri olarak yöneticilerin öğretmenlerin eşgüdüm içinde çalışmalarını sağlamaları, gereken araç ve gereçleri temin etmeleri ve fiziksel ortamı hazırlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini sağlayacak programlar hazırlamaları ve öğrenci velilerini bilgilendirici seminerler düzenlemeleri önemlidir. Yöneticilerden öğretmenlere yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri imkânları yaratmaları ve onları teşvik edici uygulamalarla desteklemeleri beklenmektedir (Yörük ve Akalın Akdağ, 2010). Öğretim liderliğinde asıl olan, öğretimin gelişim gösterebilmesidir. Bu yaklaşımda okul çevresinin her yönüyle öğretime eğilimli olarak

retken bir alan olarak düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Okul yöneticisi okulda ğretim lideridir. Liderin ğretmenlerin karşısındaki uzmanlık gücünü, ğretim liderinin ğretim ve program geliştirmede uzman olması artırmaktadır. Bu da diğerk liderlik yaklaşımlarından ayrı olarak okul yöneticisine öğretmenin öğretimsel davranışlarına müdahale etme yetkisini vermektedir (elik, 2015).

1.1.3.5.1. Öğretim Liderinin zellikleri

Öğretim liderlerinin davranışları okul ekseninde şekillenmektedir. Okul yöneticisinin iyi bir ğretim lideri olabilmesi öncelikle iyi bir yönetici olmasına bağlıdır. Öğretim lideri ait olduğu kurumun mevcut halini saptayarak reform çalışmalarını tüm çalışanları ile ortak çalışarak sağlamalıdır. Bu davranışlarıyla değişimi, gelişimi ve öğrenmede sürekliliği kurumunun kültürü haline getirmeye çalışmalıdır. Öğretim lideri müşterek aklı kullanarak yükümlülüklerini paylaşan ve diğerk bireylere kuruma ait olduklarını hissettiren bir yönetim anlayışı gösterebilmelidir (şişman, 2014). Öğretim lideri zamanı iyi yönetmeli; değişimi ve gelişimi srdrebilmeli, ğrenci başarısını izlemeli ve nihayetinde değerlendirme yaparak okulun ve öğrencinin gelişimini sağlamalıdır. Öğretmenlerin ve diğerk çalışanların mesleki açıdan ilerlemelerinde örnek olmalı, onları yönlendirmeli ve cesaret veren bir yönetim anlayışı içerisinde bulunmalıdır. Öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için olanaklar sunarak gelişimin sürekli olmasını sağlamalıdır. Okul yöneticileri okuldaki ğretim alanlarını şahsen ziyaret etmeli, öğretimin nasıl uygulandığına şahit ve müdahil olmalıdır. Eğitim sisteminin en önemli parçası olduklarını öğretmenlere hissettirmeli ve aldıkları sorumlukları en üst düzeyde tutmalıdır. Öğretmenlerin performanslarını öğrenciler için sarf etmelerini sağlayıcı aidiyet bağları geliştirilmelidir (Serin ve Bulu, 2012).

Okul yöneticisi, alışılagelen bir şekilde yönetici olmak yerine ğretim lideri olmalı; okulun hedeflerine ulaşmak için problemleri tespit etmeli, okulun ihtiyaçlarını belirleyerek yapılması gerekenler konusunda çalışmalıdır. Öğretim lideri olan okul yöneticisi temel görevi olan eğitim ve ğretim konularında yapmak zorunda olduklarının bilincinde olmalı, okulun hedeflerini belirleyip yorumlamalı, öğretmenlere mümkün olduğunca sınıflarında misafir olmalı, onlara rehberlikte bulunarak destek vermeli, öğretimin sekteye uğramaması için gerekli tedbirleri almalı ve gerekli denetimleri yaparak, eksik hissettikleri yanları bulup geliştirmelidir (Balı, 2003).

Özden (2005) okul yöneticilerinde bulunması gerekli olan öğretim liderliği özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Değişik öğretim metotlarının uygulanması konusunda teşvik edicidir.
- Kendisiyle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olmaktadır.
- Öğretmenlerin eğitim öğretimle faaliyetleri ile ilgili problemlerinde ilk danıştığı kişidir.
- Okulun hedefleri ve eğitim yöntemleri hususunda öğretmenlerle fikir alışverişi yapmaktadır.
- Öğrencilerin başarıları ve öğretim sırasında yapılan çalışmalarla ilgili yapılan konuşmalara liderlik etmektedir.
- Sınıf ortamlarında incelemelerde bulunmaktadır.
- Okulun etkin olması için, okulla bağı olan tüm paydaşları harekete geçirmektedir.
- Okulun mevcudiyeti ile ilgili net bir görüşe sahiptir.
- Öğretmenlik uygulamalarının gelişmesi için, öğretmenlerin performanslarının artmasını arzu etmektedir.
- Öğretmenlerle öğretim süreci ile ilgili tüm konularda iletişimi ihmal etmemektedir.
- Eğitim ve öğretimle ilgili her konuda danışılabilir bir insandır.
- Öğretim sürecinin önemini vurgulamak için çoğu zaman okulun eğitim ortamlarında dolaşmaktadır.
- Öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sıklıkla geribildirim vermektedir.
- Öğrencinin başarısının gözlenmesinde ve ölçülerek yorumlanmasında öğretmenlere rehberlik etmektedir.

1.1.3.5.2.Öğretimsel Liderliğin Önemi

İçinde bulunduğumuz çağda okullar geçmişe göre hareketsiz bir çevrede bulunmadığı için okullarda daha öncesinden farklı, yeni yönetim yaklaşımlarının kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu anlayışlar okul yöneticilerinin idari işlerinin dışında bazı liderlik davranışlarını göstermelerini de gündeme getirmiştir. İnsan göçü ve öğrenci hareketliliği nedeniyle artan farklılıklar, iktisadi gelişmeler ile hızlı teknolojik gelişmeler okulun fonksiyonunu, vizyonunu, misyonunu ve yapısını değiştirmektedir. Bu değişimleri gerçekleştirmede ise öğretim liderliği büyük önem taşımaktadır. Okul

yöneticileri, ortaya koyacakları planlama ile okulların hedeflerine yönelik olarak insan kaynağını doğru yönlendirip, öğretim sürecine liderlik ederek yapının devamlılığını sağlamakla yükümlüdürler (Gökyer, 2010).

Bir okul yöneticisinin öğretim lideri olarak temel vazifesi öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için gereken önlemleri almaktır. Öğretim lideri okulda hedeflerin ortaya konulmasında en etkili kişidir. Okulda öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstüne alması, öğretmenin dersin programı ve öğretimi için araç ve gereçlerini hazırlaması, geliştirmesi ile zaman kullanımının korunması sağlanmalıdır. Günümüzde okul yöneticilerinden ayrıca düşük motivasyon ile okula gelen öğretmen ve öğrencileri güdümleyerek öğretme-öğrenmenin sağlanması ve yönetsel açıdan etkili bir eğitim öğretim alanı oluşturmaları beklenmektedir (Balyer, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin daha az istekli oldukları eğitim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin belirlenen hedefler dâhilinde gerçekleşebilmesi için öğretim liderliği son derece önemlidir (Kurt, 2013). Yapılan birçok çalışmada etkili bir okul için en önemli etkenlerden birisinin güçlü öğretim liderliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Çelik, 2015).

1.1.3.5.3. Öğretim Liderliği Boyutları

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları boyutlarına bakıldığı zaman alan yazınında birçok araştırmanın yapıldığı ve farklı şekillerde sınıflandırmaların ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde ortak boyutların olduğu ve Şişman'ın (2014) bu boyutları değerlendirerek okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını beş boyutta incelediği görülmektedir. Bu boyutlar:

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

Bu sınıflandırma Türkiye’de bu konu üzerine yapılan çalışmalarda genellikle kullanılmaktadır. Bu çalışmada da öğretim liderliği beş davranış boyutunda incelenmiştir.

1.1.3.5.3.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Öğretim liderinin bu boyuttaki temel görevleri Şişman (2014) tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

- Okulun vizyon ve misyonunun açıkça belirlenmesi
- Okulun ve eğitimin amaçlarının açıkça belirlenmesi
- Okulun ve eğitimin amaçlarının paylaşılması
- Amaçların uygulamaya yansıtılması
- Kaynakların amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması
- Öğrencilerle ilgili yüksek standartlar oluşturulması.

Öğretim lideri okulun hedeflerini belirleme ve bunların uygulanmasını yönetmekten sorumlu kişidir (Gümüseli, 1996). Bu hedefler, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler için yol göstericidir. Bu hedefler öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öğretim yöntemleri, materyal ve program geliştirme konusunda öğretmen ve yöneticilere yol gösterir. Etkili olan okullarda çalışan yöneticiler, okulun ve öğretimin hedeflerinin belirlenmesi sürecine etkin bir şekilde dâhil olmaktadır. Okul kadrosunun tümünün katılımıyla belirlenen amaçlar, öğretmen kadrosuna, diğer personele, öğrencilere ve velilere basılı materyaller kullanılarak duyurulur. Belirlenen amaçlar okulun vizyon ve misyonuyla da doğrudan ilgilidir ve bunlar üzerine inşa edilir (Şişman, 2002).

Öğretim liderinin ilk yapması gereken iş, okulun temel misyonu üzerinde durarak öğrencilere kaliteli ve etkin bir eğitim vermek olmalıdır. Üstelik okulun misyonuna dair okuldaki öğretmenler arasında ortak bir bakış açısı varsa ortak misyon çevresinde birleşmek daha da kolaylaşır. Öğretim liderliğinin de amacı güçlü değerlere sahip ortak bir misyon geliştirmektir (Çelik, 2015). Okul yöneticisi ilk olarak okulun vizyon ve misyonunu belirlemeli, bu gerçekleştikten sonra okulun hedeflerinin gerçekleşmesine öncülük etmelidir. Okulun temel amaçları, öğrenciler, öğretmenler ve aileler ile görüşülüp sürekli vurgulanarak açıklanmalı ve paylaşılmalıdır (Şişman, 2014).

1.1.3.5.3.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Şişman'a (2014) göre öğretim liderinin bu boyuttaki temel görevleri şunlardır:

- Okulun eğitim programının oluşturulması
- Okul programında beklentilerin dikkate alınması
- Programlar arasında koordinasyon sağlanması

- Programla ilgili gerekli materyallerin sağlanması
- Programda temel beceriler üzerinde yoğunlaştırılması
- Öğrenci gelişimi konusunda toplantılar yapılması
- Program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi
- Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi
- Okulda zamanın etkili yönetimi
- Sınıfta zamanın planlanması ve etkili kullanılması

Eğitim programı, eğitimle ilgili amaçları gerçekleştirmek için oluşturulur. Eğitim programında, sadece verilecek konular ve dersler değil, okul ortamının ve çevresinin de imkânlarından faydalanılarak, okulun çalışanlarınca planlanacak bütün eğitsel etkinlikler olmalıdır. Eğitim programının uygulama sürecinde, eğitimin amaçlarına uygun olarak karşılaşılan konu, nesne ve etkinliklerden de kullanılır (Başaran, 2005).

Eğitim kurumlarının var oluş amaçları, doğru programlar kullanarak öğrencileri yetiştirmektir. Belirlenen programların verimli bir şekilde yönetilerek herkesin öğrenmenin önemine odaklanması ile etkin öğrenmenin gerçekleşmesi öğretim liderlerinin sorumlulukları arasında en önde gelmektedir. Öğretim programının belirlenen amaçlar içerisinde, tüm paydaşların fikrine danışılması ve uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretim liderleri tarafından program izlenmeli, süreç kontrol edilmeli ve değerlendirilmelidir (Şişman, 2014).

Etkili bir okulda program geliştirme bir takım çalışması içinde yapılır. Bu takımda veliler, öğrenciler, alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, eğitim teknologları yer alır. Takım ilk olarak amaçları geliştirir, sonra da bu amaçlara ulaşmak için gerekecek olan araçları seçer. Burada amaç bireysel ya da grup öğretiminde planlama yapması için öğretmene rehberlik etmektir (Balcı, 2003).

Okul içindeki farklı programların birbiriyle uyum içinde olması ve programlar arası birlikteliğin sağlanması okulun ve okul programının başarısını getirmektedir. Programlar tüm kademeler ve sınıf düzeyleri arasında sarmal bir yapıya sahiptir, yani birbirini tamamlar. Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında da bir eşgüdümün olması gerekmektedir. Aksi takdirde oluşacak uyumsuzluk veya akademik yetersizlik, başkalarının bir eksikliği olarak görülmeye devam eder (Şişman, 2014).

1.1.3.5.3.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretim liderinin bu boyuttaki temel görevleri Şişman (2014) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerle yakın temas halinde olunması
- Öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme
- Öğrencilerle ilgili ortak standartlar oluşturma
- Öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutma
- Okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirme
- Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi

Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin öğretim alanlarını öğretmesi ve öğrencileri devamlı olarak kontrol etmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmen olan okul yöneticileri, öğretmenin “öğretme, idare ve yönetim, mesleki alan uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı” görevleri olduğunun bilincinde olmalı ve denetim yaparken öğretmenlerin bu hususlardaki eksik yönlerini tamamlamaya çalışmalıdır (Aksoy, 2006).

Öğretimin denetlenmesi, programın değerlendirilmesi, öğrenci gelişimlerinin izlenmesi ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi davranışları kapsamaktadır. Okul yöneticisi, öğretim sürecini ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile ulaşılan sonuçları, okulun çalışanları ile görüşmeli ve geri bildirim vermeli; bu değerlendirmeye ortaya çıkan sonuçları ise okulun ve programın amaçlarını gerçekleştirme düzeyini belirlemede ve yeni amaçların saptanmasında kullanılmalıdır (Şişman, 2014). Etkili okullarda öğrencilerin ilerlemeleri ile akademik başarıları, bazı ölçme araçları (kısa sınavlar, sınavlar, standart testler vs.) kullanılarak devamlı olarak ölçülmekte, takip edilmekte ve değerlendirilmeye alınmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretimin ve kullanılan programın güçlü ve zayıf yanları belirlenmektedir. Böylece yapılacak değişiklikler ve düzeltmeler saptanabilmektedir.

Öğretim lideri öğrenci gelişimini ve başarısını devamlı olarak izlemeli, öğrencileri daha ileriye taşımak için gerekli önlemleri almalı ve onlar için ortak standartlar da oluşturmaktadır. Daha önceden belirlenmiş yüksek akademik standartlar öğrencilerin öğrenmedeki gelişimi için gerekli olmaktadır. “Başarılı ve daha az başarılı okulları karşılaştıran bir araştırma, başarılı okulların bir üst sınıfa geçmek için öğrencilerin önceden tanımlanmış bilgi ve beceriler grubundaki davranışları kazanmış

olmalarını önkoşul olarak kabul etme eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmıştır” (Gümüşeli, 1996).

Okul yöneticileri, gerçekleştirilen öğretim sürecini değerlendirirken sadece öğrencileri değil bu sürecin devam etmesinde kilit öneme sahip öğretmenleri de değerlendirir. Öğretmenler uygulayıcı olmaları nedeniyle daha önceden belirlenen ve kabul gören amaçlara, incelenen program ekseninde ne derecede ulaşıldığı hususunda değerlendirilebilir. Okul yöneticisinin, öğretmenleri gözlemlene ve değerlendirmedeki amaçları: öğretim sürecinin ve öğretmenin niteliğinin denetlenmesi, öğretmenin mesleki açıdan gelişmesi ve öğretmenin motivasyonunun yükseltilmesidir (Erdoğan, 2006).

1.1.3.5.3.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Okul yöneticisinin esas görevlerinden biri de öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağlamak ve öğretmenlerin edinmiş oldukları yeni bilgileri ve becerileri okulda uygulayabilmelerinin önünü açmaktır. Aksi takdirde öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi için yapılan çalışmalar boşa gidecektir. Okul yöneticisinin bu boyuttaki diğer önemli bir rolü de öğretmenlerinin farklı alanlarda başarı göstermelerinden dolayı ödüllendirilmelerini ve tanınmalarını sağlamak olmalıdır (Şişman, 2014).

Öğretmenin mesleki gelişimi; verimli olmasını, iş doyumunu hissetmesini ve okulun tümüyle performansını en üst düzeye çıkararak eğitim amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Burada yalnız öğretmenlerin bazı bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlayacak eğitimi vermek değil, verilen eğitimin öğrencilere hangi düzeyde aktarıldığı da önemlidir. Öğretmenlerle beraber öğretmenin nasıl geliştirileceğine ilişkin gereksinimleri belirlemek ve bu gereksinimlere yönelik etkinlikler hazırlamak, uygulamaya koymak ve değerlendirmesini yapmak noktasında okul yöneticisine önemli sorumluluklar düşmektedir. Yöneticinin, kendisiyle beraber çalışan öğretmenin ve diğer personelin gelişmesine katkı sağlama konusunda olumlu bir davranış sergilemesi, okulda ya da dışarıda düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yarar sağlamanın en temel şartlarından biridir (Yıldırım, 2002). Bir öğretim lideri olan okul yöneticileri öncelikle öğretmenler olmak üzere okulun bütün çalışanlarına yönelik bazı rolleri sergilemektedirler. Bunlar:

- *Okul çalışanları için bir örnek teşkil etmesi:* Okul yöneticisi okuldaki ekibin bir lideridir. Dolayısıyla gerek bireysel gerekse mesleki özellikleriyle iyi bir örnek olmalıdır.
- *Öğretmenlerin gereksinim hissettikleri kaynağı sağlaması:* Okul yöneticilerinin belli başlı görevlerinden biri de kaynak sağlayıcılıktır. Öğretim sürecinin yerinde ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gereken; araç-gereç, teknoloji, zaman, mekân gibi gereksinim duyulan unsurların okul yöneticisi tarafından düzenlenmesi gerekir.
- *Okul çalışanlarının performansının değerlendirmesi:* Öğretmenleri sahip oldukları güç ve yetenekleri tamamen açığa çıkarabilmeleri ve verimli olabilmeleri konusunda cesaretlendirmeli, öğretmenlerin gösterdikleri performansı adil bir şekilde değerlendirerek ihtiyaç duyulması halinde performans geliştirmeye yönelik faaliyetlere yer vermelidir.
- *Öğretmenlerle devamlı iletişim ve bağlantı halinde olması:* Etkili iletişim becerilerine sahip olmak okul yöneticilerinden beklenen davranışlardan biridir.
- *Öğretmenleri için mesleki gelişme olanakları yaratması:* Okul yöneticisi öğretmenlerin faydalanabileceği kaynakları bilen bir öğretim lideridir. Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini sağlamak için bazı faaliyetleri hayata geçirebilir. Yapılacak hizmet içi eğitimlerle ilgili öğretmenleri bilgilendirme, okulda konferans, seminer vb. birtakım etkinlikler düzenleme gibi öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik bazı etkinlikler bunlardan bazılarıdır.
- *Çalışanları yeniliğe açık olmaları ve risk almaları konusunda cesaretlendirmesi:* Okul yöneticisinin yenilik ve risk alma noktasında öğretmenleri harekete geçirmesi gerekir.
- *Öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlaması:* Okul yöneticileri bazen karar alma süreçlerine öğretmenleri de dâhil ederek bilginin paylaşılmasını sağlayabilir, bununla birlikte öğretmenleri kendi aralarında da bilgileri paylaşmaları konusunda güdüleyebilir.
- *Öğretmenlerin başarılarının ödüllendirilmesi:* Türk Eğitim sisteminde okul yöneticilerinin ödüllendirme yetkilerinin kısıtlı olmasına karşın okul yöneticisi öğretmenin motivasyonunu yükseltmek adına sözle ya da resmi yazı yoluyla öğretmenini ödüllendirebilir (Şişman, 2014).

1.1.3.5.3.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimin Oluşturulması

Öğretim liderinin bu boyuttaki temel görevleri Şişman (2014) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Paylaşma ve güvene dayalı öğrenme iklimi oluşturma
- Örgütsel çalışmaları etkili bir biçimde yönetme
- Okulda takım ruhu ve biz anlayışını yerleştirme
- Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme
- Çevrenin okula katılım ve desteğini sağlama
- Ailenin okula katılım ve desteğini sağlama

Okulların belli başlı işlevlerinden biri öğrencilerin istedik davranışları kazanmalarını sağlama ve bunun gerçekleşebilmesi için gereken ortamın yaratılmasıdır. Öğrencilerin beklenen davranışları edinmeleri için öğretim verilecek ortamın uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Taymaz, 2000).

Etkili okullarda çalışan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun en önemli amacı olan öğrenci başarısını arttırma üzerine yoğunlaşmışlardır. Bir araya getirilen çalışma gruplarıyla sağlıklı işleyen okul ortamı ve ortak bir bilinç oluşturmak hedeflenmektedir. Böylece eğitim ve öğretime ilişkin ortak bir hedef oluşturulmaya çalışılmaktadır (Çelik, 2000).

Öğretim liderleri kurumlarında olumlu öğrenme iklimini oluşturacak olan kişilerdir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenme süreci içerisindeki ortaya koydukları davranışlar öğrenme ikliminin oluşup oluşmadığını göstermektedir. Öğrenme ortamı net, yeniliğe ve değişime açık bir şekilde kurulmalıdır. Okul iklimi, okulda çalışan ya da çalışmayan tüm bireylerin hissettiği ortamı ifade etmektedir. Çalışma ortamından uzak, güvene dayalı, bireylerin rahat ve verimli çalışabildikleri ortamlar oluşturulmalıdır (Şişman, 2014).

Okulda nitelikli ve sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulabilmesi için okul yöneticisinin, öğretmenin, öğrencilerin, diğer çalışanların kabul ettikleri değerlere duyarlı olmaları beklenmektedir. Okul yönetimi olumlu bir okul iklimi ortaya çıkartmak adına aşağıdaki çalışmaları yapabilir (Taymaz, 2000):

- Okul iklimini biçimlendirerek ortaya çıkarmak adına birtakım hedefler koymak ve politikalar geliştirmek,

- Gerçekleştirilecek çalışmalarla ilgili önceden plan yapmak ve gerekli kaynakları sağlamak,
- Çalışanların görevlerini tanımlamak, yetki ve sorumluluklarını tespit etmek, liderlik etmek,
- Öğretmenler, diğer çalışanlar ve öğrencilerle iş birliği içerisinde olmak, iyi ilişkiler kurmak,
- İletişim ağı oluşturmak, insanları etki altına almak ve çatışmaları en aza indirmek,
- Çalışanlara rehberlik etmek ve mesleki anlamda yardımda bulunmak,
- İnsanların iyi niyetlerine inanmak, hoşgörülü olmaya çalışmak,
- Çalışanları karar sürecine dâhil etmek, moral vermek ve motive etmek,
- Liderlik özelliklerini kullanmak, etik kurallara uygun hareket etmek,
- Yapılan çalışmaları takip etmek, eksiklikleri zamanında gidermek.

1.1.3.5.4. Öğretim Lideri Olarak Okul Yöneticileri

Eğitim sisteminin içinde okul, bir alt sistemdir; aynı şekilde okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir alt sistemidir. Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmasından, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelir. Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden gelmektedir. Örgütün amaçlarına yönelik olarak yaşamasını sağlamak, yönetimin görevidir (Bursalıoğlu, 2005). Okullar eğitim hizmetlerini vermek adına kurulmuş örgütlerdir.

Öğrencileri çok yönlü bir şekilde hayata hazırlama amacı güden okulların bu amaca ulaşması yolunda öğretim lideri olan okul yöneticilerinin çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Çünkü bütün eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyecek, onları yönlendirecek ve eğitsel bir anlam kazanmasını sağlayacak kişi bir öğretim lideri olan okul yöneticisidir. Bu sebeple öğretim liderliği denilince akla ilk olarak okul yöneticileri gelmektedir. Okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin yönetiminden ve işler olmasının sağlanmasından okul yöneticileri sorumludur. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları; seçtikleri teknik ve yöntemler, uyguladıkları yönetim süreçleri, bunlara bağlı tutumları öğrenci, öğretmen, diğer çalışanlar ve veliler üzerinde etkilidir (Recepoglu ve Özdemir, 2013).

Her okul yöneticisi, okul için önemli olan amaçlar ile okulun kendine has sistemini ortaya çıkarmak zorundadır. Okul kültürü okul yöneticisinin liderlik türüne dayılı olarak şekillenir. Okul yöneticileri bulundukları mevkii gereği, okulda oluşan

kültüre liderlik etmekle, o kültürü yönetme ve desteklemekle sorumlu olduklarından dolayı da okullarında;

- Paylaşım ve güvene dayalı bir öğrenme iklimi oluşturma,
- Örgütte ortaya çıkan çatışmaları etkili bir şekilde çözme,
- Okulda takım ruhunu ve biz anlayışını yerleştirme,
- Örgütsel değişimi başlatma ve bu değişimi yönetme,
- Çevrenin okula katılımını ve desteğini sağlamakla görevlidirler (Şişman, 2002).

Erdoğan (2006) okul yöneticisinin sadece gerekli alan bilgisine ve becerilere sahip olmasının değil, aynı zamanda programın geliştirilmesi ve planlanması, gerçekleştirilen eğitim ve öğretimle kazandırılan bilgi, değer ile davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmasının da gerektiğini ifade etmektedir. Beraberinde, Özden (1998), okul yöneticisinin görevlerini okulda etkin bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenci başarısını ön planda tutmak, öğretim programlarında bütünlüğü sağlamak ve öğrenmeye ket vuracak disiplinsizliği ortadan kaldırmak olarak belirtirken okul yöneticisinin asıl işinin öğretim sürecine liderlik etmek olduğunu belirtmektedir.

Geçtiğimiz yüzyıl içerisinde okul yöneticilerinin rolleri olan resmi işlemleri yerine getirmek, programları yürütmek, personelinin işlerini takip etmek ve bütçe planlaması olmaktan çıkmıştır. Gelişen ve değişen dünya koşullarında okul yöneticilerinden bu görevlerinin dışında 1950'li yıllarda yasal lider, 1970'li yıllarda yönetici, 1980'li yıllarda etkililik ve okul geliştirme uzmanı, 1990'lı yıllarda değişim uzmanı ve öğretimsel lider, 2000'li yıllarda ise reformcu ve girişimci olarak çalışmaları beklenmiştir (Kurt, 2013).

Öğretim liderliği konusu okul yöneticilerinin önemli görevlerinden birisidir. Okul yöneticisinin bir öğretim kaynağı olması bir okulun başarısı için önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlerini akademik anlamda destekleyebilecek düzeyde olmaları; eğitim-öğretim, program geliştirme, eğitimde ölçme-değerlendirme konuları hakkında donanımlı olmaları, bunları öğretmenleri ile paylaşabilecek bir görüşe sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili her türlü sorunlarına yardımcı olması ve bu süreçte eksik yanlarını gidermek noktasında öğretmenlere gerekli yardımı sağlaması gerekmektedir (Turan, 2011).

1.2. 21. YÜZYIL BECERİLERİ

1.2.1. Beceri

Bireyin bir işi yapabilme, üstesinden gelebilme gücüne beceri denir. Bilmeyi, harekete geçmeyi ve bir işi yapmayı içeren aşamaları bulunmaktadır. Bilmek, bir iş ile ilgili gerekli olan bilgi ve donanımlara sahip olmaktır. Davranışa dönüştürmek ise yapılacak işle ilgili düşünceleri ve çevresel faktörleri eyleme geçirmektir. Araştırma, problem çözme, karar alma gibi düşünce kaynaklarıyla beraber işin gerçekleştirilebilmesi için fiziksel bir başka ifadeyle çevresel kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kaynakların eyleme geçirilmesiyle iş gerçekleştirilmekte ve elde edilen tecrübeler farklı olaylarda da kullanılmaktadır. Beceri kavramı, yalnızca bilgiyi ve uygulamaları kapsamamaktadır. Bazı durumlarda psiko-sosyal kaynakların da harekete geçirilmesi ile karışık durumları çözebilme ve yönetme becerilerini içermektedir (Bissonnette ve Richard, 2001).

1.2.1.1. Becerinin Özellikleri

Beceri, farklı özellikleri içinde barındıran bir kavramdır (OECD, 2005). Bu özelliklerin bazıları şöyledir:

Beceri karmaşıktır. İç içe geçmiş bilgilerin, uygulamaların, tutumların ve tekniklerin uygulama sırasında bütünleştirilmesi beceridir. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinde beceri kavramının karmaşıklığına dikkat edilmesi gerekmektedir. Uygulamada becerinin bütün öğeleri göz önündedir.

Beceri devamlı geliştirilir. Beceri hayat boyunca gelişim göstermeye devam etmektedir. Eğitim durumuna ve yaşa göre becerinin seviyeleri değişmektedir. Beceriye geliştirme faaliyetlerinin, bireyin var olan bilgilerine dayanması ve farklı durumlarla yeni öğrenmelere kapı aralaması gerekmektedir. Beceriler eyleme geçirilerek farklı görevlerde ve farklı olaylarda kullanılmalı; gelişmesi sürdürülmelidir.

Beceri hazır güçtür. Beceri, maziye değil yarına çevrilidir. Beceriyle ihtimaller değerlendirilerek ilerisi projelendirilmektedir. Birey gelecekte, çeşitli öğrenme durumlarında yalnız olacağı ve kendi öğrenmesini kendisi sürdüreceği için, bu tür durumlarda beceri hazırda bulunan bir güç olmakta ve bireyin öğrenme etkinliklerini kolaylaştırmaktadır.

Beceri uygulanır. Bir işi ya da durumu etkili bir biçimde yönetmek beceridir. Bir durumu farklılaştırma veya yeni bir duruma bireyin kendisini alıştırmaya biçiminde olsun, beceri her durumda kullanılmaktadır. Bireyin kesinleşmiş ve sabit bir özelliği olmamakla beraber beceri, karmaşık ve farklı durumların yönetilmesiyle uygulamalı olarak gerçekleştirilir.

Beceri kesintisiz bir bütündür. Becerinin yarısından ya da bir parçasından söz edilemez. Bir durumun tam anlamıyla yönetilmesi veya bir işin tam olarak yapılması beceri olarak adlandırılmaktadır. Örneğin uçağı kullanma becerisi, uçağı havalandırmayı, havada yönetebilmeyi ve aynı şekilde sorunsuz olarak yere indirmeyi içerir. Eğer pilot uçağı yalnızca havalandırabiliyor, ancak diğer eylemleri gerçekleştiriyorsa becerikli olarak nitelendirilemez. Özetle becerinin gelişimi bölümlere ayrılmış şekilde ve kademeli şekilde değil, bütün ve birbirine bağlı olarak gerçekleştirilmektedir.

Beceri farklı durumlara aktarılır. Beceri, farklı durumlarda çeşitli görevleri yönetebilmek için aktarılmaktadır. Bireyin, farklı süreçlerde ve yepyeni durumlarda becerilerini aktararak durmaksızın bunlardan yararlanması sağlanmalıdır. Bireyden yapması istenecek yeni görevler daha önceden karşılaştıklarının aynısı olmayarak edinilen becerinin değişik durumlarda uygulanmasını da kapsamalıdır. Beceri bir işi yeni baştan ortaya koymak için değil zaten var olanı farklı durumlara aktarmak ve sürekli gelişim göstermek için vardır.

Beceri bilinçli olmalıdır. Beceri hali hazırda var olan bir güçtür. Bireyin bu güçten en iyi şekilde fayda sağlaması için bu gücün farkında olması gerekmektedir. Eğer birey bu konunun farkında değilse, becerilerine hedeflerine ve gereksinimlerine göre yön veremezse kaybetmesi kaçınılmazdır. Eğitim böyle durumların önüne geçmek, bireyin becerilerinin devamlı olarak geliştirmesini ve kullanmasını sağlamak için türlü ortamlar oluşturulmalıdır. Eğitim sürecinde birey, becerisine yönelik bilgi sahibi olma ve onu yönetebilmeyi geliştirmelidir (Bissonnette ve Richard, 2001).

1.2.1.2. Beceri Türleri

Beceri yaklaşımında öğretilecek beceri türleri alan becerileri ve aktarılan beceriler olarak ikiye ayrılmıştır. Alan becerileri bir disipline has olan içeriğin öğrenilmesine yönelik beceriler olup örneğin Fen öğretimi için deney araç ve gereçlerini kullanma becerisi bir alan becerisidir. Aktarılan beceriler ise günlük yaşam için gerekli olan beceriler olup araştırma, karar verme, problem çözme, iletişim gibi öğrenmeyi

kolaylaştıran ve öğrenmenin devamlılığını sağlamaya yarayan yaşam için zorunlu olan becerilerdir (Güneş, 2012).

ABD, Almanya, Belçika, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, Fransa İsveç, Norveç gibi çok sayıdaki ülkeleri temsil eden yönetici, eğitimci, ekonomist gibi pek çok alandan gelen katılımcılar; aktarılan becerilerin dünya alan yazınında yerini alması için, altı yıl boyunca devam eden bir çalışma sonucunda bu becerilere yönelik anahtar becerileri belirlemişlerdir. Böylece bu becerileri zihinsel, sosyal, bireysel ve zihinsel bağımsızlık olarak dört grupta toplamışlardır (A.g.e.).

Zihinsel beceriler; düşünme ve sorgulama gibi zihinsel süreçleri işlevsel hale getiren becerilerdir. Bireylerin kendi yaşamlarındaki sorumluluklarına farklı bakış açısıyla yaklaşabilmeleri, verecekleri kararlarda söz sahibi olmaları, sosyal baskılardan en az şekilde etkilenmeleri ve sosyal olgunluğa ulaşmaları için gerekli olan becerilerdir.

Bireysel Beceriler; dil ve iletişim becerileri ile bilgi teknolojilerini kullanma, bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilginin kullanılmasını temel alan bilgilerin paylaşımına dayanan becerilerdir.

Sosyal beceriler; bireylerin uyum içerisinde yaşamasını temel alan, iş birliği yapma, takımla beraber çalışma, ortaya çıkabilecek çatışmaları yönetme ve çözme gibi becerilerdir.

Zihinsel Bağımsızlık Becerileri; karar verme; isteklerini, ihtiyaçlarını ve haklarını açık bir şekilde ifade etme ve savunma, amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme gibi daha çok bireyin temel hak ve özgürlüklerinin sağlanmasına yönelik becerilerdir.

Sözü edilen bütün bu beceriler, bireylerin yaşantılarını daha kolaylaştıracak, öğrenmelerini yaşamları boyunca devam ettirmelerini sağlayacak olan becerilerdir. Günümüz bilgi çağında herkesin bilgiye kolaylıkla ulaşılabilmesi ve yayabilmesi, bilgiyi etkin kullanabilen ve yeniden üretilmesinin yolunu açan bireylere ihtiyacı arttırmıştır. Bu ihtiyacın karşılanması için bu becerilere sahip olma zorunlu hale gelmiştir. Bütün bu beceriler bilgi çağının yaşandığı zaman dilimi olan 21. yüzyıla atfedilerek “21. Yüzyıl Becerileri” olarak adlandırılmıştır. Böylece bu becerilere bilgi toplumunun penceresinden bakılabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Ekici, vd., 2017).

1.2.2. 21.Yüzyıl Becerileri

Günümüz toplumunda bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle beraber bilgiye ulaşım kolaylaşmış olup sürekli olarak bir değişim yaşanır hale gelmiştir. Gerçekleşen bu değişimlere yabancı kalan bireylerin toplumsal uyumda da bazı sıkıntılar yaşadıkları gözlenmektedir. Bu nedenle bireyin kendisini tanıması ve toplumdaki yerine dair yeterliklerinin bilincinde olması büyük önem kazanmaktadır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu uyum yeterlikleri sayesinde bireylerin teknolojik ve sosyal gelişime ayak uydurması, çok hızlı bir şekilde üretilen bilgiyi yorumlayarak kullanabileceği hale getirmesi ve günlük hayatlarında uygulayabilmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Anagün, vd., 2016).

21. yüzyıl becerileri, bilgiyi edinme ve farklı durumlara aktarabilme veya hayatta kullanma becerileri olarak görülebilir. Aktarılan bilgi bir mesleki bir bilgi olabileceği gibi çatışmaları ortadan kaldırmak adına bilgiyi neden, ne şekilde ve hangi anda kullanabileceğine dair işlemsel bilgiyi de ifade etmektedir. Sözü edilen işlemsel bilgi “beceriler” olarak adlandırılmaktadır (Pellegrino ve Hilton, 2012).

21. yüzyıl becerilerine ait ortak bir tanım ve isim olmamasına rağmen pek çok kurum ve kuruluş tarafından benzer özellikte olan beceriler farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Sözü edilen bu beceriler farklı kurum ve kuruluş tarafından farklı adlandırılrsa da tümü için ortak olan 21. yüzyıla dayanıyor olmasıdır. Bu kurum ve kuruluşların pek çoğu Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunmakla beraber, bir kısmı da Avrupa ve Kanada’da hizmet vermektedir. Becerileri kendi ülkelerindeki eğitim sistemleri için değerlendirmelerine karşın yaptıkları çalışmalar tüm insanlığı ilgilendiren bir nitelik taşımaktadırlar (Ekici, vd., 2017). Aşağıda bu becerilerin ele alındığı çerçeve çalışmalarına örnekler verilmiştir.

1.2.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri Çerçeve Programları

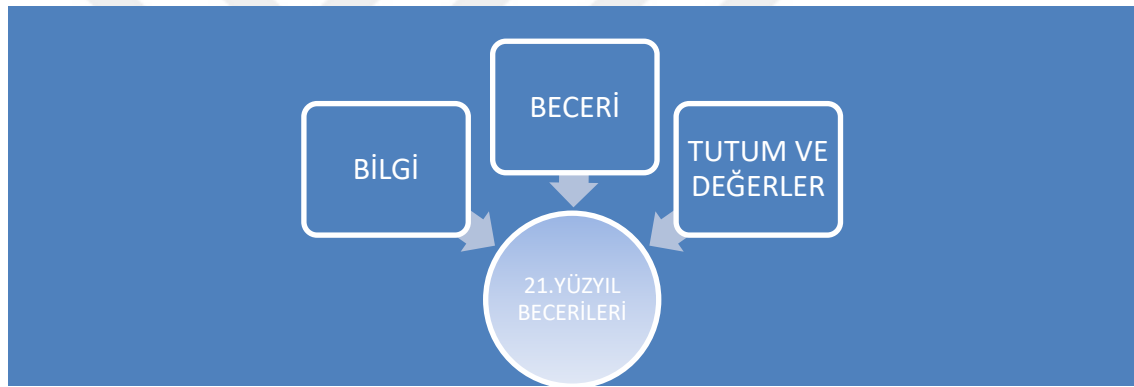
21. yüzyıl becerileriyle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada P21 (Partnershipfor 21st Century Skills) sınıflandırması temel olarak alınmakla birlikte alan yazınında kabul görmüş diğerleri üzerinde de kısaca durulacaktır.

1.2.2.1.1. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development)

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), üç sene aralıkla yapılmakta olan PISA sınavını düzenleyen ve Türkiye'nin de kurucu üyesi olduğu kuruluştur. Uluslararası karşılaştırmalarla belli başlı değerlendirmeleri ortaya koyan kuruluş, bugün birçok ülkenin eğitim sistemini etkilemektedir (Anagün, 2011).

OECD 2018 yılında DeSeCo projesi çerçevesinde, 2030'lu yıllara gelindiğinde öğrencilerde bulunması gereken beceriler ile ilgili "Eğitimin ve Becerilerin Geleceği Eğitim 2030" raporu yayımlanmıştır (Cansoy, 2018). Bu raporda sözü edilen beceriler üç kategoride sınıflandırılmıştır. Şekil 1.2'de OECD'nin sınıflandırdığı 21. yüzyıl beceri kategorileri görülmektedir.

Şekil 1.2: OECD 21. Yüzyıl Beceri Kategorileri



Kaynak: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018

Şekil 1.2'de belirtilen bu kategoriler sırasıyla bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Buna göre bilgi; bir alana ilişkin, disiplinler arası, epistemik ve süreçsel bilgidir. Beceri; bilişsel, sosyal, duygusal ve uygulamayla ilgili beceriler bütünüdür. Tutum ve değerler ise bireysel, sınırlı, toplumsal ve küreseldir (OECD, 2018).

1.2.2.1.2. Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council)

National Research Council (NRC), 2005 ile 2009 yılları arasında birçok çalıştay gerçekleştirmiş ve bu çalıştaylarda iş ve sosyal hayatta gereksinim duyulan yeterlikleri belirleyerek bireylerin bu alanlarda hangi becerilere sahip olması gerektiğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Cansoy, 2018). Bu çalışmalarla öğrenciler için gerek duyulan bazı bilgi türleri sınıflandırılmıştır (NRC, 2011). Bununla beraber bu çalışmalar sonucunda

bilişsel beceriler, kişilerarası beceriler ve içsel beceriler olmak üzere üç farklı beceri türü karşımıza çıkmaktadır:

Bilişsel beceriler; sistemi analiz edebilme ve değerlendirebilme, bununla birlikte olaylar hakkında bir yargıya vararak karar verebilme yetisidir.

Kişilerarası beceriler; karşı taraftaki kişiyi iyi dinleyebilme, sözel iletileri etkin iletebilme, açık ve net bir biçimde yazarak kişisel fikirlerini etkili ve aynı zamanda karşı tarafa zarar vermeyecek şekilde açıklayabilme, iş birliği içinde ve bireysel farklılıkların bilincinde olabilme, farklı düşüncelere saygı duyabilme gibi özellikleri içermektedir.

İçsel beceriler; planlı bir şekilde zamanı yönetebilme, kendini geliştirebilme ve uyumlu olabilme becerileridir. Söz konusu becerilerin temelindeyse öz düzenleme becerileri yer almaktadır (A.g.e.).

1.2.2.1.3. Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory)

The North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), teknolojinin hızlı değişmesiyle birlikte 21. yüzyıl becerilerinin de bu sürece uyum sağlaması gerektiğini belirtmiş ve bu kapsamda dört grup halinde bir sınıflandırma yapmıştır:

Dijital çağ okuryazarlığı; öğrencilerin, ana dillerini, aynı zamanda bilim ve matematiği kullanarak ekonomiyi algılayabilme, medya araçlarını haberleşme ile öğrenim amacıyla kullanabilme ve küresel düzeydeki problemleri analiz ederek yorumlayabilme becerisidir.

Yenilikçi düşünme; öğrencilerin zorlu problemleri çözme sürecini yönetebilmesini, belirlediği amaçlara odaklanabilmesini ve yeni bir şeyler ortaya koyabilmesini ifade eder.

Etkili iletişim; takım çalışması ve iş birliğini, kişilerarası iletişim becerilerini, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmeyi içermektedir.

Yüksek verimlilik; öğrencilerin bir projeyi planlayarak sonuçlandırabilmelerini, teknolojik araçları etkili kullanmalarını ve nitelikli ürünler üretme yeterliliklerini ifade etmektedir (EnGauge, 2003).

1.2.2.1.4. Wagner'in Beceri Çerçevesi

Wagner (2008), modern çağda güçlüklerle ve önüne geçilmez bir şekilde ortaya çıkabilecek olan diğer problemlerle baş edebilmeleri için öğrencilerin değişik yollarla eğitilmesi gerektiğini belirtmektedir. Karşılaşılan güçlüklerle ve yaşanan problemlerle savaşılabilmek için zorunlu becerileri “Hiçbir çocuk arkada kalmamasın (No Child Left Behind)” düşüncesinden yola çıkarak “hayatta kalma (survival skills)” becerileri olarak ifade etmiş ve bu becerileri yedi başlık altında toplamıştır:

Eleştirel düşünme ve problem çözebilme; öğrenme yaşantısının doğru olup olmadığını sorgulanması ve teyit edilen bilgilerin problemlerin çözülmesinde kullanılmasıdır.

İş birliği kurma; bireylerin aktif olarak çalıştıkları sistemlere uyum sağlamasını ve giderek artmakta olan liderlik gereksinimini ifade eder.

Zihinsel çeviklik ve esneklik; yeni problemlerin çözümlenebilmesi amacıyla hızlı ve pratik yaratıcı çözümler üretebilmeyi ve sürekli olarak işe yarar yeni bilgiler edinmeyi ifade eder.

İnisiyatif alma ve girişimcilik; bireylerin gerek sosyal gerekse iş hayatlarında olmak üzere her alanda öncelik alabilmelerini ve bazı deneyimlerde gerekirse risk alabilmelerini anlatır.

Sözlü ve yazılı iletişim; bireylerin basılı-görsel ve dijital okuryazarlığıyla birlikte bunlarla ilgili günlük dil ve metin dilini etkili bir şekilde kullanma becerilerini açıklar.

Bilgiye ulaşma ve işleme; daha önce var olan ya da sonradan elde edilen bilgilerin hayal gücü kullanılarak yaratıcı bir şekilde tekrar kullanabilme becerisini ifade eder.

Meraklanma ve hayal kurma; her fırsatta hayal kurabilmeyi ve daima üretken olabilmeyi ifade eder (Wagner, 2008, Cansoy' dan 2018).

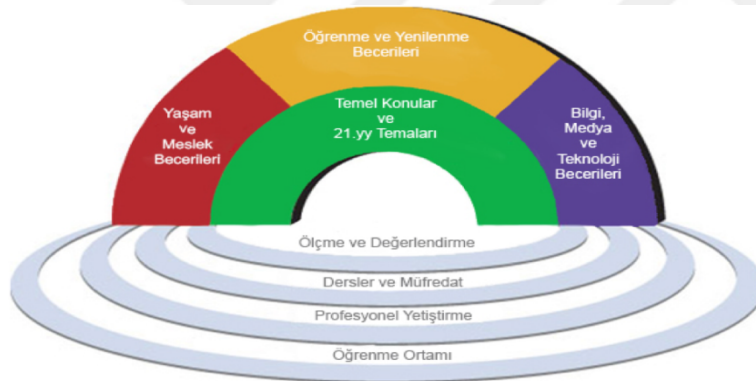
1.2.2.1.5. 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık (The Partnership for 21st Century Skills)

The Partnership for 21st Century Skills (P21), dünyanın önde gelen kuruluşları, politikacıları ve eğitimcileriyle birlikte 21. yüzyılda öğrencilerin çalışma ortamında, günlük hayatta ve yurttaşlık konusunda başarıya ulaşmak için ihtiyaç hissettikleri bilgi,

beceri, uzmanlık ve destek sistemlerinin tanımlamasını yapmak ve açıklamak adına 2001 yılında kurulmuş bir organizasyondur.

Amerika Birleşik Devletleri merkezli kuruluş, 21. yüzyıl becerilerini, girdilerle geliştirmiştir. Bu kuruluş söz konusu becerileri bilgi çağı için gerekli içerik, temalarla ve ilgili becerilerin kazandırılmasına yönelik destek sistemlerle açıklayarak, üç ana kategoride toplamıştır. Bu kategoriler Öğrenme ve Yenilenme, Bilgi, Medya ve Teknoloji ile Yaşam ve Kariyer becerileridir. Öğrenme ve yenilenme becerileri; yaratıcılık ve yenilenme becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerinden meydana gelmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerileridir. Son olarak hayat ve uzmanlık becerileri; uyumluluk, girişimcilik ve özyönelim, sosyokültürel beceriler, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileri olarak belirtilmektedir (P21, 2015).

Şekil 1.3: 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi



Kaynak: 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık, 2015.

1.2.2.1.5.1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri

Bu beceriler, 21. yüzyılda gittikçe daha karışık bir hale gelen sosyal ve iş ortamları için bireyde var olması gereken becerilerdir. Bu beceriler yaratıcılık ve inovasyon becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerinden meydana gelmektedir. Edinilen bilgide gereksiz olanların çıkarılması, analitik bakış açısı ve problem çözme becerilerini ön planda tutarken; ulaşılan çözümlerin değerlendirilerek yeniden oluşturulması için yaratıcı düşünme becerisinin uygulanmasını gerekir. İletişim kurma ve iş birliği içerisinde olma ise günümüz toplumunda iş hayatında uyumlu olmaya yönelik becerileridir (P21, 2015).

1.2.2.1.5.1.1.Yaratıcılık ve İnovasyon Becerileri

Yaratıcılık ile ilgili alan yazında tam bir tanım yapılmamış olmamasıyla birlikte birçok kaynakta farklı tanımlamalar ve açıklamalar bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde yaratıcılık “Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” olarak geçmektedir (TDK, 2020). Özden’e (2014) göre yaratıcılık var olanın yeniye uyumlu hale getirilmesi ve çeşitlendirilmesi veya değiştirilmesine dayalı bir süreçtir. Yaşamın her alanında var olan yaratıcılık; detayları görebilme, yeni bağlantılar kurma, ilişki ve durumlara değişik yönlerden bakarak sonuca ulaşma etkinliğidir. Eğitimde ise yaratıcılık; araştıran, eleştiren, özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesine yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında daha önceki toplumlarda bilim ve sanat odaklı yaratıcılık yaklaşımı var iken, günümüzde bireyin önem kazanması ile birlikte eğitimdeki yaratıcılık yaklaşımının geliştiği söylenebilir. Yaratıcılık klişelerin karşısında durarak tecrübe edilmiş durumlara şüphe ile yaklaşabilmektir. Kalıpları kırarak kabul ettirilmeye çalışılan düşünceleri reddetme ve düşüncelerdeki kopuklukları fark etme ve bunlarla ilgili yeni düşünceler üretmeye dayanan yaratıcılık, önermeler oluşturulması, bunların denenmesi ve gerektiğinde değiştirilmesidir (Adıgüzel, 2015).

Yaratıcılık becerisi olan kişiler problemlere hassas yaklaşmakla birlikte onlara değişik çözümler bulabilen, sıradanlaşmış istekleri göz ardı ederek başkalarının fark etmediği ilişkileri gözlemleyen bireylerdir. Bu beceriye sahip olan kişilerin yaptıkları çözümlemeler alışılmışın dışında ve sayıca çok olabileceği gibi aynı zamanda özgündür (Karakuş, 2011). Bu kişiler yüksek özgüvene sahip, risk almaktan kaçınmayan, idealist olan, özgürlüğüne düşkün, yeniliklere açık insanlardır (Özden, 2014).

1.2.2.1.5.1.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme kişilerin ve ilişki içerisinde olduğu insanların fikirlerine önem vererek hem kişinin kendisini hem de çevresinde yaşanan olayları anlamlandırmayı hedefleyen dinamik bir zihinsel süreçtir (Özden, 2014). Yazçayır (2015) bu beceriyi erken yaşlarda edinmemiş olmanın bilgilenme süreci boyunca bireylerin, farklı görüşleri araştırmasını, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmasını ve farklı seçenekler aramasını engelleyeceğini vurgulamaktadır. Eleştirel yaklaşım içinde olan birey bilgideki tutarsız karşıtlıkları süzgeçten geçirerek dengeli bir yaklaşım göstermelidir. Elde edilen bilgiyi bütün yönleriyle inceleyebilmelidir. Ulaştığı sonuçları kendi birikiminden de

yararlanarak diğ er durumlara da aktarmayı başarabilmelidir ( zden, 2014). Bu nedenle donanımlı bir kişi olmak önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünme becerileri basılı ve görüntülü kitle iletişim araçlarından, internet ortamından ve diğ er insanlardan aktarılan iletilerin doğru yorumlanmasını sağlamaktadır. Böylece bilgi kirliliğinden ve negatif y nlendirilmelerden uzak kalmayı başarmak mümkündür. Bu nedenle sözü edilen beceriye sahip olmak bireyin toplumdaki yeri açısından önemli görülmektedir (P21, 2015).

1.2.2.1.5.1.3. Problem   zme

Problem   zme becerisi 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerilerden biridir. Problem   zme becerisi ile sadece Matematik dersindeki problemler kastedilmemektedir. Bireylerin kendi yaşamlarında karşılaşacağı sorunlara çözümler üretmesi de problem   zmedir. “21. Yüzyıl Becerileri   in Ortaklık” adlı kuruluşa göre problem çözme, alışıldık olmayan problemleri çözmek   in hem geleneksel hem de yenilikçi yöntemler kullanmak, problemin çözümünü sağlayacak kilit öneme sahip soruları sorabilmek olarak ifade edilmektedir (P21, 2015).

Problem   zme, yaşamda karşılaşılan problemleri aşmak   in çaba göstermek ve doğru çözüm yolları bulmaktır. Var olan bilgilerin tekrar düzenlenmesiyle yeni problemlerde çözüm yolları üretme sürecidir. Günlük yaşamın her anında bireyler problemlerle yüz yüze gelebilir ve birtakım zorluklarla karşılaşabilir. Bu nedenle problem çözme becerisi her bireyde var olması gereken önemli becerilerden biridir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015). Problemin ayırdına varmak, problemin ortadan kaldırılabilmesine karşı doğru sorular sorarak basit çözümlere ulaşmak gibi özellikleri barındırdığı   in yaratıcılık becerisi problem çözme becerisiyle yakından ilişkilidir (Karakuş, 2011).

Günümüz bilgi toplumunda bireyin, bulunduğu mevkide kullandığı problem çözme becerisi öncelikle bireyin   huzuru yakalamasını gerçekleştirmeye yöneliktir. Bu nedenle problem çözme becerisi 21. yy. becerileri   erisinde ele alınan, her bireyin kazanması gereken belli başlı becerilerden biridir. Bununla birlikte dünyanın herhangi bir yerinde ortaya çıkan bir problem küreselleşme sebebiyle bütün insanlığı ilgilendiren bir hale gelebilmektedir. Küçük bir yerde meydana gelen sorunlar çok kısa bir sürede birçok ülkeyi etkileyebilmektedir. Bu nedenle problem çözme becerisi çok büyük önem taşımaktadır (P21, 2015).

1.2.2.1.5.1.4. İletişim

İletişim; duygu, düşünce veya bilgilerin birtakım araçlar vasıtasıyla diğerlerine açık ve doğru bir şekilde iletilmesine yönelik beceridir. Öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen bütün öğrenme ve öğretmeye yönelik faaliyetler iletişim etkinlikleridir. Diğerlerini etkileme süreci olarak nitelendirilen iletişim öğrenmeyle yakından ilgilidir. Kişilerin etkileşiminden meydana gelen iletişim bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor bütün eylemleri içermektedir (Adıgüzel, 2015). İletişim becerileri problemlerin çözüme kavuşması için büyük önem taşımaktadır. İletişim sürecini sağlıklı yürütebilen kişiler diğerlerine saygılı davranan, kendine güvenen, takım çalışmasına yatkın, paylaşımcı, sorunlara hassasiyetle yaklaşan duyarlı bireylerdir. Bu nedenle iletişim bilgi çağında sahip olunması gerekli bir 21. yy. becerisidir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

1.2.2.1.5.1.5. İş birliği

İş birliği ortak hedef için bir araya gelen bireylerin yararlı, benzer çıkarlar doğrultusunda oluşturdukları çalışma ortaklığı olarak tanımlanır. İş birliği kişilerin uyum içerisinde olması ve yapılan çalışmadan elde edilebilecek verimi yukarıya çıkarmasıdır. Bireylerin potansiyellerinin en üst verimde kullanılmasının amaçlandığı iş birliği, bireysel farklılıkların zenginliğinden faydalanılmasına dayanmaktadır. İçinde yaşadığımız yüzyıl, bireyin bilgiye erişerek değerlendirmesi ile yeni bilgilerin ortaya konulması için diğerleri ile uyumlu çalışmasını zorunluluk haline getirmiştir (P21, 2015).

1.2.2.1.5.2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri:

Bilgi çağında bireylerin teknoloji ve basın yayın organları sayesinde bilgiye ulaşmasında zengin bir alan bulunmaktadır. Bilgiye emek harcamadan ve kısıtlanmadan erişilebilmesi, teknolojik cihazların sürekli gelişimi ve bireyin hayat tarzını hızlı bir şekilde değiştirebilme gücü, bireylerin 21. yüzyıl içinde var olabilmeleri için kitle iletişim araçlarını ve teknolojiyi verimli kullanmayı, çözümlemeyi ve doğru bir şekilde yorumlamayı bilmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir (P21, 2015).

1.2.2.1.5.2.1. Bilgi Okuryazarlığı

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgi kaynakları çoğalmış, bilgi daha hızlı yayılır hale gelmiş ve bilgiye ulaşılması kolaylaşmıştır. Bu durum bilgi patlamasının önünü açmış bununla beraber bilgi kirliliği gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Elde edilen

bilginin etik, kanuni özellikleri de ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte bilginin devamlılığını, hayat boyu öğrenmenin önemini gözler önüne sermiştir. Bilgi okuryazarlığı kaynakların nitelikli kullanılabilmesiyle elde edilen bilginin ahlaki ve kanuni yönlerinin önemsinmesi, yorumlanması ve çözümlenmiş bilgi ve elde edilmiş sonuçlarla yeniden bilgilerin oluşturulmasıdır (Anagün, vd., 2016; Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

1.2.2.1.5.2.2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; bilgiyi incelemek, planlamak, yorumlamak ve aktarmak için bir vasıta olarak görmek, dijital teknolojileri amacına uygun kullanmak ve bilgi teknolojilerine ulaşımı ve kullanımını çevreleyen ahlaki ve kanuni konular hakkında uygulama yeterliliklerinin bütünü olarak tanımlanmıştır (P21, 2015).

İletişimin dijital bir şekle bürünmesiyle birlikte teknoloji okuryazarlığının ve bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığının önemi artmıştır. Bilgi-iletişim teknolojileri, bilgiye ulaşmada, bilginin yorumlanmasında ve içselleştirilmesinde, yeni bilgilerin oluşturulmasında dijital araçları kullanabilme becerisidir. Bu beceri 21. yüzyıl bilgi çağında bilginin kullanılması ve değerlendirilmesinde, yeni bilgilerin üretilmesinde kazandırılması zorunlu becerilerden biridir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

1.2.2.1.5.2.3. Medya Okuryazarlığı

Medya; bilgiye erişim, hoşça vakit geçirtme, içinde yaşanan toplumla bütünleştirme, eğitici olma, kamuoyu yaratma gibi özellikleri ile yaşamın önemli bir parçası olmuştur. Medya okuryazarlığı iletişim araçlarından gelen iletileri filtreleme kabiliyeti olarak ifade edilebilir. Bu beceriye sahip olan birey medyadan gelen iletileri elde etme, elde edilen bu iletileri çözümleme ve bunları tekrar aktarma eylemlerini gerçekleştirir. Medya okuryazarlığı gelen yüzeysel iletileri analiz edebilmekten çok yol gösterici, net veya anlaşılabilir olan iletilerin farkına varabilmektir (Karakoyun, 2014).

Görsel medya kaynaklarından alınan bilgilerin doğru mu yanlış mı olduğunun farkına varamayan çocuklar, teknolojiye maruz kalan en korunmasız topluluktur. Çalışma hayatında da doğru ile yanlış ayırt edebilen, mesajları doğru çözümleyen kişilerin olması oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra yöneticiler de benzer şekilde mesajlar düzenleyebilen kişilerle çalışmak isterler. Bu nedenle medyaya ölçülü yaklaşabilen bireylerin yetişmesi

için medya okuryazarlığı küçük yaştan itibaren edinilmesi önemli olan bir beceri olarak 21. yy. becerileri içinde yerini almıştır (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015; Karakoyun, 2014).

P21(2015)'e göre medya okuryazarlığının iki boyutu vardır: Birincisi medya analizi, ikincisi ise medya ürünleri tasarlamaktır. Medya analizi; medya mesajlarının, neden, nasıl ve hangi amaçlar için oluşturulduğunu fark etmek, bireylerin aktarılan mesajları ne şekilde yorumladığını, görüşlerinin ve inançlarının nasıl kabul edildiğini ya da ilgilenilmediği ve medyanın inanç ve değerlere ne ölçüde etki edebileceğini incelemek, medyanın erişimi ve kullanımını çevreleyen etik ve yasal konulara yönelik bir bakış açısı getirmektir. Medya ürünleri tasarlamak ise; en elverişli medya inşa etme araçlarını, karakteristiklerini ve kurallarını kavramak ve uygulamak, farklı kültürlü alanlarda en uygun söz ve çevirileri anlama ve etkin bir biçimde kullanmaktır.

1.2.2.1.5.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Bireylerin birlikte uyum içerisinde yaşamasını sağlayan, farklılıkların avantaja çevrilmesini ön gören, küresel rekabetçi ortamda varlıklarının devamını sağlayan, sürekli değişen yaşam şartlarına karşı uyma gücünü veren zorunlu becerilerdir. Bireyin kendini bulmasının toplumla ilgili olan yönünü kapsar. Bireyin değişime uyum sağlamasını kolaylaştıran, karşılaştığı güç durumlara karşı dik durmasını sağlayan, üretken olup etkili sonuçlar elde etmesine destek olan, bireysel hak ve özgürlüklerin yanı sıra evrensel meseleler konusunda farkındalığını da arttıran beceriler olarak ifade edilmektedir. Bu beceriler, sorumluluğunun bilincinde ve görevini önemseyen bireylerin oluşturduğu toplumun temelini meydana getirir. Bilgi çağının bireysel farklılıkları öne çıkaran, birey için toplum anlayışının ortaya çıkmış halidir. Ulusal ülkelerin küreselleşme nedeniyle yok olması tehlikesine karşı çözümü içeren becerilerdir (P21, 2015).

1.2.2.1.5.3.1. Esneklik ve Uyum

Esnek olmak; geri bildirimleri verimli biçimde almak, takdir, aksilikler ve tenkitlerle yapıcı olarak başa çıkmak, ayrıca farklı kültürleri barındıran alanlarda uygulanabilir çözümler bulmak için çeşitli fikir ve kanıları anlama, istişare etme ve dengeleme olarak tanımlanmıştır. Uyum sağlayabilme becerisi; farklı rollere, görevlere, tasarımlara ve durumlara uyum sağlamak, değişen öncelikler ve belirsizlik ikliminde etkili bir şekilde çalışmaktır (P21, 2015).

İşler yolunda gitmediğinde, şartlar istenen, planlanan gibi olmadığında uyum sağlayabilmek, hızla değişen çağda varlığını sürdürebilmenin temel koşullarından biridir. Uyumlu olabilmek, daha fazla yükümlülüğün altına girerek birçok görevi yerine getirebilmektir. Farklı durumlarda, bireyin görüşleri ve verdiği tepkiler arasındaki denge, esneklik ve uyum ile sağlanmaktadır. Teknolojinin hızına karşı insanlar geride kalmamak adına değişime uyum sağlamak ve bilgiyi üreten olmak durumundadırlar. Aksi halde rekabetçi ve küresel iş dünyasının açık pazarı olarak kullanılmak önüne geçilmez bir durum haline gelmektedir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

1.2.2.1.5.3.2. Kendini Yönetme

Zamanı etkili kullanabilmek için sahip olunması gereken önemli becerilerden birisi kendini yönetmedir. Zamanı verimli yönetebilmek gibi bir beceriyi barındırmasının yanında yetenekleri en verimli şekilde kullanarak hayat boyu öğrenmeyi temel alan bir değer yargısı sürecidir. Bilgi çağındaki her bireyin iş yükü ağırdır. Bu görevlerin ve yükümlülüklerin gerçekleştirilebilmesi için kişilerin kendini yönetme becerisine sahip olması zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle kendini yönetme 21. yy. becerileri arasına alınmış bir beceridir (Kalyoncu, 2012).

1.2.2.1.5.3.3. Sosyal Beceriler

Günümüzde bireylerin başarılı olmasını sağlayan etmenler arasında sosyal becerilere sahip olmak zeki olmaktan daha önemlidir. Kaç yaşında olursa olsun birey ait olduğu toplumla iş birliği içinde ve üretken bir biçimde çalışmak zorundadır. Birey sahip olduğu sosyal becerilerle beraber yaşamayı en verimli hale getirmektedir. Sosyal beceriler bireylerin etkileşimlerinden doğan, sosyal bilginin analiz edilip değerlendirilerek doğru tepkinin gösterilmesini sağlayan, görülebilen ya da görülemeyen bilişsel ve duyuşsal unsurları içeren davranışlar bütünüdür. Sosyal bir varlık olan insanın ait olduğu topluma uyum göstermesini sağlayan beceriler olarak ifade edilmektedir. Bu beceriler, karşılıklı etkileşim nedeniyle ortaya çıkan kuvvet ile bireyi toplum için önemli bir noktaya getirmektedir. Sosyal beceriler bireyin ait olduğu çevrede değerini bulmasını sağlamaktadır (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015; Kalyoncu, 2012).

P21 çerçevesinde bu becerilere sahip bireylerin;

Kendini saygın ve profesyonel yaklaşımla ifade eden,

Uygun zamanda konuşan ve etkin bir dinleyici olan,

Farklı görüşlere ve inançlara karşı hoşgörülü olan,

Başka kültürlerle saygı duyan ve bu bireylerle iş birliği içinde çalışan kimseler olmaları beklenmektedir (Gelen, 2017).

1.2.2.1.5.3.4. Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik

Üretkenlik ve hesap verilebilirlik birbirlerini yakından ilgilendiren ve tamamlayan becerilerdir. Üretkenlik, hedefler yolunda gerekenlerin saptanması ve zamanı iyi yöneterek iş birliğini öne çıkaran bir çalışma ile ürün oluşturma becerisidir. Hesap verilebilirlik ise ürünü oluşturma sürecinde rol alınması ve ürünün doğru oluşturulmasından sorumlu olunmasıdır. Verimli projeler tasarlayabilmek, yapılan projelerden doğru sonuçlar çıkarabilmekle doğrudan ilgili olan üretkenlik ve hesap verilebilirlik becerisi çalışma hayatında sahip olunması ve eğitim yoluyla bireylere kazandırılması gereken 21. yüzyılın önemli becerilerindendir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

1.2.2.1.5.3.5. Liderlik

Küresel dünyada kişilerin bir arada yaşayabilmeleri için ortak hedefler ve menfaatler etrafında birleşip birlikte hareket etmeleri önemlidir. Liderlik belirli hedefleri olan ve bu hedefler çerçevesinde aynı hedefte olan diğer bireyleri yanına çekebilme ve bu hedefler doğrultusunda onları motive edebilme yeteneğidir. Bilgi çağında liderlik eğitim ya da iş hayatı gibi farklı alanlarda değişime uyum sağlayıp dönüşüme yön verebilmek, sonuçta ortaya çıkan gerginlik ve bıkkınlık gibi olumsuz duyguları yok edebilmek gibi özellikleri içermektedir. Etkili bir lider, var olan bütün kaynakları doğru bir şekilde kullanarak olanaklar yaratmasıyla takımını başarıya taşıyan kişidir. Düşündüklerini hayata geçirebilen liderler, görüş ayrılıklarını arayı bularak çözüme kavuşturabilme, pürüzleri yeniliklere dönüştürebilme yeteneğine sahiptirler (P21, 2015).

1.3. ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretim liderliği ile ilgili yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan ilk araştırmalar okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarını belirlemekten daha çok, etkili okulların hangi özellikler sahip olduklarını ortaya çıkarmak için planlanmıştır. Araştırmaların neredeyse tamamında okul etkililiğinin üst düzeyde olmasının eğitim

öğretim etkinliklerini ön planda tutan güçlü liderlerin var olmasına bağlı olduğu görülmüştür. Daha sonra yapılan çalışmalarda ise bu bulgular göz önünde tutulmuş ve araştırmalar doğrudan okul müdürünün öğretim liderliği rolleri ekseninde yürütülmüştür. Bu araştırmalarda da öğretim liderliğinin okul başarısını etkileyen ana faktörlerden biri olduğu saptanmıştır (Gümüşeli, 2001). Türkiye’de ise öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar 2000’li yıllardan itibaren daha çok yapılmaya başlanmıştır. Araştırmalarda Şişman(1997)’ın geliştirdiği öğretim liderliği ölçeği ile Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen PIMRS ölçeği tercih edilmiştir (Polatcan ve Cansoy, 2018).

Alan yazını açısından önemli olan ilk araştırma Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılmıştır. Araştırmada ilkokulda görev yapan 10 adet okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretim liderliği davranışlarını ölçme amacıyla bir ölçek geliştirilerek şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul yöneticileri, öğretmenler ve deneticiler arasında görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Genel olarak öğretimin denetlenmesi ve değerlendirmesine okul müdürlerinin katıldığı ve küçük okul yöneticilerinin büyük okul yöneticilerine nazaran program ve öğretim yönetimine daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde zamanın verimli kullanılması için okulların çoğunun bir bakış açısı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Şişman (1997) araştırmasında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip olduklarını ve öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeylerinin ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan davranışları çoğunlukla yerine getirmektedirler. Buna karşın öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışların ara sıra yerine getirildiği görülmektedir. Araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının yöneticilik kıdemi değişkenine bağlı olarak kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark bulunduğu, okul çevresi değişkenine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Okulların akademik başarı düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları arasında okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda bulunan davranışlar dışında diğer boyutlarda yer alan davranışlar yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İnandı ve Özkan'ın (2006) ilköğretim okulları ve liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarını araştırdıkları çalışmada yönetici ve öğretmen görüşlerinin birbirinden oldukça farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okulun amaçlarının belirlenmesi boyutunda yöneticiler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla yerine getirdiklerini, öğretmenler ise yöneticilerin ara sıra yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda öğretmenler yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını nadiren sergilediklerini belirtirken müdürler kendilerinin sık sık bu davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Eğitim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarında müdürlerin kendilerinin sık sık, öğretmenler ise okul yöneticilerinin ara sıra öğretim liderliği davranışlarını sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim zamanının korunması hususunda ise müdürler ve öğretmenlerin aynı düşüncede oldukları görülmüştür. Derse zamanında giriş ve çıkış davranışlarını sınırlandırdıkları konusunda müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdikleri hem öğretmenler hem de müdürler tarafından ifade edilmiştir. Okulda görünür olma, üst düzey performans gösteren öğretmenleri ödüllendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için olanaklar sunma ve öğretmenleri motive etme davranışlarını müdürler sık sık gösterdiklerini, öğretmenler ise müdürlerin ara sıra gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Enueme ve Egwunyenga (2008), “Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmenleri, öğretme sürecini ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini ne derecede desteklediklerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğretim sürecinde okul yöneticileri tarafından desteklendiklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin, uygun ve nitelikli öğrenme ortamı oluşturdıkları, kullanılabilecek yöntemler hakkında öğretmenlerle görüştükleri ve ders notlarını inceledikleri, öğretmenlere yardımcı olmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri performansları nedeniyle ödüllendirdiği, mesleki eğitim programlarına yönlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri mesleki gelişimleri bakımından çoğunlukla desteklediği ortaya konulmuştur.

Önder (2010) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile bunu sınırlayan etkenleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada okul yöneticilerinin, öğretim liderliği davranışlarına genel

olarak yeterli düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm öğretim liderliği davranış boyutlarında ilköğretim ile ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri arasında ve aynı şekilde her iki okul türünün yöneticileri ile öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerde anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. İlköğretim okulu öğretmenleri ortaöğretim öğretmenlerine göre okul müdürlerini öğretim liderliğini konusunda daha başarılı görmekte iken okul yöneticileri bütün öğretim liderliği boyutlarında kendilerini öğretmenlere göre daha başarılı görmektedirler.

Serin ve Buluç (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı; “ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektir”. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin, öğretim liderliği davranışlarını sıklıkla gerçekleştirdikleri ve öğretmenlerin okullarına üst düzey bağlılık duyguları içerisinde oldukları görülmüştür.

Aktepe ve Buluç (2014) okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerini sınıf öğretmenlerinin algılarına göre araştırmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin vizyon ve amaç belirlemede çok fazla etkili olmadıkları, eğitim süreci ile yeteri kadar ilgilenmedikleri ortaya konulmuştur. Okul programının ve öğrenimin denetimi noktasında öğretmenlere yeterince yardımcı olmadıkları, eğitsel işlerin önüne yönetsel işlerin geçmesi sonucunda öğretim sürecini yetersiz yönettikleri ve öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin öğretim programları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucu bulunmuştur. Bunun dışında okul iklimi ve kültürünün yönetimi boyutunda da okulda görünür olma, rehberlik edebilme ile öğretmenlerin teşvik edilmesi konusunda yeterli desteği vermedikleri tespit edilmiştir.

Karakeçili (2014) “Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları “Manisa Salihli Örneği” başlıklı araştırmasında; öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını hangi boyutlarda gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; yöneticilerin ve öğretmenlerin öğretim liderliği algıları ile cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, yaş ve yabancı dil seviyesi gibi değişkenleri ile öğretim liderliği davranış boyutları algısında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bayar ve Önder (2016) ilköğretim yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada okulun hedeflerini belirlemede okul yöneticilerinin çoğunun olumlu davranışlar gösterdiğini, ancak hedeflerin okulun paydaşlarıyla paylaşılması davranışı konusunda çok az sayıda yöneticinin olumlu davranış gösterdiği yönündedir. Okul yöneticilerinin çoğunun çalışanların mesleki gelişimine destek verme çabasında olduğunu, öğretim zamanının kesintiye uğramaması için engelleyici davranışlarda bulunduklarını ve okulda görünen bir kişi olmaya gayret gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ekip çalışmasını özendirme ve okul çalışanlarını ödüllendirme davranışını ise çok az sayıda yöneticinin yerine getirdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçları öğretim programlarının uygulanması boyutunda okul yöneticilerinin tamamının eğitim öğretim ortamlarını geliştirmek adına okulun fiziksel ihtiyaçlarını ve araç gereç ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıklarını ve okulun temizlik ve bakım onarım işlerini yerine getirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme boyutunda okul yöneticilerinin yarısının sınıf denetimlerine önem verirken diğer yarısının bu görevi tam olarak yerine getirmedikleri ve yöneticilerin öğretmenlere yeterince geri dönüt vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Aydın (2017), ortaöğretim yöneticilerinin kendi görüşleri ve öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarının incelediği araştırmasında ortaöğretim yöneticilerinin sergilemiş oldukları öğretim liderliği davranışlarının kendi görüşlerine göre; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda en fazla düzeyde; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda en düşük düzeyde gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin kendi ve öğretmen görüşlerine göre orta düzeyde öğretim liderliği davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir.

Türkoğlu ve Cansoy' un (2018) yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının yine yönetici görüşlerine göre araştırdıkları çalışmada okul misyonunu tanımlama boyutunun alt davranışları olan okul misyonunu belirleme ve aktarma konusunda çoğunlukla öğretim liderliği davranışları gösterdikleri belirtilmiştir. Öğretim programının yönetimi boyutunda okul yöneticilerinin, programı izleme ve değerlendirme, öğretim programlarını yönetme ve öğrenci gelişimini izleme konularında sorumluluk üstlendikleri ve bu boyuttaki davranışları gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticileri sınıfta gözlemler yaparak ve öğretmenlere geri bildirimde bulunarak sınıftaki eğitimi değerlendirmektedirler. Olumlu bir okul iklimi oluşturma boyutunda öğretim zamanını korumak konusunda büyük bir gayret gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul

yöneticileri okulda görünür bir kişi olduklarını ve öğretmenlerin kendilerine kolayca ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için herhangi bir etkinlik yapmadıkları ve öğretmenleri kendi başlarına bıraktıkları görülmüştür. Öğretmenleri teşvik etme konusunda da okul yöneticilerinin ödüllendirme ve teşekkür etme davranışlarını daha az düzeyde gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Özellikle son yıllarda öğretim liderliği üzerine birçok çalışma ve araştırma yapılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışları ile etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir.

1.4. 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sweet (2014) Kaliforniya eyaleti eğitim programında bulunan ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için kullanılan teknikleri tespit etmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin en çok proje tabanlı öğretim yöntemini tercih ettikleri, eğitim müdürlükleri tarafından eğitim koçluğu gibi kursların yaygın olarak düzenlendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Campbell (2015) eğitimdeki niteliğin artırılmasına yönelik iş dünyasından ve okul idarecilerden oluşan katılımcılarla yürüttüğü nitel çalışmasında yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği becerilerini oluşturan öğrenme ve yenilik becerilerinin öğretim programında etkili bir şekilde yer almasının zorunluluk olduğunu ortaya koymuştur.

Anagün ve vd. (2016) öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerine yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik çalışması sonuçlarını ortaya koymaya çalışmışlardır. İlgili maddeleri öğrenme ve yenilik, bilgi-teknoloji ve medya okuryazarlığı ile yaşam-kariyer olmak üzere üç boyut altında toplamışlardır.

Göksün (2016) tarafından öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğretici becerileri kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmış olup araştırmanın verileri bu amaçla geliştirilen iki ölçek ile 11 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarının katılımıyla toplanmıştır. Bu araştırmayla öğretmen adaylarının her iki beceri düzeyini orta düzeyin üzerinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğretici becerileri kullanım düzeylerinin üniversite, cinsiyet ve bölüm

değişkenlerine göre farklılaştığı görülürken, 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeyleri ile üniversite ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirtilmiştir.

Ekici, vd. (2017) ise yaptıkları çalışmada küresel ölçekte 21. yüzyıl becerilerini tanımlayan kişi, kurum ve kuruluşların sözü edilen becerileri nasıl tanımladıklarını, bu tanımlamaların ortak ve ayırt edici yönlerini ortaya koymayı ve tüm kaynakların 21. yüzyıl becerisi olarak tanımladıkları becerilerin bir listesini oluşturmayı amaçlamıştır. Çalışma sonunda 19 veri kaynağından toplam 63 beceriye ulaşılmış; bu becerilerden en çok tekrar eden 5 becerinin ise problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık/yenilikçilik ve eleştirel düşünme becerileri olduğunu belirtilmiştir.

Chalkiadaki (2018), 21. yüzyıl becerilerini ilköğretim bağlamında alan yazın incelemesi araştırmasında tartışmaktadır. İlköğretimde 21. yüzyıl becerileri ve yeterlilikleri ile ilgilenen yazarlar tarafından en çok atıfta bulunan becerilerin ortaya konması amacıyla alan yazını taranmıştır. Bu çalışmada çoğunlukla vurgulanan ve araştırılan beceri ve yeterliliklerin; bilgi ve iletişim teknolojisinin gelişimi, küreselleşme ve yenilik ihtiyacı ile ilgili beceri ve yeterlilikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürültü, Aslan ve Alcı (2018) yaptığı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerini 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelemeye çalışmıştır. Bu çalışmayla öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine bağlı olarak öğretmenlerin üretimsel beceri, esnek öğretme becerileri, onarmacı beceriler, yönetsel ve teknolojik becerilere ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2019) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yy. öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 328 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Eker, vd. (2019) çalışmalarında öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma ile öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin genel yeterlik algılarının yüksek olduğu, “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutlarında ise kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çınar (2019) Çorum ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algı ve görüşlerini ortaya koymayı

amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre Öğrenme ve Yenilenme boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kıdem değişkenine göre Bilgi, Medya ve Teknoloji becerileri alt boyutunda 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla yeterlik algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi ve branş açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca sosyal medyayı her zaman kullanan öğretmenlerin sık sık kullananlara göre yeterlik algılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenlerin 21. yüzyıl beceriyle ilgili genel görüşlerine ve bulunan kodlar ile Öğrenme Yenilenme Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri ve Bilgi, Medya Teknoloji Becerileri gibi temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin nicel verileri desteklediğini belirtmiştir.

Cemaloğlu, vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine bağlı olarak kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladıkları belirtilmiştir. Çalışmada öğrenme ve yenilenme becerilerinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha düşük beceri algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında mezuniyet alanı ve çalışma süresine göre de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin farklılaşmadığı ifade edilmiştir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri üzerinde yapılan çalışmaların az olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmen adayları üzerinde odaklanıldığı görülmüş olup, bu çalışma ile alan yazınındaki yetersizliğin giderilebileceği düşünülmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

İkinci bölümde çalışmanın modeli, kapsamı ve çalışmanın amacına uygun olarak derlenen verilerin elde ediliş biçimi hakkında bilgiler verildikten sonra; elde edilen bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir konu hakkındaki görüş, ilgi, beceri ve tutumları tespit etmeye yönelik tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki değişimin şiddeti ve yönü hakkında bilgiler vermektedir. Geçmişte veya devam eden bir olguyu var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarına betimsel-ilişkisel tarama yöntemi adı verilir. Betimsel tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay veya birey sahip oldukları koşullarıyla birlikte olduğu gibi tanımlanır. İlişkisel tarama modellerinde ise; çeşitli değişkenler arasındaki değişimin varlığı ya da şiddeti tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2002).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kütahya ili merkez ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan 601 ilkokul ve 932 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 1533 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreninden tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen Kütahya merkez ilçede resmi ve özel okullarda görev yapan 313 ilkokul ve ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi tam sayım yöntemine kıyasla zaman, para tasarrufu, detaylı çalışma imkânı, daha güvenli oluşu gibi sebeplerle tercih edilmektedir. Tesadüfî örnekleme yönteminde ise seçimin tamamen rastlantıya bağlı olması sebebiyle seçilen örneğin evreni temsil edebilme derecesi artmaktadır (Seyidoğlu, 2003).

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmanın verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın verilerini elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde örneklemin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik (cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü, branş ve hizmet yılı) sorular yer almaktadır. İkinci bölümde Şişman (2016) tarafından hazırlanmış Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğini oluşturan 5'li likert tipinde 50 ifade yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise Anagün, v.d. (2016) tarafından

oluşturulan Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yy. Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğini meydana getiren 5’li likert tipinde hazırlanmış 42 ifade bulunmaktadır.

2.3.1. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Şişman (2016) öğretim liderliği davranışları ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizinin sınındığı çalışmasında okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranış algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Söz konusu ölçeğin yapı geçerliliğinin sınanması için Şişman (2016) tarafından uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre KMO ve Barlet küresellik testine göre veri setinin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Özdeğeri 1’den büyük 5 faktörün bulunması ve bu 5 faktörün açıklanan varyans oranı %70.37 olması ölçeğin 5 faktörden meydana geldiğini göstermektedir. Direct oblmin faktör döndürme işlemi ile uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda 0.40’tan yüksek faktör yüküne sahip maddeler önemli madde olarak kabul edilmiştir. Bu işlem sonucunda ölçekte toplam 50 maddenin bulunmasına karar verilmiştir. Her bir faktörde 10 madde bulunmaktadır. İçerdikleri maddelerden yola çıkılarak isimlendirilen boyutlar şunlardır: 1) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, 2) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, 3) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, 4) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, 5) düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması. Ölçeklerin iç tutarlılığının tespiti için uygulanan Cronbach alpha katsayıları 0.93 ile 0.96 arasında, toplam ölçeğin güvenilirliği 0.98 olarak belirlenmiştir.

2.3.2. Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yy. Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği

Anagün, vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçekte öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerine yönelik algılarını ölçmeye yarayan bir ölçüm aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü araştırma makalesinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. 330 öğretmen adayından elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi, diğer 330 öğretmen adayından elde edilen verilere ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre 42 maddenin ölçekte yer alması gerektiğine; bu maddelerin ise 3 boyut (öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri) altında toplanmasına karar verilmiştir. KMO ve Barlet küresellik testi sonucunda örneklem yeterliliğine ve örneklem normal dağılıma sahip ana kütlelen kaynaklandığına karar verilmiştir.

Anagün, vd. (2016) tarafından elde edilen bulgulara göre öğrenme ve yenilenme becerileri boyutunu oluşturan maddelerin yük değerleri 0.355-0.693 arasında değişmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunu oluşturan maddelerin yük değerleri 0.384-0.660 arasında değişmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunu oluşturan maddelerin yük değerleri 0.423-0.803 arasında değişmektedir. Üç faktörün açıklanan toplam varyans oranı %51.301 olarak belirlenmiş olup toplam değişimin yarısı üç faktör tarafından açıklanabilmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısını belirlemek için elde edilen Cronbach alpha katsayısı ise 0.889 olarak belirlenmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü boyutların alpha katsayıları sırasıyla 0.845, 0.826, 0.810 olarak belirlenmiştir. Her üç faktöründe kendi aralarındaki korelasyon katsayıları %1 anlamlılık düzeyinde 0.28 ile 0.50 arasında değişmektedir. Ayrıca, Çınar (2019), 2018/2019 eğitim-öğretim yılında Çorum il merkezinde ortaokullarda görev yapmakta olan 1126 öğretmen üzerinde uyguladığı çalışmada Anagün, vd. tarafından geliştirilen 21. yy. becerileri yeterlilik algısı ölçeğini kullanmıştır. Ölçeğin öğretmen adayları baz alınarak geliştirilmesi sebebiyle doğrulayıcı faktör analizi uygulamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre; 42 maddeden oluşan ölçeğe ait Cronbach alpha katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir. Öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutuna ait güvenirlik 0,82; yaşam ve kariyer becerileri alt boyutuna ait güvenirlik 0,79; bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutuna ait güvenirlik 0,85 olarak tespit edilmiş ve ölçeğin öğretmenler üzerinde de yüksek güvenirlikte olduğu kanısına ulaşılmıştır (Çınar, 2019).

2.4.VERİLERİN ANALİZİ

Anket sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında Jasp ve Jamovi istatistik programlarından faydalanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yy. Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği ve Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü, branş ve hizmet yıllarına göre anlamlı farklılıkların tespiti için varyans analizlerine başvurulmuştur. Farklılıkların tespiti için verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliği varsayımı altında t-testi ve ANOVA testine başvurulabilmektedir. Bu çalışmada ise söz konusu varsayımların sağlanamaması gerekçesiyle bu testlerin non-parametrik testler içindeki karşılığı olan Mann Whitney-u testine ve Kruskal Wallis testine başvurulmuştur.

Çalışmanın amaçları arasında öğretim liderliği davranışı ile 21. yy. becerileri yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda değişkenler arasındaki anlamlı ilişkinin tespiti için uygulanan korelasyon analizine başvurulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti için pearson korelasyon katsayısı yerine non-parametrik olan Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.





ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerden yararlanılarak çalışmanın amaç ve alt amaçları başlığı altında tanımlanmış problemlere cevaplar aranmıştır. Öncelikle öğretmenlerin okul yöneticilerinin gösterdiği öğretim liderliğine yönelik algı düzeylerini belirlemek için ölçeği oluşturan her boyutun ortalama değerleri verilmiştir. Devamında öğretim liderliği algı düzeyi boyutlarının öğretmenlerin çeşitli özelliklerine göre önemli farklılıkların tespiti için ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney-u testi, sonuçları ikiden fazla gruba sahip özellikler için ise Kruskal Wallis testinden elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Aynı analizler 21. Yy. Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği içinde yürütülmüştür. Son olarak ise okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti için korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1.ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 3.1’de öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının düzeyi hakkında bilgi sahibi olabilmek amacıyla ölçeği oluşturan boyutların tanımlayıcı değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyi

Boyutlar	N	Min	Maks	$\bar{X}$	Ss
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	313	2,9	5,0	4,190	0,5197
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	313	2,8	5,0	4,267	0,5265
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	313	2,9	5,0	4,315	0,5704
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	313	2,1	5,0	3,950	0,7484
Düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma	313	2,0	5,0	4,242	0,7054

Tablo 3.1. incelendiğinde, öğretmenlerin gözünden okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışı düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. En yüksek duyarlılığa sahip boyuttan en düşük duyarlılığa sahip boyutlar sırasıyla; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($\bar{X}=4.315$, $Ss=0.5704$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($\bar{X}=4.267$, $Ss=0.5265$), düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma ($\bar{X}=4.242$, $Ss=0.7054$), okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\bar{X}=4.190$, $Ss=0.5197$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\bar{X}=3.950$, $Ss=0.7484$) olarak belirlenmiştir.

3.1.1.Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Bu başlık altında Kütahya merkez ilçede görev yapan araştırma kapsamındaki öğretmenlerin gözünden okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları düzeyinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre varyans analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.2’de cinsiyetine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları düzeyinin farklılaşmasını belirlemek için Mann Whitney-u testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyinin Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	u	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Kadın	181	4.122	.5028	-2.748	.006
	Erkek	132	4.284	.5313		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Kadın	181	4.236	.5270	-1.217	.225
	Erkek	132	4.310	.5265		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Kadın	181	4.289	.5701	-.957	.339
	Erkek	132	4.352	.5730		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Kadın	181	3.867	.7649	-2.312	.021
	Erkek	132	4.064	.7153		
Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklim oluşturma	Kadın	181	4.134	.7198	-3.242	.001
	Erkek	132	4.392	.6596		

Öğretim liderliği davranışları düzeyi alt boyutlarından eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($t_{313} = -1.217$; $p > 0.05$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($t_{313} = -0.957$; $p > 0.05$) boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre önemli farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Ancak okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($t_{313} = -2.748$; $p < 0.05$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($t_{313} = -2.312$; $p < 0.05$), düzenli öğretme, öğrenme çevresi ve iklim oluşturma ($t_{313} = -3.242$; $p < 0.05$) boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.284$, $S = 0.5313$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X} = 4.122$, $S = 0.5028$) öğretim liderliği davranışında okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda daha duyarlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda da erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.064$, $S = 0.7153$) kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 3.867$, $S = 0.7649$) kıyasla daha yüksek duyarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Düzenli öğretme, öğrenme çevresi ve iklim oluşturma konusunda da erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.392$, $S = 0.6596$) kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 4.134$, $S = 0.7198$) kıyasla daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 3.3'te yaş gruplarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.3: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyinin Yaş Gruplarına Göre h Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Ortalama	Standart Hata	Sıra ortalama	h	p	Anlamlı Fark
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	22-30 yaş	84	4.190	0.5197	136.03	19.139	.000	22-30 yaş >36-40 yaş ve 22-30 yaş > 40 ve üzeri yaş
	31-35 yaş	94			139.35			
	36-40 yaş	72			178.44			
	40 yaş ve üzeri	63			186.79			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	22-30 yaş	84	4.267	0.5265	148.10	9.600	.022	31-35 yaş > 40 ve üzeri
	31-35 yaş	94			141.17			
	36-40 yaş	72			165.28			
	40 yaş ve üzeri	63			183.02			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	22-30 yaş	84	4.315	0.5704	142.32	8.843	.031	
	31-35 yaş	94			145.31			
	36-40 yaş	72			174.58			
	40 yaş ve üzeri	63			173.92			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	22-30 yaş	84	3.950	0.7484	141.49	8.660	.034	22-30 yaş > 36-40 yaş
	31-35 yaş	94			146.90			
	36-40 yaş	72			178.31			
	40 yaş ve üzeri	63			168.40			
Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklim oluşturma	22-30 yaş	84	4.242	0.7045	140.10	12.136	.007	22-30 yaş > 36-40 yaş ve 22-30 yaş >36-40 yaş
	31-35 yaş	94			143.24			
	36-40 yaş	72			175.91			
	40 yaş ve üzeri	63			178.46			

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyi boyutlarının hepsinin öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretim liderliği boyutlarından okul hedeflerinin saptanması ve bu hedeflerin paylaşılması ($X^2=19.139$; $p<.05$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($X^2=9.600$; $p<.05$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($X^2=8.843$; $p<.05$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($X^2=8.660$; $p<.05$), düzenli öğretme, öğrenme ortamı ve iklim oluşturma ($X^2=12.136$; $p<.05$) boyutlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için uygulanan post hoc testine göre; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu 22-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 36-40 yaş ve 40 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=178.44$, $S=0.5197$) ve 40 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenlerin duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=186.79$, $S=0.5197$) 22-30 yaş arasındaki

öğretmenlerin bu konudaki duyarlılık düzeyine ($\bar{X}=136.03$, $S=0.5197$) kıyasla daha fazladır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 31-35 yaş arasındaki öğretmenler ile 40 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 40 yaş ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenlerin duyarlılığı ($\bar{X}=183.02$, $S=0.5265$) 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin duyarlılığına ($\bar{X}=141.17$, $S=0.5265$) kıyasla daha fazladır. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki anlamlı farklılıklar 22-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 36-40 yaş arasındaki öğretmenler arasında görülmektedir. 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=178.31$, $S=0.7484$) 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerin duyarlılık düzeyine ($\bar{X}=141.49$, $S=0.7484$) kıyasla daha fazladır. Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklim oluşturma boyutundaki önemli farklılıklar 22-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 36-40 yaş ve 40 ve üzeri yaş arasındaki öğretmenler arasında görülmektedir. 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=175.91$, $S=0.7045$) ile 40 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenlerin duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=178.46$, $S=0.7045$) 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerin duyarlılık düzeyinden ($\bar{X}=140.10$, $S=0.7045$) fazladır.

Tablo 3.4'te okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışı düzeyinin öğretmenlerin hizmet yılına istatistiki açıdan anlamlı farklılığın tespiti için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları raporlanmıştır.

Tablo 3.4: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyinin Hizmet Yıllarına Göre h Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet yılı	N	Ortalama	Standart Hata	Sıra ortalaması	h	p	Anlamlı Fark
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1-5 yıl	64	4.190	0.5197	125.56	16.913	.001	1-5 yıl < 11-15 yıl ve 1-5 yıl < 16 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	90			145.01			
	11-15 yıl	82			174.18			
	16 yıl ve üzeri	77			178.85			
Eğitim programı ve öğretimin sürecinin yönetimi	1-5 yıl	64	4.267	0.5265	136.72	5.748	.125	
	6-10 yıl	90			160.64			
	11-15 yıl	82			154.29			
	16 yıl ve üzeri	77			172.49			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1-5 yıl	64	4.315	0.5704	134.53	7.128	.068	
	6-10 yıl	90			151.86			
	11-15 yıl	82			169.09			
	16 yıl ve üzeri	77			168.81			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	1-5 yıl	64	3.950	0.7484	137.23	9.564	.023	1-5 yıl < 11-15 yıl
	6-10 yıl	90			146.06			
	11-15 yıl	82			179.00			
	16 yıl ve üzeri	77			162.79			
Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklim oluşturma	1-5 yıl	64	4.242	0.7045	134.53	10.587	.014	1-5 yıl < 11-15 yıl ve 1-5 yıl < 16 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	90			145.19			
	11-15 yıl	82			172.28			
	16 yıl ve üzeri	77			173.21			

Tablo 3.4'ten elde edilen bulgulara göre; öğretim liderliği eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($X^2=5.748$; $p>0.05$) ve öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($X^2=7.128$; $p>0.05$) boyutlarının öğretmenlerin hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak öğretim liderliği okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($X^2=16.913$; $p<0.05$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($X^2=9.564$; $p<0.05$) ve düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma ($X^2=10.587$; $p<0.05$) boyutlarının öğretmenlerin hizmet yıllarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında bulunduğu tespiti için uygulanan post hoc testlerine göre; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki farklılıklar 1-5 yıl arası hizmet yapan öğretmenler ile 11-15 yıl hizmet yapan öğretmenler ve 16 yıl ve üzeri hizmeti bulunan öğretmenler arasında görülmektedir. 11-15 yıl arası hizmeti bulunan öğretmenlerin duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=174.18$, $S=0.5197$) ve 16 yıl ve üzeri hizmeti bulunan öğretmenlerin duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=178.85$, $S=0.5197$) 1-5 yıl arasında hizmette bulunan öğretmenlerin duyarlılık düzeyine ($\bar{X}=125.56$, $S=0.5197$) kıyasla daha yüksektir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ise 1-5 yıl arası hizmette bulunan öğretmenler ile 11-15 yıl arası

hizmette bulunan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre 11-15 yıl arası hizmette bulunan öğretmenlerin duyarlılığı ($\bar{X}=179.00$, $S=0.7484$) 1-5 yıl arasında hizmette bulunan öğretmenlerin duyarlılığına ($\bar{X}=137.23$, $S=0.7484$) kıyasla daha yüksektir. Düzenli öğretme, öğrenme çevresi ve iklim oluşturma boyutunda 1-5 yıl arasında hizmeti bulunan öğretmenler ile 11-15 yıl arasında hizmeti bulunan öğretmenler ve 16 yıl ve üzeri hizmeti bulunan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre; 11-15 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=172.28$, $S=0.7045$) ile 16 yıl ve üzeri hizmeti bulunan öğretmenleri duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=173.21$, $S=0.7045$) 1-5 yıl arasında hizmeti bulunan öğretmenlerin duyarlılık düzeyine ($\bar{X}=134.53$, $S=0.7045$) kıyasla daha yüksektir.

Tablo 3.5'te okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinin öğretmenlerin hizmet yıllarına göre önemli farklılığın tespiti amacıyla uygulanmış Mann Whitney-u testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.5: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Düzeyinin Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra ortalama	U	Z	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Resmi	229	159.50	9046.000	-.810	.418
	Özel	84	150.19			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Resmi	229	156.10	9412.000	-.292	.770
	Özel	84	159.45			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Resmi	229	158.99	9161.500	-.649	.516
	Özel	84	151.57			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Resmi	229	156.89	9592.500	-.036	.971
	Özel	84	157.30			
Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklim oluşturma	Resmi	229	157.76	9443.000	-.250	.802
	Özel	84	154.92			

Tablo 3.5'ten elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyi “*okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması*” ($Z_{(313)} = -.810$; $p>0.05$), “*eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi*” ($Z_{(313)} = -.292$; $p>0.05$), “*öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi*” ($Z_{(313)} = -.649$; $p>0.05$), “*öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi*” ($Z_{(313)} = -.039$; $p>0.05$) ve “*düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklim oluşturma*” ($Z_{(313)} = -.250$; $p>0.05$) boyutlarının öğretmenlerin hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

3.2. ÖĞRETMENLERİN 21. YY. BECERİLERİ YETERLİLİK ALGI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış sorulardan meydana gelmektedir. Tablo 1’de ölçeği meydana getiren öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutlarını oluşturan sorulara verilen yanıtların ortalama değerleriyle birlikte en yüksek, en düşük ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3.6: Öğretmenlerin 21. yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeyi Boyutlarına İlişkin Standart Sapma ve Ortalama Değerleri

Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Öğrenme ve yenilenme becerileri	313	2,7	5,0	4,094	,5393
Yaşam ve kariyer becerileri	313	3,2	5,0	4,300	,4257
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	313	3,0	5,0	4,349	,5896

Tablo 3.6’dan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyleri her üç boyut için de çoğunlukla nadiren veya hiçbir zaman seçeneklerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. En düşük katılımı sırasıyla bilgi medya ve teknoloji becerileri ($\bar{X}$ =4.349, S=0.58-Hiçbir zaman), yaşam ve kariyer becerileri ($\bar{X}$ =4.300, S=0.42 -Hiçbir zaman), öğrenme ve yenilenme becerileri ($\bar{X}$ =4.09, S=0.53 - Nadiren) boyutlarında görülmüştür.

3.2.1.Öğretmenlerin 21. yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Kütahya merkez ilçede görev yapan ve çalışma kapsamında yer alan öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, görev yapılan okul, branş ve hizmet yılına göre önemli farklılıklar incelenmiştir.

İkili gruplara sahip bağımlı değişkenlerde önemli farklılıkların incelenmesi için başvurulmuş non-parametrik test olan Mann Whitney-u testi sonuçları tablo 3.7’de söz konusu boyutların cinsiyete göre önemli tespiti amacıyla raporlanmıştır.

Tablo 3.7: Öğretmenlerin 21. yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ortalama	Sıralar toplamı	U	Z	p
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Kadın	181	152.78	27652.50	11181.500	-.969	0.333
	Erkek	132	162.79	21488.50			
Yaşam ve kariyer becerileri	Kadın	181	155.96	28228.00	11757.000	-.240	0.810
	Erkek	132	158.43	20913.00			
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Kadın	181	151.92	27498.00	11027.000	-1.174	0.240
	Erkek	132	163.96	21643.00			

Tablo 3.7’den elde edilen bulgulara göre; 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyi boyutlarından olan öğrenme ve yenilenme becerileri ($Z_{(313)} = -.969$; $P > .05$), yaşam ve kariyer becerileri ($Z_{(313)} = -.240$; $p > .810$), bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($Z_{(313)} = -1.174$; $p > .05$) boyutlarından hiçbirinin cinsiyete göre istatistiki açıdan anlamlı farklılığının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kruskal Wallis testi ikiden fazla gruba sahip bağımlı değişkenlerde önemli farklılıkların incelenmesinde başvurulmuş non-parametrik bir testtir. Tablo 3.8’de ise 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyleri boyutlarının öğretmenlerin yer aldığı farklı yaş gruplarına göre önemli farklılıkların incelenmesi için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.8: Öğretmenlerin 21. yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra ortalama	H	p
Öğrenme ve yenilenme becerileri	22-30 yaş	84	152.51	2.939	.401
	31-35 yaş	94	147.21		
	36-40 yaş	72	168.88		
	40 yaş ve üzeri	63	164.02		
Yaşam ve kariyer becerileri	22-30 yaş	84	151.23	5.869	.118
	31-35 yaş	94	144.57		
	36-40 yaş	72	177.35		
	40 yaş ve üzeri	63	159.98		
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	22-30 yaş	84	155.05	5.903	.116
	31-35 yaş	94	145.90		
	36-40 yaş	72	178.58		
	40 yaş ve üzeri	63	151.48		

21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyi boyutları içerisinde yer alan öğrenme ve yenilenme becerileri ($X^2 = 2.939$; $p > 0.05$), yaşam ve kariyer becerileri ($X^2 = 5.869$; $p > 0.05$), bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($X^2 = 5.903$; $p > 0.05$) boyutlarının

öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.9’da öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinin hizmet yıllarına göre istatistiki açıdan anlamlı farklılığın incelenmesi amacıyla uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.9: Öğretmenlerin 21. yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Hizmet Yıllarına Göre h Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet yılı	N	Sıra ortalama	Kruskal Wallis H	p
Öğrenme ve yenilenme becerileri	1-5 yıl	64	148.32	2.033	0.566
	6-10 yıl	90	150.68		
	11-15 yıl	82	162.98		
	16 yıl ve üzeri	77	165.23		
Yaşam ve kariyer becerileri	1-5 yıl	64	152.73	0.858	0.836
	6-10 yıl	90	156.18		
	11-15 yıl	82	153.75		
	16 yıl ve üzeri	77	164.96		
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	1-5 yıl	64	153.88	0.605	0.895
	6-10 yıl	90	161.89		
	11-15 yıl	82	152.31		
	16 yıl ve üzeri	77	158.87		

Tablo 3.9’dan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyi öğrenme ve yenilenme becerileri ($X^2=2.033$; $p>0.05$), yaşam ve kariyer becerileri ($X^2=0.858$; $p>0.05$) ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($X^2=0.605$; $p>0.05$) boyutlarının öğretmenlerin öğretmenlik hizmet yıllarına göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.10’da öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre önemli farklılığının tespiti için uygulanan Mann Whitney-u testi sonuçları raporlanmıştır.

Tablo 3.10: Öğretmenlerin 21. yy. Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul türü	N	Sıra ortalama	Sıralar toplamı	Mann-Whitney U	Z	P
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Resmi	229	159.07	36426.50	9144.500	-.669	.504
	Özel	84	151.36	12714.50			
Yaşam ve kariyer becerileri	Resmi	229	158.55	36308.50	9262.500	-.503	.614
	Özel	84	152.77	12832.50			
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Resmi	229	156.93	35936.00	9601.000	-.024	.981
	Özel	84	157.20	13205.00			

Tablo 3.10'dan elde edilen bulgulara göre; 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyi öğrenme ve yenilenme becerileri ($Z_{(313)}=-.669$; $p>0.05$), yaşam ve kariyer becerileri ($Z_{(313)}=-.503$; $p>0.05$) ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($Z_{(313)}=-.024$; $p>0.05$) boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları resmi veya özel okul türüne göre anlamlı farklılığı bulunmamaktadır.

Tablo 3.11: Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
Öğrenme ve yenilenme becerileri (1)	1.00							
Yaşam ve kariyer becerileri (2)	0.62**	1.00						
Bilgi medya ve teknoloji becerileri (3)	0.492**	0.648**	1.00					
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (4)	0.371**	0.454**	0.393**	1.00				
Eğitim programı ve öğretimin yönetimi (5)	0.39**	0.525**	0.356**	0.654**	1.00			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (6)	0.406**	0.434**	0.284**	0.612**	0.667**	1.00		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (7)	0.419**	0.307**	0.296**	0.611**	0.585**	0.719**	1.00	
Düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma (8)	0.412**	0.457**	0.392**	0.668**	0.638**	0.725**	0.776**	1.00

* $P<.05$, ** $P<.01$

Tablo 3.11'de Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayılarına yer verilmiştir. Öğrenme ve yenileme becerileri (ÖYB) ile yaşam ve kariyer becerileri (YKB) ($r=0.620$, $p<.001$) pozitif yönde orta-yüksek ilişki göstermektedir. ÖYB ile bilgi medya ve teknoloji becerileri (BMTB) ($r=0.492$, $p<.001$) orta pozitif bir ilişki göstermektedir. ÖYB ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (OABP) ($r=0.371$, $p<.001$) pozitif

zayıf ilişki göstermektedir. ÖYB ile eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (EPÖSY) ($r=0.39$, $p<.001$) pozitif zayıf ilişki gözlenmiştir. (ÖYB) ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (ÖSÖD) ($r=0.406$, $p<.001$) pozitif orta düzeyde ilişki gözlenmiştir. ÖYB ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (ÖDG) ($r=0.419$, $p<.001$) pozitif orta düzeyde ilişki görülmektedir. ÖYB ile düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma (DÖÇİO) ($r=0.412$, $p<.001$) pozitif orta düzeyde ilişki gözlenmiştir. YKB ile BMTB ($r=0.648$, $p<.001$) pozitif orta-güçlü ilişki gözlenmiştir. YKB ile OABP ($r=0.454$, $p<.001$) pozitif orta düzeyde ilişki gözlenmiştir. YKB ile EPÖSY ($r=0.525$, $p<.001$) pozitif orta düzey ilişki gözlenmiştir. YKB ile ÖSÖD ($r=0.434$, $p<.001$) pozitif orta düzeyde ilişki gözlenmiştir. YKB ile ÖDG ($r=0.307$, $p<.001$) pozitif zayıf bir ilişki gözlenmiştir. YKB ile DÖÇİO ($r=0.457$, $p<.001$) arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki vardır. BMTB ile OABP ($r=0.393$, $p<.001$) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. BMTB ile EPÖSY ($r=0.356$, $p<.001$) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. BMTB ve ÖDG ($r=0.284$, $p<.001$) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. BMT ile ÖDG ($r=0.296$, $p<.001$) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. BMT ile DÖÇİO ($r=0.392$, $p<.001$) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. OABP ile EPÖSY ($r=0.654$, $p<.001$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. OAB ile ÖSÖD ($r=0.612$, $p<.001$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. OABP ile ÖDG ($r=0.611$, $p<.001$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. OABP ile DÖÇİO ($r=0.668$, $p<.001$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. EPÖSY ile ÖSÖD ($r=0.667$, $p<.001$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. EPÖSY ile ÖDG ($r=0.585$, $p<.001$) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. EPÖSY ile DÖÇİO ($r=0.638$, $p<.001$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. ÖSÖD ile ÖDG ($r=0.719$, $p<.001$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. ÖS ile DÖÇİO ($r=0.725$, $p<.001$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. ÖDG ile DÖÇİO ($r=0.776$, $p<.001$) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın uygulama kısmından elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve alan yazınında benzer çalışmalarla karşılaştırmalara yer verilmiştir. Çalışmanın bulgularından ulaşılan kanılardan yola çıkılarak, eğitim öğretim uygulamalarından daha yüksek verimlerin sağlanması amacıyla uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin bakış açılarına bağlı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyinin öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyleriyle ilişkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazın taramasında öğretim liderliğinin öğretmen becerileri arasındaki ilişkinin tespitinden çok öğretim liderliği ile okul özellikleri arasındaki ilişkiye odaklanıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre; okul etkililiğinin üst düzeyde olması, eğitim öğretim etkinliklerini ön planda tutan güçlü liderlerin var olmasına bağlıdır. Sonraki çalışmalar bu bulgulara dayanarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışının okul başarısını etkileyen ana unsurlardan biri olduğu düşüncesinin doğmasına neden olmuştur. Türkiye’de öğretim liderliği davranışları ile ilgili araştırmalar 2000’li yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Şişman’ın (1997) geliştirdiği öğretim liderliği ölçeği okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları alanındaki çalışmalara öncülük etmiştir.

Öğretim liderliği davranışları ölçeği içerisinde yer alan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma düzeyleri incelendiğinde; her beş alt boyut içinde okul müdürlerinde yüksek sayılabilecek duyarlılıkların bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin en yüksek duyarlılık düzeyinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda olduğu belirlenmiş olup; nispeten en az duyarlılık düzeyine ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda rastlanmıştır. Okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma boyutlarında da yüksek duyarlılıklar gösterdiği araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır.

Okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranış düzeylerinin öğretmenlerin çeşitli özelliklerine bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdikleri

söylenbilir. Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre sergiledikleri öğretim liderliği davranış düzeylerinde önemli farklılıklara rastlanmamıştır. Kadın veya erkek öğretmenler arasında ise okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma düzeylerinde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla söz konusu bu boyutlarda okul müdürlerinin daha yüksek duyarlılığa sahip olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi düzeylerinde öğretmenlerin cinsiyet, yaş hizmet yılı ve çalıştıkları okul türüne göre önemli bir farklılık belirlenememiştir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri incelendiğinde; 22-30 yaş arasındaki öğretmenler arasında, daha yaşlı öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma düzeylerinin daha düşük olduğunu söylenebilir. Benzer durum öğretmenlerin hizmet yılları için de gözlemlenmiştir. 1-5 yıl arasında hizmet yılı bulunan öğretmenler daha fazla hizmet yılı bulunan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin gösterdikleri eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi düzeylerinin ise ne kadın veya erkek öğretmenler arasında ne de öğretmenlerin hizmet yıllarına göre önemli farklılıkları tespit edilememiştir. Böylece okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre değişik öğretim liderliği davranışlarında bulunmadığı belirlenmiş olup; bu durumunun öğretmenlerin özellikle eğitim-öğretim hayatında bulunma sürecine göre farklılıklar gösterebileceği söylenebilir. Öğretmenlerin gerek yaşlarının artması gerekse hizmet sürelerinin artması okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına daha olumlu eleştirilerde bulunabileceğini göstermektedir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenler arasında da gözlemlenmiştir. Erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin gösterdikleri bazı öğretim liderliği davranışlarına daha olumlu yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri ile birlikte öğretmenlerinde 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerine de yer verilmiştir. Öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyleri içerisinde yer alan öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri

incelenmiş olup bu tür beceri düzeylerinin daha fazla geliştirilmeye ihtiyaç duyulacağı sonucuna ulaşılmıştır. En düşük katılımın bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde olduğu gözlemlenmiştir. Nispeten daha yüksek katılımda ise öğrenme ve yenilenme becerilerinde rastlanmaktadır. Öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerinin ise yine düşük düzeyde olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinin hiçbirinde cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve çalıştıkları okul türüne göre önemli farklılıklara rastlanmamıştır. Bu durum öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinin öğretmenlerin ne kendi demografik özelliklerinden etkilendiği ne de çalıştıkları okul türüne göre değişebileceğini göstermektedir. Buna karşılık öğretmenlerin 21. yy. yeterlilik algı düzeyleri okul müdürlerinin gösterdikleri öğretim liderliği düzeyi ile son derecede ilişkilidir.

Uygulanan korelasyon analizi sonuçlarına dayanılarak; öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu kanıtlamaktadır. Buna göre; en yüksek ve pozitif bir ilişkinin okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışı ile öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri arasında olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Sonrasında ise; okul müdürlerinin düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma davranışları ve öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışı ile öğretmenlerin öğrenme ve yenilenme becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri arasında da yüksek sayılabilecek ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin 21. yy. becerileri düzeyleri okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından pozitif yönde etkilenmekle birlikte; diğer beceri düzeylerindeki artışların da her bir beceri düzeyinde yükselişi sağlayabilecektir. Daha açık bir ifade ile öğretmenlerin her bir 21. yy. beceri düzeyleri birbirlerinden pozitif yönde ve yüksek düzeyde etkilenmektedir. Öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerindeki artış hem bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde hem de öğrenme ve yenilenme becerilerinde artışa neden olacaktır. Bu durum öğretmenlerin beceri düzeylerindeki artışta hem okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinin hem de kendi beceri düzeylerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Aynı zamanda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri de öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinden pozitif yönde etkilenmektedir. Örneğin öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerindeki artış okul müdürlerinin düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma düzeylerinde orta düzeyde bir

artıya neden olacaktır. Bununla birlikte okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları da birbirlerinden pozitif yönde etkilenecektir. Okul müdürlerinin düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma davranışları üzerinde en yüksek artışın yine okul müdürlerinin göstereceği öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışı ile mümkün olacağı söylenebilir.

Alan yazınında ise öğretim liderliği konusunda öncü çalışmalardan sayılan Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri, öğretmenler ve denetçiler arasında görüş ayrılıklarının bulunduğu saptanmıştır. Benzer olarak öğretimin denetlenmesi ve değerlendirmesine okul müdürlerinin katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı olarak ise; okul türünün öğretim liderliği davranışları düzeyinde farklılıklara neden olabileceğini söylenmiştir. Küçük okul yöneticilerinin büyük okul yöneticilerine nazaran program ve öğretim yönetimine daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şişman (1997) tarafından yürütülen çalışmada da benzer olarak okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları içerisinde yer alan okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan davranışları çoğunlukla yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine yürütülen bu çalışmayla benzer olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışlarında daha düşük duyarlılıklar gözlemlenmektedir. Bu görüş Türkoğlu ve Cansoy (2018) tarafından yürütülen çalışmayla da desteklenmektedir. Çalışmada sadece öğretmenlerin görüşlerine bağlı kalınarak okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Fakat literatürde bu görüşlerin farklılık gösterebileceğine rastlanmaktadır. İnandı ve Özkan (2006) tarafından yürütülen çalışmada ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri yöneticiler ile öğretmen görüşlerine göre farklılık göstermektedir. Okulun amaçlarının belirlenmesi boyutunda yöneticiler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla yerine getirdiklerini, öğretmenler ise yöneticilerin ara sıra yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda öğretmenler yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını nadiren sergilediklerini belirtirken müdürler kendilerinin sık sık bu davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Benzer olarak öğretmenlerin algılarına dayanılarak okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda yüksek duyarlılıklara rastlanmıştır. Eğitim

programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarında müdürlerin kendilerinin sık sık, öğretmenler ise okul yöneticilerinin ara sıra öğretim liderliği davranışlarını sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak öğretmenlerin gözünden okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda yüksek duyarlılıklara rastlanmıştır. Öğretim zamanının korunması hususunda ise müdürler ve öğretmenlerin aynı düşüncede oldukları görülmüştür. Derse zamanında giriş ve çıkış davranışlarını sınırlandırdıkları konusunda müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdikleri hem öğretmenler hem de müdürler tarafından ifade edilmiştir. Okulda görünür olma, üst düzey performans gösteren öğretmenleri ödüllendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için olanaklar sunma ve öğretmenleri motive etme davranışlarını müdürler sık sık gösterdiklerini, öğretmenler ise müdürlerin ara sıra gösterdiklerini belirtmişlerdir. Enueme ve Egwunyenga (2008), uyguladıkları çalışmada da benzer olarak yükseköğretim liderliği davranış düzeylerine rastlanmıştır; öğretmenlerin öğretim yönünden desteklendiği, eğitim-öğretime uygun öğrenme ortamının sağlandığı, stratejiler ve yöntemler hakkında öğretmenler ile iş birliği içerisinde oldukları, öğretmenlerin işlerinde ödüllendirildikleri, hizmet-içi eğitim programlarının teşvik edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Önder (2010) ise uyguladığı çalışmada tersi bulgular elde ederek okul türünün öğretim liderliği davranış düzeyinde farklılıklara neden olabileceğini saptamıştır. Buna göre; ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar görülmekle birlikte okul yöneticilerinin, öğretim liderliği davranışlarına genel olarak yeterli düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine bağlı olarak da ortaya çıkabileceği savunulmaktadır. Aktepe ve Bulut (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise okul yöneticilerinin vizyon ve amaç belirlemede çok fazla etkili olmadıkları, eğitim süreci ile yeteri kadar ilgilenmedikleri ortaya konulmuştur. Okul programının ve öğrenimin denetimi noktasında öğretmenlere yeterince yardımcı olmadıkları, eğitsel işlerin önüne yönetsel işlerin geçmesi sonucunda öğretim sürecini yetersiz yönettikleri ve öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin öğretim programları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucu bulunmuştur. Bunun dışında okul iklimi ve kültürünün yönetimi boyutunda da okulda görünür olma, rehberlik edebilme ile öğretmenlerin teşvik edilmesi konusunda yeterli desteği vermedikleri tespit edilmiştir. Bayar ve Önder (2016) ise okul yöneticilerin çoğunun olumlu öğretim liderliği davranışları gösterdiği sonuçlarına ulaşmaktadır. Ancak ekip çalışmasını özendirme ve okul çalışanlarının ödüllendirilmesi davranışının; öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme davranışlarına kıyasla daha

az sayıda yönetici tarafından yerine getirildiği sonucuna ulaşmaktadır. Aydın (2017) ise yürütülen bu çalışmanın aksine okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda en fazla duyarlılık olduğunu saptamaktadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması bulgularının aksine bu çalışmayla elde edilen bulgulara göre; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun duyarlılık düzeyi nispeten düşüktür. Türkoğlu ve Cansoy (2018) da okul yöneticilerinin olumlu öğretim liderliği davranışı gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenleri teşvik etme, ödüllendirme ve teşekkür etme davranışlarının ise daha az düzeyde gerçekleştiği ifade edilmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları incelendiğinde; söz konusu davranışların yöneticiler ile öğretmenlerin görüşlerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin bakış açılarına göre yöneticilerin öğretim liderliği davranışları incelenmiş ve genellikle yüksek düzeyde öğretim liderliği davranış düzeylerinin bulunduğu düzenli öğretme çevresinin oluşturulması, öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, okul amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlerle iş birliği içerisinde bulunulması hususlarında yüksek düzeyde duyarlılığa sahip oldukları görülmüştür. Ancak literatürdeki birkaç çalışmayla da benzer olarak öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi hususlarında nispeten düşük duyarlılığa sahip oldukları kanısı bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri öğretmenlerin bakış açısıyla incelenirken, bu görüşlerin öğretmenlerinde çeşitli özelliklerine göre farklılıklar gösterebileceği kanısına ulaşılmaktadır. Bu tür bulguların aksine Karakeçili (2014) yürüttüğü çalışmasında yöneticilerin ve öğretmenlerin öğretim liderliği algıları ile cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, yaş ve yabancı dil seviyesi gibi demografik özelliklerin öğretim liderliği davranış boyutları algısında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada ise; öğretmenler gözünden yöneticilerin öğretim liderliği davranış düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı gibi özelliklerine göre farklılık gösterirken öğretmenlerin resmi veya özel okulda görev yapmalarına bağlı olarak farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme çevresi ve iklim oluşturma boyutlarının kadınlar ve erkekler arasında anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşılık; okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

hususlarındaki davranışlarında erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı görüş farklılıkları tespit edilmemiştir.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinde öğretmenlerin yaş gruplarına göre önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık nispeten genç öğretmenler ile daha yaşlı öğretmenler arasında görülmektedir. Daha yaşlı öğretmenler genç öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarında daha fazla duyarlı olduklarını belirtmektedirler.

Söz konusu farklılıklar öğretmenlerin hizmet yıllarına bağlı olarak da görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konularında önemli farklılıklara rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin 21. yy. beceri yeterlilik algı düzeyleri Sweet' in (2014) Kaliforniya eyaleti öğretim programında yer alan öğretmenlerin 21. yy. becerilerini kazandırmak için uygulanan yöntemler belirlenmeye çalışılmasıyla alan yazınında görülmeye başlanmıştır. Bu çalışmada en fazla proje tabanlı öğretim yönteminin kullanıldığı, eğitim müdürlükleri tarafından eğitim koçluğu gibi kursların yaygın olarak tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Campbell (2015) ise eğitimdeki niteliğin artırılması için yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği becerilerini oluşturan öğrenme ve yenilik becerilerinin öğretim programında etkili bir şekilde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinin ölçülmesi ise Anagün vd. (2016) tarafından aynı adla oluşturulan ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik uygulamalarının yürütülmesi ile yaygınlık kazanmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinin üç boyutunun bulunduğu tespit edilmiştir. Bunlar: öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam becerileri, bilgi medya teknoloji becerileri. Göksün (2016) tarafından yürütülen çalışmada nispeten düşük 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeyleri bulgularının aksine; öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri (yönetimsel beceriler, teknopedagojik beceriler, onarmacı beceriler, esnek öğretme becerileri ve üretimsel beceriler) ile 21. yy. öğrenen becerileri (bilişsel beceriler, otonom beceriler, iş birliği ve esneklik becerileri ve yenilikçilik becerileri) düzeylerinin her ikisinin orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Her iki beceri düzeyinin de öğretmen adaylarının bölüm ve üniversitelerine bağlı olarak değiştiği görülmektedir. 21. yy. öğreten becerileri ise ayrıca cinsiyete göre de anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin 21. yy. yeterlilik algı düzeyinin (öğrenme ve yenilenme

becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri) düşük düzeyde olduğu tespit edilmiş olup öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Ekici, vd. (2017) ise 21. yy. becerileri olarak tanımlanan 5 farklı beceri çeşidi ortaya koymaktadır. Bunlar: problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık/yenilik ve eleştirel düşünme. Chalkiadaki (2018), bu becerileri şu şekilde sıralamıştır: bilgi ve iletişim teknolojisinin gelişimi, küreselleşme ve yenilik ihtiyacı ve ilgili beceri ve yeterlilikler. Gürültü, Aslan ve Alıcı (2018) ise farklı şekilde belirlediği 21. yy. beceri (üretimsel beceri, esnek öğretme becerileri, onarmacı beceriler, yönetsel ve teknolojik beceriler) düzeylerinin ilköğretim öğretmenleri arasında oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Korkmaz (2019) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin 21. yy. becerilerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin 21. yy. genel yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden Eker vd. (2019) öğrenme ve yenilikçi beceriler ile yaşam ve kariyer becerileri düzeylerinin kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ancak yürütülen bu çalışmada ise öğretmenlerin yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve okul türüne göre önemli farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Çınar (2019) ise öğretmenlerin 21. yy. yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet ve kıdeme göre farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Öğrenme ve Yenilenme boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kıdem değişkenine göre bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla yeterlik algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal medya kullanımının yaygın olduğu öğretmenlerin diğerlerine kıyasla daha yüksek yeterlilik algı düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. 21. yüzyıl yeterlilik algı düzeyleri içerisinde öğrenme yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ve bilgi, medya teknoloji becerileri gibi temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli özelliklerine göre 21. yy. yeterlilik algı düzeylerinin farklılık gösterebileceğini kanıtlayan diğer bir çalışma ise Cemaloğlu, vd. (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırmada öğrenme ve yenilenme becerilerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerine göre daha yüksek beceri algısına sahip oldukları görülmüştür. Bunun dışında mezuniyet alanı ve çalışma süresine göre ise öğretmenlerin 21. yy. becerilerinde anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

Öneriler

Okul yöneticileri ve öğretmenler için öneriler;

- Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda diğer konulara kıyasla daha az duyarlı oldukları bulgusundan yola çıkılarak; yöneticiler öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda her zamankinden daha duyarlı davranışlar göstermelidirler.
- Erkek ve kadın öğretmenler arasında okul yöneticilerinin amaçlarının paylaşılması ve belirlenmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme çevresinin oluşturulması konularında önemli farklılıkların tespit edilmesi; bu konularda okul müdürlerinin kadın ve erkek öğretmenler arasında aynı düzeyde davranışlar sergilemesi gerektiğini göstermektedir.
- Okul yöneticileri özellikle daha yaşlı öğretmenlerle okul amaçları, öğretim sürecinin yönetimi, öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme çevresinin oluşturulması konularında iş birliği içerisinde olmalıdır.
- Okul yöneticileri okul amaçlarının belirlenmesi, düzenli öğretme öğrenme çevresinin oluşturulması konularında kıdemli öğretmenlerle bilgi ve görüş alışverişi içerisinde olmalıdır.
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi hususunda kıdem ve yaş farkı gözetilmeksizin eşit imkânlar sunulmalıdır.
- Okul yöneticileri öğretim liderliği davranışlarında bulunduğu okulun türüne göre ayırım yapılmaksızın okul amaçları, eğitim programı ve öğretim süreci, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi, düzenli öğretme öğrenme çevresinin oluşturulması konularında yüksek duyarlılığa sahip olmalıdır.
- Öğretmenler 21. yüzyılın gerektirdiği birtakım beceri düzeylerinde kendilerini geliştirmelidirler.
- Öğretmenler 21. yy. becerilerinin gerektirdiği öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri düzeylerine uygun gerekli düşünce tarzları geliştirmelidirler.
- Okul yöneticileri de öğretmenlerin 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinde olumlu gelişmeler sağlayabilecek hizmet-içi eğitim programlarına yer vermelidirler.

- Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinden her bir beceri düzeyinin bir diğeri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenlerin teknoloji alanında gösterdikleri iyileşme diğer beceri düzeylerinin de artışını sağlayacaktır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Söz konusu çalışmada yöneticilerin öğretim liderliği davranışı öğretmenler gözünden değerlendirilmiştir. Ancak okul müdürlerinin kendileri için yapacakları değerlendirmelerle karşılaştırmalar yapılabilir.
- Literatürde 21. yy. becerileri yeterlilik algı düzeylerinde farklı temalar görülmektedir. Uygulanacak çalışmalarda bu temalara da yer verilebilir.





EKLER

Ek-1: Demografik Bilgi Formu

Bu bölümde, bireysel durumunuza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, her madde için durumunuza uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz ve boşluk bırakılan kısımları doldurunuz. Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:
3. Görev yaptığınız okul türü: () Resmi () Özel
4. Hizmet Yılıınız:.....



Ek-2. 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algısı Ölçeği

21. YÜZYIL BECERİLERİ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ		H	S	k	B	N	a	H
1	Karşılaştığım sorunların çözümüne yönelik özgün fikirler geliştiririm.							
2	Yaşamımda özgün fikirler oluşturmak için farklı düşünme tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme) kullanırım.							
3	Bir problemi sonuca ulaştırmak için farklı çözüm yolları denerim.							
4	Bütün- parça arasında alışılmışın dışında ilişkiler kurarım.							
5	Problemlerin çözümü için hayal gücümü kullanırım.							
6	Yeni fikirleri analiz ederek değerlendiririm.							
7	Bir konuya ilişkin düşüncelerin farklı boyutlarını anlamaya çalışırım.							
8	Problemi çözerken farklı bakış açılarını belirlemek için sorular sorarım.							
9	Problemlere çözüm üretmek için sabırlı bir biçimde çalışırım.							
10	Bir iddiayı sorgulayarak görüşün dayandığı temel dayanakları araştırırım.							
11	Karşılaştığım problemleri çözmek için akıl yürütme yollarını kullanırım							
12	Problemlerin çözümünde bütün-parça arasındaki ilişkileri analiz ederim.							
13	Farklı bakış açılarını değerlendiririm.							
14	Bilgi ve argümanlar arasında ilişkiler kurarak sentezlerim.							
15	Sonuçlara bilgileri analiz ederek ulaşırım.							
16	Edindiğim bilgiyi farklı yollarla (yazılı, sözlü gibi) diğerleriyle paylaşıyorum.							
17	Zamanı etkili kullanırım.							
18	Yeteneklerimi geliştirmek için girişimde bulunurum.							
19	Diğerlerinin bir konu üzerindeki düşüncelerini dinlerim.							
20	Etkili iletişim becerilerine sahibim.							
21	Grup çalışmalarında etkin bir biçimde çalışabilme becerisine sahibim.							
22	Grup üyeleriyle uyumlu bir biçimde çalışırım.							
23	Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenirim.							
24	Grup çalışmalarında bireysel katkılara değer veririm.							
25	Başkalarının önerilerine dayalı olarak fikirlerimi değiştirme konusunda esneğimdir.							
26	Yaşamımdaki farklı rollere (arkadaş, vatandaş, ekonomik, güç, aile üyesi) uyum sağlarım.							
27	Yeni durumlara uyum sağlamada rahat değilimdir.							
28	Eleştirilere açıgımdır.							
29	Sorunlara çözüm üretmek için farklı bakış açılarını önemserim.							
30	Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilirim.							
31	Gelecekteki olayları tahmin etmek için geçmiş deneyimlerimden yararlanırım.							
32	Ne zaman konuşup ne zaman dinlemem gerektiğini bilirim.							
33	Başkalarıyla iletişimimde saygılıyım.							
34	Farklı kültürlere saygı duyarım.							
35	Diğerleriyle iletişim kurmak için medya ve teknolojiyi etkin kullanırım.							
36	Medyadaki mesajların hangi amaçlara yönelik olarak yapılandırıldığını bilirim.							
37	Medyanın bireylerin düşüncelerini yönlendirmede etkili olduğunu bilirim.							
38	Bilgi edinmede uygun medya araçlarını kullanırım.							
39	Farklı medya araçlarını kullanırım.							
40	Bilgiye ulaşmada teknolojik araçları kullanırım.							
41	Bilgiyi analiz ederken teknolojik araçları kullanırım.							
42	Bilgi paylaşımında sosyal ağları kullanırım.							

Ek-3. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ		F	İ	Ç	A	Ç	F
A	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması						
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama						
2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek						
3	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme						
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma						
5	Okul amaçları ile ders amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme						
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma						
7	Öğretmenleri aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme						
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme						
9	Okul amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme						
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme						
B	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi						
11	Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama						
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme						
13	Öğretim programları arasında koordinasyon sağlama						
14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma						
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.						
16	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme						
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme						
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama						
19	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.						
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme						
C	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi						
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma						
22	Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme						
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma						
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme						
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme						
26	Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme						
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme						
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama						
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme						
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma						
D	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi						
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme						
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarla bulunma						
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme						
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme						
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme						
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme						
37	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma						
38	Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma						

39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma					
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme					
E	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma					
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme					
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme					
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama					
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma					
45	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.					
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme					
47	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme					
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme					
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme					
50	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama					

Ek-4: Anket İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/09/2019-E.42616



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 92527314-044-
Konu : Anket İzni (Zuhal KUM
TOPTİMUR)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18/09/2019 tarihli ve 17369104 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Teftiş, Ekonomisi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 201781411008 numaralı Zuhal KUM TOPTİMUR'un "İlk ve Ortaokul Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi" konulu anket çalışması ile ilgili Kütahya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün ilgi yazısı sureti ve eki yazımız ekinde gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imza
Mikdat BEKTAŞ
Daire Başkanı

EK :
İlgi yazı sureti ve eki (2 sayfa)



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.17369104
Konu :Anket İzni

18.09.2019

KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgil : a) 09/09/2019 tarihli ve 6210 sayılı yazınız.
b)17/09/2019 tarihli ve 17186994 sayılı onay.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftiş, Ekonomisi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Zuhâl KUM TOPTİMUR'un "İlk ve Ortaokul Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi" konulu anket çalışması için Valilik Makamından alınan ilgil (b) onay ekte gönderilmiştir.

İlgilinin anket çalışması tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüz Ar-Ge birimine gönderilmesini arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgil (b) onay (1 sayfa)



M. Kemal EĞMİR
V.B.K.İ.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü KÜTAHYA
Elektronik Ağ kutahya.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirne-G@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2803396
Faks: (0274) 2803398

Bu belge güvenli elektronik imz ile onaylanmıştır. İmge formatında: https://onay.meb.gov.tr adresinden 505b-bccf-368e-a925-1cc5 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.17186994
Konu : Anket İzni

17/09/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b)Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 09/09/2019 tarihli ve 6210 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftiş, Ekonomisi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Zuhra KUM TOPTİMUR'un "İlk ve Ortaokul Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi" konulu anket çalışmasını tez çalışmasında kullanmak üzere ilimiz merkezinde bulunan tüm resmi/özel ilk ve ortaokullardaki öğretmenlere uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü İsmail GÜVEN'in başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusuna anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/09/2019

Mustafa GÜNEY
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Adres:kutahya.meb.gov.tr
e-posta:istej@kutahya.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2804394
Faks: (0 274) 2804398

Bu evrak güvenli elektronik imzalarla imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 8826-7c18-3031-9023-f5d4 koda ile doğrulanır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama* (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksu, M. (2003). *Liderlik yaklaşımları ve dönüştürücü liderlik üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.
- 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 Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Anagün, S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 84-102.
- Ata, N. (2006). *Bilgi çağında kariyer ve liderlik* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi (Gaziantep örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Balcı, A. (2003). *Eğitim yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer.

- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül.
- (2005). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Bayar, T. ve Önder, E. (2016). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 56, 183-193.
- Bergman, A.B. (1998). *Elementary school principal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beycioğlu K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe, Chemelière*. Montréal: McGraw-Hill.
- Blake, R., & Mouton, J. (2002). *The managerial grid*. New York: Sage Publications.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campbell, C. L. (2015). *The business of educating: a case study of 21st century skill preparation*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Phoenix Üniversitesi, Arizona.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay A. S., Üstündağ, T. M. ve Bilasa P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Chalkidaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*. 11(3), 1-16. Doi: 10.12973/iji.2018.1131a.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Çolak, M. (2015). *Çalışma hayatında liderlik*. Bursa: Ekin.
- Demir, K. (2014). *Öğretim Liderliği*. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz, Edt). Ankara: Pegem Akademi.
- Desborough, M. ve Ashikamasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader- member relationships. *The Leadership Quarterly*.
- Eker, C., Akar Elekoğlu A., Kamar, P. & Kamar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Ines Journal*, 6(21), 26-37.
- 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.
- EnGauge. (2003). EnGauge 21st Century Skills for 21st century learners. Erişim adresi https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf
- Enueme, P., & Egwunyenga, J. (2008). Instructional leadership roles and effect on teachers job performance: a case study of secondary school in asaba metropolis. *Journal of Social Sciences*, 16(1), 13-17.
- Erdoğan, İ. (2006). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Akademik Bakış*, 5(9), 109-122.
- Eryılmaz, S. ve Ulusoy, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Gelen, İ. (2017). P21- Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Genç, S. Z. (2017). Bilgi toplumu ve eğitim. İçinde S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* (s. 2-20). Ankara: Pegem
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.

- Göksün O., D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 113-129.
- Güçlü, N. E. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüseli, A. İ. (1996). *İstanbul'daki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (28), 531-548.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Gürültü, E., Aslan M. ve Alıcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 543-560.
- Halıcı, A. ve Kasımoğlu, M. (2004. 27-29 Mayıs). *Liderlik tarzını değiştirmek mümkün mü? Blake ve Mouton yönetim tarzı matrisine göre bir inceleme* [Sözlü bildiri]. 12. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Helriegel, D., Slocom, J.W. & VWoodman, R.W. (1986). *Organizational behavior*. St.Paul: VVest Publishing Company.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.

- Kalyoncu, A. T. (2012). *Yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken bazı temel becerilere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakeçeli, Y. (2014). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakuş, M. (2011). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(119), 3-7.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırel, Ç. ve Özkalp, E. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (46), 199-226.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A.S., Şahbudak, E., Karta, N. ve Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *2015-2019 stratejik plan*. Erişim adresi.: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023* Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gaete_sonrasY_ilan.pdf
- National Research Council. (2011). *National Science Education Standards*. Erişim adresi <http://www.csun.edu/science/ref/curriculum/reforms/nses/nses-complete.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*, Résumé, Mep_int_French.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Erişim adresi [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).Pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).Pdf)
- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bunu sınırlayan etkenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özdemir, S. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özkan, H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 113-132.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.
- (2005). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). *P21 framework definitions*. Erişim adresi http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.
- Pellegrino, J. W. & Hilton M. L. (2012). *Education for life and work developing transferable knowledge and skills in the 21 st century. national research council of the national academics*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Phillips, J. A. (2004). Manager-administrator to instructional leader: Shift in the role of the school principal. *Jurnal Pengetua (Journal of Principalship)*, 5(2), 10-15.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.

- Recepoğlu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Serinkan, C. (2012). *Liderlik ve motivasyon*. Ankara: Nobel
- Seyidoğlu, H. (2003). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Sweet, D. (2014). Strategies California superintendents use to implement 21st century skills programs (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Southern California, California.
- Şahin, A. ve Temizel, H. (2007). Bilgi toplumunun örgütsel ve yönetsel yapılar üzerine etkileri bağlamında Türk kamu yönetiminde liderlik anlayışı: bir anket çalışması. *Maliye Dergisi*, 153(1), 179-194.
- Şişman, M. (1997). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları (4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- (2014). *Öğretim liderliği*. (5. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği* (Y. Özden, Edt). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- TDK. (2020). www.tdk.gov.tr
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-16.
- Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (2014). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulamaları* (1. basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(24), 361-371.
- Türkoğlu, M. E. ve Cansoy, R. (2018). Instructional leadership behaviors according to perceptions of school principals in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 1-18.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- Yağmur, Ş. N. ve İlğan, A. (2021). Ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi üzerine nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Yazçayır, N. (2015). Düşünme temelli öğrenme modelleri. İçinde Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 192-252). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeni, G. (2018). *21. yüzyıl becerileri eğitiminin yabancı dil öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ve materyal geliştirme yeterliklerine ilişkin algılarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi, eğitim kurumları yönetici adaylarının eğitim yönetimi ders notları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 550. Erişim adresi <http://www.pegem.net/.../3-8248>
- Yörük, S. ve Akalın Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1). 66-92.
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Dönüşüm: 21. Yy Öğretmenini Yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 32, 23-28.

DİZİN

-A-

Amaç, viii, 13, 14

-B-

Bilgi, v, ix, 2, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 56, 65, 66, 67, 68, 81, 82, 88, 90, 93, 94

-E-

Eğitim, 3
Eğitim Programı, 22, 24, 47, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 74

-İ-

İletişim, ix, 29, 38, 41, 42

-K-

Kariyer, ix, 38, 43, 51, 52, 88

-L-

Liderlik, viii, ix, xii, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 29, 45, 47, 88, 90, 91, 94

-M-

Medya, ix, 38, 41, 42, 43, 52

-O-

Okul, v, viii, x, xi, 3, 4, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 46, 47, 48, 49, 59, 60, 61, 63, 64, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 78, 83, 89, 90, 92, 94, 95
Okul yöneticisi, 4, 20, 23, 25, 26, 27, 30

-Ö-

Öğrenci, 24, 25, 83, 84
Öğretim Programı, 24, 49
Öğretmen, v, ix, xi, 2, 3, 4, 47, 48, 55, 56, 84, 88, 91, 92, 93, 95

-T-

Teknoloji, ix, 38, 41, 52

-Y-

Yaşam, ix, 38, 43, 51, 52, 56, 65, 66, 67, 68

