



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ YÖNETİCİLERİNİN
21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Suzan ÇİNER

Danışman: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce

Haziran , 2021

ÖNSÖZ

Gelişmiş ülkelere bakıldığında mesleki ve teknik eğitimin bireyin eğitiminde önemli bir faktör olduğunu görülmektedir. Endüstriye kalifiye eleman yetiştiren Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ne kadar kaliteli bir eğitim sistemi oluşturulursa ülkelerin ekonomilerine ve gelişimlerine o kadar katkı sağlayacağı aşîkârdır. Peki, bu kaliteli mesleki eğitim sistemine ulaşmak için neler gerekmektedir? Araştırmacılar yıllardır bu sorunun cevabını aramaktadırlar. Sonuçlara bakıldığında mesleki eğitimin birçok parametresinde kaliteyi artırarak ancak kaliteli bir mesleki eğitime ulaşılmasının olasılığı olabilecektir.

Dünyada ve Türkiye'de eğitimdeki kaliteyi arttırmada etkili iki faktör şüphesiz ki öğretmenlerdendir. Mesleki eğitimde yöneticilerin her konuda donanımlı olması okul paydaşlarına rehberlik etmesi adına önemli bir husustur. Donanımlı bir yönetici ile öğretmenlerin uyum içerisinde olması eğitimin kalitesinin nasıl artacağı birçok kez araştırılmıştır. Bu çalışma ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerinin okul ikliminin yansımalarına dikkat çekmeye çalıştım. Mesleki eğitimin Türkiye'de gün geçtikçe öneminin artması dolayısıyla, bu çalışma alanda yapılabileceklerle hem okul yöneticilerine hem de literatüre katkı sunabilmek amacıyla yapılmıştır.

Bilimin ve bilgiye ulaşmanın öneminin giderek arttığı 21. yüzyılda benim de bilime katkı sunmam da yardımcı olan tecrübesini ilgisini ve desteğini benden esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY'a, yüksek lisans derslerinde ufukumuzu açan, teşvik eden ve yönlendiren çok kıymetli hocalarıma, çalışmamda desteğini esirgemeyen değerli meslektaşlarıma, anlayışı ve sevgisi ile her zaman destek olan eşime ve canım oğluma teşekkürlerimi sunarım.

Suzan ÇİNER

Düzce, 2021

ÖZET

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ YÖNETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÇİNER, Suzan

Yüksek Lisan, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Haziran 2021, 157 sayfa

Bu araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi incelenmiştir. Çalışmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimine yönelik öğretmen görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek, inceleme sonucunda elde edilen bulguları yorumlamak, elde edilen sonuçlara göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinde ve okul iklimi hakkında düşük olduğu boyutları tespit ederek gelişme sağlayacak önerilerde bulunmaktır. Eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini Çoban, Bozkurt ve Kan'ın (2019) geliştirdiği “Eğitim Yöneticileri 21. yüzyıl Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri; öğrenme ve yenilik becerileri, okuryazarlık becerileri, yaşam ve mesleki becerileri olmak üzere üç alt boyuttan; öğrenme ve yenilik becerileri; yaratıcılık ve yenileşme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği olmak üzere dört alt boyuttan; okuryazarlık becerileri; bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı olmak üzere üç alt boyuttan; yaşam ve mesleki beceriler ise özyönetim ve inisiyatif kullanma, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve kolay uyum sağlama, sosyal ve kültürel beceriler olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okul iklimini Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Okul iklimini belirleyen boyutlar demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutu şeklinde beş boyutu kapsamaktadır. Çalışma evreni Düzce il merkezindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada 363 ölçekle istatistiksel analizler gerçekleştirilerek nicel araştırma

desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel istatistikler de yüzde ve frekans analizi, cinsiyet, branş değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t testi, yaş ve kıdem değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ikili karşılaştırma durumlarında LSD testi ve iki ölçek arasında ilişki incelenirken pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve mesleki eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin okul iklimini ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgular tablolastırılarak yorumlanmıştır ve çıkan sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler de bulunulmuştur. Çalışma sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine öğretmen görüşlerine göre çoğunlukla düzeyinde sahip olduğu yönündedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin artması ile öğretmen görüşlerinin okul iklimine ilişkin olumlu yönde arttığı ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okul iklimine yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerinin yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 21. Yüzyıl Becerileri, Okul iklimi, Eğitim Yöneticileri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE 21st CENTURY SKILLS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL ADMINISTRATORS AND THE SCHOOL CLIMATE

ÇİNER, Suzan

Master Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

June 2021, 157 page

In this research, 21st century skills and school climate of Vocational and Technical Anatolian High School administrators were examined. The aim of the study is to examine the relationship between the 21st century skills of the Vocational and Technical Anatolian High School administrators and the teachers' views on the school climate, and to interpret the findings obtained as a result of the examination. According to the results obtained, it is to make suggestions that will provide improvement by determining the dimensions that Vocational and Technical Anatolian High School administrators have low in 21 century skills and school climate. The "21st Century Skills of Education Managers Scale", which was developed by Çoban, Bozkurt and Kan (2019), was used. The 21st century skills of education administrators; learning and innovation skills, literacy skills, life and professional skills. The learning and innovation skills have four sub-dimensions; creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication and cooperation. The literacy skills have three sub-dimensions; information, media and technology literacy. The life and professional skills consist of five dimensions; self-management and initiative, productivity and accountability, leadership and responsibility, flexibility and adaptability, social and cultural skills. In Vocational and Technical Anatolian High School, the "School Climate Scale" developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2018) was used. The dimensions that determine the school climate include five dimensions: democracy and dedication to the school, leadership and interaction, success factors, sincerity and conflict. In the study, statistical analyses were carried out with the 363 remaining data and the relational screening model, one of the quantitative research designs, was used. Percentage and frequency

analysis have done in descriptive statistics. In comparisons made according to variable gender factors t-test was applied for independent groups. One-way variance analysis (ANOVA) was used for comparisons made according variables in age and seniority. LSD test was also applied in pairwise comparison situations. While examining the relationship between the two scales, the Pearson product-moment correlation coefficient was applied. Multiple linear regression analysis techniques were used to determine whether vocational education administrators' level of 21st century skills predict school climate. The resulting findings were interpreted in tables and various suggestions were made in line with the results. As a result of the study, Vocational and Technical Anatolian High Schools administrators mostly have 21st century skills according to teachers' opinions. It has been understood that there is a positive relationship between the 21st century skills of Vocational and Technical Anatolian High Schools administrators and the school climate. It was concluded that with the increase of 21st century skills of Vocational and Technical Anatolian High Schools administrators, the perception level of school climate increased according to teachers' opinions and 21st century skills were a predictor of Vocational and Technical Anatolian High Schools school climate.

Key Words: Vocational and Technical Anatolian High School, 21st Century Skills, School Climate, Education Administrator

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Sayıtlılar	8
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
LİTERATÜR.....	10
2.1. Yirmi Birinci Yüzyıl Becerileri	10
2.1.1. Yirmi Birinci Yüzyıl Temel (Anahtar) Konular ve 3R’ler	16
2.1.2. Yirmi Birinci Yüzyıl Temaları.....	16
2.1.3 Öğrenme ve İnovasyon Becerileri (4C)	17
2.1.4 Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	19
2.1.5 Yaşam ve Kariyer Becerileri.....	21
2.2. Mesleki ve Teknik Eğitim	24
2.3. Mesleki Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri.....	30
2.4.Okul İklimi.....	35
2.5. İlgili Araştırmalar	41
2.5.1. Yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmalar.....	41
2.5.1 Okul İklimi ile ilgili araştırmalar	47
BÖLÜM III.....	51
YÖNTEM.....	51

3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Çalışma Evreni.....	51
3.3. Veri Toplama Aracı	53
3.3.1 Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	53
3.3.2. Okul İklimi Ölçeği	55
3.4. Verilerin Toplanması	57
3.5. Verilerin Analizi	57
BÖLÜM IV	62
BULGULAR.....	62
4.1. MTAL Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	62
4.2. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, yaş, branş (okuldaki görevi), mesleki kıdem değişkenlerine ait sonuçlar	64
4.3. MTAL Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İklimi Görüşüne İlişkin Bulgular..	83
4.4. MTAL’de Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin; Cinsiyet, Yaş, Branş (Okuldaki Görevi), Mesleki Kıdem Değişkenlerine Ait Sonuçlar	84
4.5. Öğretmen Görüşlerine Göre MTAL Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkisel Bulgular	90
4.6. Öğretmen Görüşlerine Göre MTAL Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okul İklimini Yordayıcılığına İlişkin Bulgular	98
BÖLÜM V.....	101
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	101
5.1. Sonuç ve Tartışma	101
5.1.1. MTAL öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerine ilişkin sonuçlar.....	101
5.1.2. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, branş (okuldaki görevi), yaş, mesleki kıdem değişkenlerine ait sonuçlar.....	104
5.1.3. MTAL’de öğretmen görüşlerine göre okul iklimi düzeylerine ilişkin sonuçlar	110
5.1.4. MTAL’de okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş (okuldaki görevi), mesleki kıdem değişkenlerine ait sonuçlar.....	112

5.1.5. MTAL yöneticilerinin öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiye ait sonuçlar	116
5.1.6. MTAL öğretmen görüşlerine göre yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin okul iklimini yordamasına ilişkin sonuçlar.....	118
5.2 ÖNERİLER.....	119
KAYNAKÇA	121
EKLER.....	139
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	139
EK 2: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği.....	139
EK 3: Okul İklimi Ölçeği	143
EK 4: Veri Toplama Araçları Kullanım İzni	144
EK 5: Etik İzni	145
EK 6: Araştırma İzni (İL MEM'in İzin Yazısı)	146
EK 7: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık-Basıklık Sonuçları	148
EK 8: Okul İklimi Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık-Basıklık Sonuçları	149
EK 9: Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	150
EK 10: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Puanlarının Branşa Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	151
EK 11: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	152
EK 12: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	153
EK 13: Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	154
EK 14: Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Branşa Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	155
EK 15: Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	156
EK 16: Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	157

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. P21'e göre 21. Yüzyıl Becerileri Öğrenme Çerçevesi ve Alt Boyutları.....	25
Tablo 2. Çalışma Evrenini Oluşturan Düzce İl Merkezi MTAL Öğretmen Sayıları.....	54
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	54
Tablo 4. Eğitim Yöneticisi 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğine İlişkin Verilerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları	56
Tablo 5. Eğitim Yöneticisi 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğin ve Faktörlerinin Cronbach Alpha Test Sonuçları.....	57
Tablo 6. Okul iklimi ölçeğine ilişkin verilerin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları.....	58
Tablo 7. Mesleki Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Betimsel İstatistikleri.....	65
Tablo 8. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Öğrenme ve Yenilik Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 9. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okur-yazarlık Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 10. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Beceriler Puanları ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 11. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Öğrenme ve Yenilik Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 12. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okur-yazarlık Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	72

Tablo 13. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Beceriler Puanları ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 14. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Öğrenme ve Yenilik Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 15. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okuryazarlık Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 16. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Beceriler Puanları ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 17. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Öğrenme ve Yenilik Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo 18. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okur-yazarlık Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 19. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Beceriler Puanları ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 20. Okul İklimi Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Betimsel İstatistikleri.....	85
Tablo 21. Okul İklimi Ölçeğindeki Alt Boyutlar ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 22. Okul İklimi Ölçeğindeki Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi-Sonuçları.....	88

Tablo 23. Okul İklimi Ölçeğindeki Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 24. Okul İklimi Ölçeğindeki Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 25. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları.....	94
Tablo 26. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okuryazarlık Becerileri ile Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları.....	96
Tablo 27. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Becerileri ve Toplam Puan ile Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları.....	97
Tablo 28. Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	100
Tablo 29. Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Toplam Puanlarının Okul İklimi Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. P21'e Göre 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi.....	16
--	----

SİMGELER VE KISALTMALAR

AACU	: Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği
ATSC21	: 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinin Ölçülmesi ve Öğretilmesi
ÇSGB	: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
DeSeCo	: Anahtar Yeterliliklerin Tanımı ve Seçimi
ISTE	: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
NACOL	: Çevrimiçi Öğrenim için Kuzey Amerika Konseyi
NRC	: Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi
NRCEL	: Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı Ve Metiri Grubu
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
P21	: 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık
PIAAC	: Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PPRC	: Pasifik Politika Araştırma Merkezi
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya yönelik problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknoloji hızla ilerlemekte ve yetişen insan niteliklerinin birden fazla beceriye sahip olunması beklenmektedir. Bireylerin bilgi, yetenek ve becerilerini bir arada kullanarak uygulamaya dönüştürmesi 21. yüzyılda ilerleyen dünya şartlarında önem arz etmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin bilişsel beceriler (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve yenileşme, iletişim ve işbirliği), kişilerarası beceriler (iletişim becerileri, sosyal beceriler, ekip çalışması, zorluklarla baş etme) ve içsel (intrapersonal) beceriler (öz yönetim, öz düzenleme, zaman yönetimi) olarak sınıflandırıldığı da alanyazında belirtilmektedir (Yalçın, 2018). Bu becerilerin bireylerin eğitimi sırasında verilmesi kişilerin mesleki yeterliliği açısından önemlidir. Özellikle MTAL’de yetişen, ekonominin gelişmesinde etkin olan iş gücü düşünüldüğünde, mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin becerilerinin çok farklı boyutlarda olması, bilginin ulaşabilirliği ve kullanabilirliği boyutlarında da aktif rol alması beklenmektedir.

Eğitim yöneticilerinin vasıfları ve nitelikleri ile okulun vizyonu birbiriyle oldukça ilişkilidir. Eğitim yöneticilerinin öğretim liderliği gereği öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması ve öğretmenlere de rehberlik etmeleri beklenmektedir. Eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri okulun tüm paydaşları açısından önemlidir. Yöneticilerin yöneticilikten liderliğe ciddi bir değişim geçirmelidir ve okulda kültürü oluşturup, yaşatma imkânı sağlayan ve gerektiğinde pozitif anlamda değiştirebilen

öğrenmeyi kolaylaştıran bir iklim oluşturabilmelidir (Demirdağ, 2015). Bunu sağlayabilmeleri için eğitim yöneticilerinin çağın gereklerini bilmeleri, uygulamaları gerekir. İnsan kaynaklarını en doğru şekilde yönetebilme, görev dağılımı yapabilme, eğitimin temel öğeleri öğretmen ve öğrenciye liderlik edebilme, kişiliği ve bilgi yeterliliği ile okulu temsil edebilme yeteneğini taşıma, okulun tüm paydaşları ile uyumunu sağlama becerilerini göstermelidir (Aslanargun, 2011). Okul yöneticilerinin yönetsel olarak becerisini ve yeterliğini günümüz koşullarına göre geliştirmesiyle ancak bu koşullar sağlanabilir. Okul müdürlerinin görev rol ve sorumlulukları günümüz teknolojisinin ilerlemesi, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması düşünüldüğünde yeniden tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Bozkurt, Aslanargun, 2015). 21. yüzyıl eğitimi ile disiplinlerarası yaklaşımla birlikte vatandaşlık okuryazarlığı, küresel farkındalık, finansal okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı gibi beceriler de ele alınmaktadır (Pacific Policy Research Center, 2010; akt. Çoban, Bozkurt ve Kan 2019: 1061). Alanyazın incelendiğinde eğitim yöneticilerinin becerilerini tanımlamaya ve derecelendirmeye yönelik çalışmalara ilk olarak 1955 yılında Robert Katz'ın, yönetsel beceriler "conceptual skills", insani ilişki becerileri "human relation skills" ve mesleki ve teknik beceriler "technical skills" boyutlarını kapsayan çalışmaları ile başlanmıştır (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz, Karaköse, 2012). Günümüzde çoğunlukla bu sınıflamayla kabul görmektedir. Ancak dünyanın her yönüyle değişmesi eğitim yöneticilerinin de yeterliliklerini "yüksek seviye becerileri" veya çoğunlukla kullanılan ismiyle "21. Yüzyıl Becerileri" şeklinde değişmesine neden olmuştur. Bu beceriler Partnership'in (2011) verilerine göre problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve inovasyon, iletişim ve işbirliği, okuryazarlık (medya, BİT), esneklik ve uyum sağlayabilme, girişimcilik ve öz yönlendirme, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk" gibi beceriler kazanması gerektiği ile genişlemiştir. 21. yüzyılın eğitime yansıyan becerileri ile birlikte okulların rollerinde de değişmeler olması beklenmektedir. Okulların çağın gerisinde kalmaması için değişim içerisine girmesi, geleceği planlayıp inşa ederken hem eğitime yön verebilmeli hem de okulun ürünü olan öğrencileri çağa hazırlamalıdır. Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) öğretimsel bir lider vasfıyla öğretmenlere rehberlik eden eğitim yöneticilerinin bu becerilere ne kadar haiz olduğunu saptamaya çalışmıştır. Erçetin ve Eriçok (2016) eğitim yöneticilerinin

becerilerini araştırdıkları çalışmalarında ülkelerin dönüşümlerinin öncüsü olan, öğrencileri sosyal yaşama hazırlayan ve kişilere akademik ve kuramsal bilgiler ışığında gelecek insanların bilgi deneyimine katkı sağlayan kurumların yönetilmesinde eğitim yöneticilerine önemli bir pay düştüğünü belirtmektedir. Aksoyalp'e (2010) göre 21. yüzyıl anlayışında eğitim yöneticilerinin okulu yönetme görevine ek olarak okulun ihtiyacı olan değişimi gerçekleştirmek, kurumun vizyon ve misyonunu çağa paralel bir seviyeye ulaştırmak için yönetim becerilerini taşıması icap etmektedir. Bundan ötürü yönetimde değişime öncülük edecek liderlerin kendilerini sürekli geliştirmesi ve öğrenme faaliyeti içerisinde olup okulun bütüncül gelişimini gerçekleştirmesi beklenmektedir. 21. yüzyılın gereklerine uyum sağlayan eğitim örgütlerinin yol kat edeceği kuvvetli bir ihtimaldir.

Teknolojik gelişme, sektörün ihtiyaçları, eğitim ortamları, uygulamalı eğitim, interaktif etkileşimli ve uzaktan eğitim, yöneltme, bilgiye ulaşma, bilgi kaynağı, küreselleşme, uluslararası eğitim, ticarileşme ve ekonomi, kültür-toplum-sosyallık, eğitim sistemi ve yaklaşımı, öğrenme, öğrenmeyi düşünme becerileri, değerler eğitimi, dil temalarının 21. yüzyıl eğitimi için belirleyici kavramlardır. Mesleki eğitimin kapsamı düşünüldüğünde de örtüşen çok fazla nokta olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre (7. madde) ortaöğretim kurumlarının amaçları şu şekildedir: “*Öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmek. Demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı; öğrencileri ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamak. Eğitim ve istihdam ilişkilerinin bakanlık ilke ve politikalarına uygun olarak sağlıklı, dengeli ve dinamik bir yapıya kavuşturulmasını; öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesini; öğrencilere çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazandırmak. Öğrencilerin dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenebilmelerini; öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak proje geliştirerek bilgi üretebilmelerini; teknolojiden yararlanarak nitelikli eğitim verilmesini; hayat boyu öğrenmenin bireylere benimsetilmesini; eğitim, üretim ve hizmette uluslararası standartlara uyulmasını ve belgelendirmenin özendirilmesidir*”. Buna ek olarak: Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarında; “*Sanayi, ticaret, tekstil, inşaat, turizm,*

kimya, tarım, sağlık ve benzeri alanlarda ulusal ve uluslararası standartlar ve sınıflamalara, ulusal yeterliklere ve mevzuata dayalı olarak işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikte işgücünü yetiştirmek. Mesleki bilgi ve becerilerin güncellenmesi ve uygulanan programlarla girişimcilik bilinci, meslek ahlâkı, iş sağlığı ve güvenliği, sosyal ve çevresel sorumluluk bilinci ile iş alışkanlığı kazandırılarak istihdama hazırlamak'' amaçları kapsamındadır (MEB, 2017: 6). Görüldüğü gibi Mesleki ve Teknik Ortaöğretimlerde eğitim, bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel, bireylere iş hayatındaki belirli bir meslekle ilgili bireylerin yeteneklerini geliştiren ve bilgi, beceri, davranışlar kazandıran yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil iş gücü yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sürecidir. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimlerin ana parçası MTAL'dir. MTAL eğitim süreçlerinin ve bu süreçlerde etkili olan paydaşların etkin bir mesleki eğitim için geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim öğretim sisteminin girdisi insanlardır. Bundan dolayı eğitimde insan ilişkileri ve eğitim örgütlerinin yöneticileri oldukça önemlidir. Eğitim öğretim sistemlerinin başarılı olması okul iklimi ile olumlu ya da olumsuz bir iklimin oluşması ise eğitim yöneticisinin oluşturduğu yöneticilik deneyimi ve tecrübesi ile alakalıdır. İklim kavramı birçok örgüt için çalışılmış bir kavramdır. Eğitim örgütlerinde ise okul iklimi şeklinde ifade edilir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Okul iklimi üzerine yapılan araştırmalarda okulun başarısı üzerinde etkisi olduğu ifade edilse de okul iklimi kavramı üzerinde uzlaşılmış bir tanım yoktur (Balcı, 2007; Ekşi, 2006). Ancak alanyazın incelendiğinde okul iklimi; norm, değer ve beklenti vb. olguları barındıran, paydaşların sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan kendilerini güvende hissettikleri bir karakter ve kalite göstergesidir (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009: 182; akt. Özdere, 2017). Okuldaki ilişkilerin niteliği olarak vurgulanan okul iklimi kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006; akt. T. Çalık, Kurt, C. Çalık, 2011). Birçok tanımda okul ikliminin ana temasının insan ilişkileri olduğunu görülmektedir. Okul iklimi bir nevi okulun psikolojisidir. Okulun örgütsel iklimi, onu diğer okullardan ayıran iç özelliklerin tamamıdır ve okuldaki formal ve informal gruplar tarafından etkilenecek onları da etkiler (Bucak, 2002; Omay, 2008). Okul ikliminin oluşmasında birçok etken olduğu söylenebilir. Okulun paydaşlarının arasındaki ilişkiler, öğrenme-öğretme etkinlikleri, okulun fiziksel durumu, katılımcı, demokratik yönetim tarzı bu etkenlerden sayılabilir.

Okul ikliminde kişiler arasındaki ilişkilerin, değerlerin yanında yönetim anlayışları, kurallar, politikalar ile düzenlemeler, okul değerleri gibi faktörlerde görülmektedir. (Pam, Orpinas, Horne, 2006:81; akt. Özdere 2017). Başka bir ifadeyle bu faktörler ve okul iklimi arasında karşılıklı bir etkileşimden söz etmek doğru olacaktır. Okul paydaşları arasında oluşan davranışlarda sınırlar çizip, her türlü (sosyal, duygusal ve fiziksel) güvenliklerini doğrulayan kurallar, değerler ve beklentilerin okul iklimini oluşturduğu ifade edilmektedir (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009: 182; Hinduja, Patchin, 2012: 16; Thapa, Cohen, Guffey, D'Alessandro, 2013: 359; akt. Özdere 2017). Okul ikliminin kalitesi paydaşların birbirleriyle olan ilişkilerindeki kalite ile orantılı olduğu söylenebilir. Olumlu bir okul ikliminde yönetici davranışları önemlidir, olumlu ve destekleyici nitelikte yöneticilerin öğretmenlerden beklentileri yüksek olup, öğretmenlere karşı yardım etmek için her zaman desteğe hazır oldukları görülmektedir (Hoy, Miskel, 2010: 187; Hoy, Smith, Sweetland, 2003: 39; akt. Özdere, 2017). Her okul türünde okul iklimi değişkenlik göstermektedir. İlkokul, ortaokul ve liselerdeki okul iklimlerinde nasıl farklılık görülmekteyse lise grubunda da Anadolu liseleri, Fen Liseleri ve MTAL'de kendi içinde okul iklimleri farklılık göstermektedir. Okul ikliminin eğitim yöneticisinin yöneticilik beceri ve tecrübesiyle oluşturduğu bir yaşayış biçimi olarak görülebilir (Balcı, 2007). Bundan dolayı okul ikliminin oluşturulmasında esas faktör okul yöneticisine düşmektedir. Eğitim yöneticisi olumlu bir okul iklimi oluşturarak öğretmenlerin eğitim öğretim isteğini ve işe dâhil olma durumunun artmasını sağlayabilir. Daha sağlıklı ve sağlam bir okul kültürünün ileriye taşınmasında da faydası olabilir. Diğer taraftan eğitim yöneticisinin olumsuz, negatif yöndeki değerleri de tam tersi neticelere sebep olacaktır (Çelik, 1993: 145). Eğitim yöneticisinin sahip olduğu vasıflar okul iklimine tesir ederek okulun olumlu veya olumsuz bir atmosfer başka bir deyişle bir psikoloji kazanmasına neden olur.

Günümüzde teknolojiye gelişim endüstride 4.0 devriminin gelmesiyle üretim ilişkilerinden toplumsal ilişkilere, kültürel yapılardan siyasi akımlara kadar birçok değişimi beraberinde getirmektedir. Endüstrideki bu devrimin teknolojiye gelişmeleri birbiri ardına tetikleyen koordineli bir yapıya dönüşecek olması ve bilimsel ilerlemenin her alanında etkisini hissettirmesi ile yepyeni kavramların ve modellerin eğitim sistemine girmesi kaçınılmaz olacaktır. Teknolojik gelişmeler mesafeleri

kısaltırken her türlü iletişimin ve üretimin hızını arttırmaktadır. Değişen bu dengelerin içerisinde meslek liselerindeki okul ikliminin de değiştiği ve geleceğe uyum sağlamak için yenilendiği fark edilebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 eğitim vizyonu felsefesi içerisinde mesleki eğitimde önemli değişiklikler yapmayı planlamaktadır. Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesine karşı toplumsal algıyı değiştirmeyi hedefleyen, öğrencilerin meslekî ilgi ve yeteneklerini ortaya koyarak, çocuklar ile ailelerini bu doğrultuda doğru yönlendirmek hedeflenmektedir. Akademik ders yoğunluğunu azaltarak, meslekî ders içeriklerinin güncellendiği, öğretmenlerin iş başında eğitim imkânlarının artırıldığı, ulusal ve uluslararası sektör ve kamu finansal kaynaklarını kullanarak okulların alt yapı ve donanımında hızlı bir değişim ve gelişim sağlayarak teknolojiyle uyumlu hale getirmek. Mezunlarına istihdamda öncelik vererek farklı ücret politikalarının uygulandığı, sektörün meslekî ve teknik eğitim süreçlerinde dâhil olduğu, sektör liderleri ile iş birliği imkânlarını arttırmak. Ulusal ve uluslararası düzeyde sektörel iş birliği protokolleri ve iyi uygulama modellerini hayata geçirmek, mezunlarının kendi alanlarında yükseköğretime geçişlerini sağlayacak bütünleşik bir sistemin kurulması hedeflenmektedir. 21. yüzyıl becerilerine sahip eğitim yöneticileri ile meslek eğitimde olumlu okul iklimi oluşturmak eğitim planlamasında 2023 vizyonun Mesleki ve Teknik Ortaöğretimdeki hedeflerine ulaşmak için gerekli ve önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimine yönelik öğretmen görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. MTAL öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
2. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, yaş, branş (okuldaki görevi), mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

3. MTAL’de öğretmen görüşlerine göre okul iklimi ne düzeydedir?
4. MTAL’de okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, yaş, branş (okuldaki görevi), mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
6. MTAL öğretmenlerinin görüşlerine göre yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyi okul iklimini ne derece yordamaktadır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Dünyadaki önemli teknolojik gelişmeler, mesleklerin de bu gelişmeyle beraber değişime girmesi kaçınılmaz olmuştur. Mesleki ve teknik eğitimin amacı ulusal ve uluslararası temel yeterliklere sahip meslek elemanları yetiştirmektir. Mesleki ve teknik eğitim ülkeler için çok önemli bir yere gelmektedir. Artık sadece bilgi ve beceri kazandırma süreci değildir. Günümüzde MTAL mesleği çok yönlü disiplinler arası ilişki kurarak, çeşitli alanlarda okuryazarlığı olan ve yaşam ve kariyer becerilerine sahip bireyler yetiştiren kurumlar haline gelmektedir. Okullarda eğitim yöneticilerinin etkisi oldukça yüksektir. MTAL’nin amaçları doğrultusunda yöneticilerin vasıfları önem arz etmektedir. Günümüz şartlarında eğitim yöneticisinin becerileri, okulun fiziksel donanımının yeterliliğini sağlaması, insan kaynaklarını yönetim şekli, teknoloji yeterliliği, etkili bir mesleki eğitim ve öğretim sağlayabilmek için oldukça etkilidir. Her okul kademesinin farklı bir okul iklimi vardır. Bir okulun okul ikliminin oluşturulması o okulun yönetici ve öğretmenlerinin benimsediği davranış ve becerilerin okuldaki etkili öğrenme derecesine yansımalarının anlaşılmasında yardımcı olur. Küresel rekabet gücü düşünüldüğünde MTAL’nin özelde Türkiye’de, genelde dünyanın gelişimindeki yeri önemlidir. Mesleki eğitimde ülke politikalarına bakıldığında bu kurumların yenilikleri üretmesi için AR-GE merkezlerine dönüştürülmeye çalışılması katma değerli ürünler üretilebilmesi için desteklendiği görülmektedir. Bu kurumlarının gelişmesinde kurum yöneticilerinin vasıfları ve kurumda oluşturdukları iklim ile hem eğitimi hem de öğrencileri çağa hazırlaması

açısından tartışılması incelenmesi gerekli bir husustur. İlgili alan taramasında iklimle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunluğunun eğitimin temelini oluşturan ilköğretim üzerinde yoğunlaştığı; ortaöğretimde özellikle genel lise evreninde yapılan araştırmaların bulunduğu bu araştırmaların okul iklimini öğretmen görüşlerini ve algılamalarını kapsadığı görülmüştür (Getmez, 2018). MTAL’de bu konu hakkında araştırmanın az olması da araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Bu çalışma ile MTAL yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiler ele alınmakta ve özellikle öğretmen görüşlerinin önemini akademik boyutta incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın bulguları, Düzce ili merkezindeki bulunan MTAL yöneticilerinin, 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin okulların okul iklimiyle ilişkisinin öğretmen görüşlerini ortaya koyarak benzer konularda yapılacak araştırmalara referans bir kaynak olabilecektir. Böylece MTAL yöneticilerine, etkili bir okul iklimi oluşturmada nasıl davranmaları gerektiği konusunda ışık tutması umulmaktadır. Araştırma konusu bakımından, Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında nicelik ve nitelik bakımından oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu husus araştırmanın gerekliliğine dair en önemli dayanak noktasını oluşturmaktadır. Araştırmanın bir başka açıdan önemi de elde edilecek sonuçlara göre yeni araştırmacıların yönlendirilmesi ve araştırmacılara önemli bir alt yapı oluşturmaları ve MTAL yöneticilerinin uygulamaya yönelik çalışmalar yapmaları konusunda fikir vermesi beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu yüksek lisans tezi;

1. 2020-2021 yılı eğitim öğretim yılı ve Düzce il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı MTAL’de görev yapan öğretmenlerden alınan veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Çalışma evreninin araştırmanın evrenini temsil edebilecek sayıda ve niteliktedir.

2. Çalışma evreninin 21. yüzyıl becerileri konusunda yeterli bilgi sahibi olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmada veri toplama araçları yolu ile toplanan veriler öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtacağı kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

21. Yüzyıl Becerileri: Bireylerin, bilimsel ve teknoloji alanlarında gelişmelerle değişen küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmeleri ve rekabetçi iş piyasasında başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken öğrenme ve yenilenme ile bilgi, medya ve teknoloji kariyer becerileridir (P21, 2020).

Eğitim Yöneticisi: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin yönetim ve düzeninden sorumlu olan eğitim görevlisi.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumu: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Özel Eğitim Meslek Lisesi ile Mesleki Eğitim Merkezini ifade eder (MEB, 2017).

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi: Milli eğitimin amaçları doğrultusunda 4 yıllık eğitim sonunda meslek kazandıran, ülke ekonomisine katkı sağlayacak ara eleman yetiştiren Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi meslek ve sanat okullarının tümüne verilen genel isimdir.

Okul İklimi: Okul iklimi, okuldan okula değişiklik gösteren, okul içi ve dışındaki tüm paydaşların (öğretmen, öğrenci, okul personeli, veli ve çevre) sosyal bağları ile ilişkilerini, okuldaki eğitsel-yönetsel aşamalara katılımlarını, fiziksel ve duygusal güvenliklerini, organizasyon yapılarının toplam kalitesini ve psikolojisini yansıtan, bu sistemin nasıl işlediğini ortaya koyan belirtilerin bütünüdür (T. Çalık, Kurt, C. Çalık, 2011).

Öğretmen: Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getiren eğitimci.

BÖLÜM II

LİTERATÜR

Araştırmanın bu kısmında 21. yüzyıl becerileri, mesleki eğitim, mesleki eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri, okul iklimi konularına ilişkin kuramsal bir çerçeve ile yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yirmi Birinci Yüzyıl Becerileri

Günümüzde 21. yüzyıl becerileri ve becerilerin neler olduğu hakkında evrensel bir tanım ve görüş bulunmamaktadır. 21. yüzyıl çağın gerekliliğini ifade ederken; becerinin tanımına Türk Dil Kurumuna bakıldığında “*1. İsim: Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet. 2. İsim: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet.*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011). Genel olarak bu beceriler; yaşam becerileri, işgücü becerileri, uygulamalı beceriler, kişilerarası beceriler ve bilişsel olmayan becerileri de içine alan yüzlerce beceri seti olarak tanımlanmıştır (Silva, 2009). Bu becerilerin belirlenmesi ve sınıflandırılması konusunda büyük şirket CEO’larının ve bilim insanlarının bazı araştırma ve çalışmaları vardır (TÜSİAD, 2013). 21. yüzyıl becerilerini ifade ederken çağın gerektirdiği bilgilere sadece sahip olmak değil edinilen bu bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi şeklinde belirtilebilir.

21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler, siyasi ve ekonomik değişimler, iletişim araçlarının gelişmesi, çok kültürlülük ve küreselleşme eğitim ve iş dünyasının temelden etkilemesi beklenmektedir. Bu durumda toplumlar dünyadaki olayları yorumlamak, özgün ürün ve fikirler üretmek, kitle iletişim araçlarını öğrenmek, farklı diller ve kültürler öğrenmek durumunda kalacaktır. Bu bağlamda Cansoy (2018) 21.

yüzyılı karakterize eden bazı özelliklerden bahsetmiştir. Bunlar; problemler daha karmaşık olacaktır. Bilgi çeşitliliğinde artış meydana gelecektir. Değişim artacak istikrarsızlık durumları oluşacaktır. Örgütlerde merkezi yönetim yerine özerk yönetim biçimleri oluşacaktır. Örgütlerde insanın bilgilerini kullanma şekli önem kazanacak, bireysel değil işbirlikçi yaklaşımlar önemlenecektir. Son olarak ülkeler arasındaki ilişkilerin ve göçlerin neticesinde çok kültürlülük ve dil bilmek önem arz edecektir, şeklinde ifade edilmektedir.

21. yüzyıl becerileri dünyada farklı alanlarda ele alınmıştır. Ulusal ve uluslararası yapılan birçok araştırma ve rapor ile 21. yüzyılda yaşayan bireylerin iş hayatında ve gelecek yaşamlarında başarılı olmaları için sahip olmaları gereken becerilerin önemine değinilmiştir (örneğin; enGauge 21. yüzyıl becerileri, Uluslararası eğitimde teknoloji topluluğu 21. yüzyıl becerileri çerçevesi (ISTE), TÜSİAD ve SETA raporları). İş dünyasındaki hızlanan otomasyon ve rutin işlerin dijitalleşmesiyle birlikte, bilgiyi arama ve değerlendirme, sorunları çözme, bilgi alışverişi yapma veya dijital bağlamda fikir geliştirme 21. yüzyıl becerilerinin önemli olduğunu göstermektedir. Dünya Ekonomik Formu (World Economic Forum) (2015) tarafından gelecekte yaşamlarını sürdürebilmeleri için bireylerin sahip olmaları gereken on beceri saptanmıştır. Bunlar problem çözme, özyönetim, işbirlikçi çalışma, teknoloji kullanımı ve geliştirme ana başlıklarının altında; analitik düşünme ve yenilikçilik, aktif öğrenme ve öğrenme stratejisi, karmaşık problem çözme becerisi, eleştirel düşünme ve analiz, yaratıcılık ve girişimcilik, liderlik ve sosyallik, teknoloji kullanımı (bilişsel esneklik), teknoloji tasarımı ve programlama, dayanıklılık, stres toleransı ve esneklik, muhakeme olarak belirlenmiştir. Eğitim, ekonomi ve siyasi liderlerin desteği ile bazı ülkelerde 21. yüzyıl becerilerinin irdelendiği gruplar oluşturulmuştur. Bu grupların öne çıkanlarına aşağıda değinilmektedir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD - The Organization for Economic Cooperation and Development) 21. yüzyıl beceriler çerçevesi; politikacıların, eğitimcilerin ve araştırmacıların bir araya gelmesiyle eğitim öğretim politikaları oluşturarak bireylerin kariyerleri için ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemiştir. OECD beceriler çerçevesi en çok heterojen gruplarla etkileşimi önemsemiştir. İşbirliği içerisinde çalışabilen karmaşaları yönetebilen bireylerin global

rekabet piyasasında daha önde olacağını belirtmiştir. OECD 2005 yılında Anahtar Yeterliliklerin Tanımı ve Seçimi (DeSeCo-The Definition And Selection Of Key Competencies) projesi ile kişilerin kariyerlerine hazırlık için hayat boyu öğrenmeyi temel alarak bazı anahtar yeterlilikler (araçların etkileşimli kullanımı, özerk davranma ve farklı kişilerle etkileşim) belirlemiştir. OECD'nin (2018) yayınladığı raporda öğrencilerin 2030'lı yıllarda sahip olması gereken becerilerine ilişkin DeSeCo projesi verilerine dayanarak Eğitimin ve Becerilerin Geleceği- Eğitim 2030 (The Future Of Education And Skills-Education 2030) yayınlamıştır. Raporda becerileri üç başlıkta toplamıştır. Bunlar bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Günümüzde ve gelecekte sadece bilgi artık yeterli değildir disiplinler arası bilgiyi uygulamaya dönüştürmeye ve bunu yaparken de sosyal ve duygusal becerileri (empati, isteklendirme, güven, etik gibi.) göz önünde bulundurarak pratiğe dönüştürmeye ihtiyaç olacaktır.

21. yüzyıl Becerileri Çerçevesinin Ölçülmesi ve Öğretilmesi (ATSC21 - Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework); 2008'de Cisco, Intel ve Microsoft'un sponsor olduğu 21. yüzyıl becerilerinin işlevsel kısmı ile ilgilenerek yenilikçi öğrenmeyle ilgili etkinlikleri tasarlamak amacıyla bir projenin parçası olarak geliştirilmiştir. 2009 yılında Birleşik Krallık, Amerika, Avustralya, Portekiz, Finlandiya, Singapur ve birçok kuruluşun ortak çalışmasıyla öğrencilerin bu becerileri edinerek iş dünyasına kariyerlerine yansıtılmaları hedef alınmıştır. ATSC21 beceriler çerçevesini düşünmek, iş yapmak, teknolojiyi iyi kullanmak ve global olarak bakmak olmak üzere dört boyut altında toplamıştır (ATSC21, 2012).

Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (NRC - The American National Research Council) 21. yüzyıl beceriler çerçevesi; 2005-2010 tarihleri arasında yaptıkları çalıştay ile öğrenciler için yaşamlarında kullanabilecekleri becerileri tespit etmeye çalışmışlardır. Çalıştayda iş dünyasından, üniversiteden ve çeşitli vakıflardan birçok kişi yer alarak atölye çalışmaları ve seminerler yapılmıştır. Bunun sonucunda 21. yüzyıl becerilerini bilişsel beceriler (problem çözme, sistem odaklı düşünme, eleştirel düşünme), kişilerarası beceriler (etkili iletişim, takım çalışması yapabilme, güven ve saygı çerçevesi oluşturabilme) ve özsel beceriler (zamanı doğru yönetebilme, öz denetim ve yönetim) olmak üzere üç ana kategori olarak tanımlamışlardır (NRC, 2011).

Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı ve Metiri Grubu (NRCEL- The North Central Regional Educational Laboratory and Metiri Group) 21. yüzyıl beceriler çerçevesi; ABD Eğitim Bakanlığı'nın finanse ettiği on bölgesel eğitim laboratuvarlarından biridir. Metiri Grubu ise eğitimcilere ve eğitim kurumlarına eğitimi geliştirmek amacıyla danışmanlık yapmaktadır. 2003 yılında NCREL ve Metiri Grubu ulusal ve uluslararası alanda tanımlanan beceri çerçeveleri ve eğitimci anketlerinden yararlanarak bir çalışma yapmışlar ve çalışma sonucunda 21. yüzyıl becerilerini dört ana kategori belirleyerek incelemişlerdir. Bunlar dijital çağ okuryazarlığı (bilgi, teknoloji, ekonomi ve görsel okuryazarlık, çok kültürlülük), yaratıcı düşünme (merak, risk alma, üst düzey düşünmek ve akıl yürütmek), etkili iletişim (kişiler arasında uyumlu olma, sosyallik, işbirliği kurabilme) ve yüksek verimlilik (planlama, sonuçları yorumlama, kaliteli ürün oluşturma) (NCREL ve Metiri Group, 2003).

Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği (AACU- American Association of Colleges and Universities) beceriler çerçevesi; yeni küresel yüzyıl için üniversite öğrencilerini nelerin beklediğini tespit etmek amacıyla işadamları ve eğitimcilerden alınan veriler doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerini tespit etmeye çalışmışlardır (AACU, 2007). Bu doğrultuda aşağıda verilen becerileri edinerek bireylerin gelecekteki zorluklara hazırlanabileceklerini tespit etmişlerdir. İnsan kültürleri, fiziksel ve doğal dünya bilgisi (fen bilimleri, sosyal bilimler, beşeri bilimler, diller ve sanat), entelektüel ve pratik beceriler (analiz, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim okuryazarlık becerileri, problem çözebilme), kişisel ve sosyal sorumluluk (vatandaşlık bilgisi, çok kültürlülük, etik muhakeme, hayat boyu öğrenme becerileri), bütünleştirici öğrenme (çalışmaları sentez edebilme ve ileri seviyede başarı) tespit edilen becerilerdir.

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE - International Society for Technology in Education) beceriler çerçevesi; teknolojinin öğretilmesi ve öğrenimi dönüştürmek amacıyla birçok çalışma yapan bir topluluktur. ISTE beceriler çerçevesi kapsamında bazı standartlar belirlemiştir. 2016 yılında belirlediği standartları revize ederek öğrenci, öğretmenler ve yöneticiler için gelecek yüzyılda sahip olunması gereken becerileri altı başlık altında sunmaktadır. Bunlar yenileşim ve yenilikçilik,

iletiřim ve iřbirlięi, arařtırma yapma ve bilgi toplama, eleřtirel dūřınme problem cōzme ve karar verme, dijital vatandařlık, teknoloji kavramları ve iřlemlerdir (ISTE, 2016).

Tūrkiye Yeterlilikler Cērēvesi; toplumların teknoloji ve bilgi cāęını bir arada yařamalarıyla birlikte geleceęin bireylerinden de beklentiler farklılařmıřtır. Bu geliřmeler oęrencilerin bilginin yanında eleřtirel ve oēzgūn dūřınme, arařtırma yapma, problem cōzme gibi biliřsel; giriřimcilik iletiřim empati toplumsal ve kūltūrel katılım gibi sosyal; oēz becerilerin oluřması, liderlik, kararlılık gibi kiřisel becerilerin kazandırılması zorunlu hale gelmektedir (TTKB, 2017). Tūrkiye'de Milli Eęitim Bakanlığı'nca eęitimin geliřim boyutunun ūlke genelinde yıllık olarak izlenmesi ve deęerlendirilmesi iēin Milli Eęitim Kalite Cērēvesi hazırlanmıřtır. 02 Ocak 2016 tarih ve 29581 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yūrūrlūęe giren Tūrkiye Yeterlilik Cērēvesi ise Milli Eęitim Bakanlığı ve Yūksek Oęretim Kurulu oēncūlūęūnde kamu kurum ve kuruluřlar, iřēi ve iřveren sendikaları, meslek oērgūtleri ve sivil toplum kuruluřlarının da katkısıyla hazırlanmıřtır. Bu cērēve kapsamında Talim Terbiye Kurulu Bařkanlıęı tarafından 2017'de mūfredat yenilenerek 21. yūzyıl becerilerinin oęrencilere kazandırılması hedeflenmiřtir. Bu yeterlilik ve beceriler; *“anadilde ve yabancı dillerde iletiřim, matematik yeterlilięi bilim ve teknoloji yeterlilięi dijital yeterlilik, inisiyatif alma oęrenmeyi oęrenme giriřimcilik sosyal ve kamusal yeterlilik kūltūrel farkındalık ve ifadedir”* (TTKB, 2017: 13).

21. Yūzyıl Becerileri iēin Ortaklık (P21 - Partnership for 21st Century Skills) beceriler cērēvesi; Washington merkezli 2002 yılında 21. yūzyılın kūresel deęiřimi ile oęrenim ve oęretim teknolojisinin deęiřerek bireyleri hazırlamaya yōnelik iř dūnyası, eęitimciler ve politikacıların iřbirlięi ile oluřturulmuř bir kuruluřtur. 2018 yılında 21. yūzyılın eęitimdeki oęrenme araēlarını ve kaynaklarını desteklemek amacıyla Battle for Kids kuruluřuna katılmıřtır (Battelle for Kids, 2019).

21. Yūzyıl Becerileri iēin Ortaklık (P21) projesi ile eęitimde klasik sistemin ūzerine 21. yūzyıl becerilerini dāhil ederek bireylerin ihtiyaē duyduęu becerileri, bilgi uzmanlıęını tanımlamak iēin eęitimciler ve iř adamlarının desteęiyle gōkkuřaęı şeklinde bir 21. yūzyıl oęrenme cērēvesi oluřturulmuřtur. 21. yūzyıl becerileri iēin ortaklık, becerilerle ilgili en cōok kabul gōren en kapsamlı beceri tasnifini ve analizini

yapan kuruluştur. Şekil 1’de gösterilen bu çerçevede merkez temaları, üst bölüm öğrenme çıktılarını alt bölüm ise destek sistemlerini göstermektedir. 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi birçok çalışmada referans alınarak kabul görmüştür.

Şekil 1. P21’e Göre 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi



(Kaynak: Battelle for Kids, 2019: 2.)

Şeklin merkezinde temel konular (İngilizce, okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve yurttaşlık bilgisi)-3R (okuma, yazma ve aritmetik) ve 21. yüzyıl temaları (temel konulara entegre edilen disiplinler arası temalardır. Bunlar küresel farkındalık, finansal, ekonomi, işletme ve girişimcilik okuryazarlığı, sivil okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığıdır). Şeklin üst kısmında bu temaları kapsayan bireyin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri yer almaktadır (P21 ve AACTE ,2010). Bunların da; öğrenme ve yenilik becerileri (4C: Yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği), bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana beceri alanından oluştuğu görülmektedir.

21. Yüzyıl Becerileri Ortaklık projesi kapsamında 21. yüzyıl becerilerini tanımlamanın amacı kolektif bir vizyon geliştirmektir. Oluşturulan çerçevede bireylerin yaşam alanları ve iş ortamı için gerekli olan bilgi beceri uzmanlıkları

açıklanmaktadır. Günümüz dünyasında eleştirel düşünebilen, etkili iletişim kuran, işbirlikçi, problem çözen bireylere ihtiyaç vardır. Oluşturulan bu çerçeve ile standartlar, destek sistemleri, müfredat ve öğretim 21. yüzyıl beceri çerçevesinde iç içe birbirlerine bağlı oldukları görülmektedir. Aşağıda 21. yüzyıl becerileri çerçevesi (Şekil 1) Battle for Kids (2019) kuruluşu tarafından yayınlanan standartlar çerçevesinde açıklanacaktır.

2.1.1. Yirmi Birinci Yüzyıl Temel (Anahtar) Konular ve 3R'ler

Eğitimde temel konular uzun süreçler içerisinde değişmelidir sık yapılan değişiklikler eğitimi olumsuz etkiler. Bu doğrultuda anahtar konular ve 21. yüzyıl temalarında uzmanlık herkes için çok önemlidir. Anahtar konular: İngilizce, okuma veya dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, hükümet ve vatandaşlıktır (Battelle for Kids, 2019). Bununla beraber 3R'ler yani okuma, yazma ve aritmetik geçmişten günümüze öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Geleneksel öğrenme ortamları 21. yüzyılda temeli oluştururken teknolojinin gelişmesi ve bilgi çağının gelişmesiyle günümüz ve gelecek için yeterli gelmemektedir.

2.1.2. Yirmi Birinci Yüzyıl Temaları

Temel (anahtar) konulara hâkim olduktan sonra bireylerin 21. yüzyılın temalarını yani disiplinler arası bağlantıları kurabilmesi, öğrenebilmesi ile çerçevenin merkezini sağlamış olur. Böylece daha yüksek akademik anlaşılma ve başarı sağlanacaktır. Bahsi geçen disiplinler arası temalar; küresel bilinç, finans ekonomi iş ve girişimcilik okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığıdır (P21 ve AACTE, 2010). Kısaca aşağıda açıklanmaktadır.

Küresel Bilinç: Küresel sorunları anlayabilmek ve dinleyebilmek için 21. yüzyıl becerileri kullanabilmek, farklı kültürler, dinler ve yaşam tarzlarındaki insanlarla işbirliği içerisinde karşılıklı saygı ile iletişim kurabilmek, İngilizce dışındaki dilleri de kullanarak diğer kültür ve ulusları anlamak küresel bilincin gereklilikleridir (NACOL ve P21, 2006).

Finans, Ekonomi, İş ve Girişimcilik Okuryazarlığı: Kişisel ekonomik tercihlerini nasıl daha uygun bir şekilde yapabileceğini bilmek, toplumda ekonominin yönünü anlayabilmek ve işyerlerinin üretkenliğini artıracak girişimcilik becerilerini kullanarak kariyer seçimi yapmak, finans, ekonomi, iş ve girişimcilik okuryazarlığının göstergesidir (Battelle for Kids, 2019).

Vatandaşlık Okuryazarlığı: Hükümet süreçlerini anlayarak nasıl bilgi sahibi olacağını bilerek sivil hayatta etkili bir şekilde katılım sağlayan, yerel, eyalet, ulusal ve küresel düzeylerde vatandaşlık haklarını ve yükümlülüklerini uygulayan, kararlarını verirken küresel ve yerel sonuçları düşünebilen bireyler vatandaşlık okuryazarlığına sahiptirler (PPRC, 2010).

Sağlık Okuryazarlığı: Temel sağlık hizmetlerini ve bilgilerini bilen yorumlayan uygun beslenme, egzersiz gibi koruyucu fiziksel ve zihinsel sağlık önlemlerini uygulayan sağlıkla ilgili mevcut bilgileri kullanarak doğru kararlar veren kişisel ve aile sağlığı için hedefler belirleyip izleyen ulusal ve uluslararası anlamda halk sağlığı ve güvenliği sorunlarını anlayabilen bireyler sağlık okuryazarlığı becerisine sahiptirler (P21 ve AACTE, 2010).

Çevre Okuryazarlığı: Çevre ve çevreyi etkileyen koşullar hakkında bilgi sahibi olmak ve bu konuda özellikle hava, iklim, toprak, su, gıda, enerji ve ekosistemler üzerine bir tavır sergilemek, toplumun dünyadaki doğal yaşam üzerine etkisini bilmek ve bir anlayış göstermek, çevre sorunlarını araştırarak analiz eden ve etkili çözümler bulabilmek, çevresel sorunları ele alan bireysel ve toplu eylemlerde bulunmak. Bu beceriler çevre okuryazarlığı becerilerine sahip bireylerin özellikleridir (Battelle for Kids, 2019).

2.1.3 Öğrenme ve İnovasyon Becerileri (4C)

Yaratıcılık ve İnovasyon (Creativity and İnovation): P21'e göre 21. yüzyıl becerileri öğrenme çerçevesinde yaratıcılık ve inovasyon becerisi, temelde yaratıcı düşünme diğer bireylerle yaratıcı çalışma ve inovasyonu uygulamaya dayanmaktadır. Yaratıcı düşünme birçok farklı teknikleri kullanarak (beyin fırtınası gibi) yeni ve değerli fikirler oluşturmaktır. Ayrıca oluşturulan fikirleri geliştirmek ve maksimize

etmek için detaylandırmak, analiz etmek, rafine etmek ve değerlendirmek gerekmektedir. Diğer bireylerle yaratıcı çalışmak için, diğer kişilerle yeni fikirler geliştirip uygulayıp birbirlerine iletmeleri gerekir. Yeniliklere ve farklı bakış açılarına açık olmak girdileri ve geri dönütleriyle çalışmak, dünyadaki gelişmeleri anlamak için orijinal ve yaratıcı olmak, uzun vadede yaratıcılığı ve inovasyonu anlamak için yapılan başarısızlıkları fırsata dönüştürmek ve döngüsel bir süreç olduğunu görmek diğer bireylerle yaratıcı bir şekilde çalışmanın kazanımlarıdır. Son kazanım olan inovasyonu uygulamak ise somut yararlı bir katkı sağlamak için yaratıcı fikirleri harekete geçirmek bu becerinin gereğidir (Trilling, Fadel, 2009).

Eleştirel düşünme ve problem çözme (Critical Thinking and Problem Solving): Eleştirel düşünme ve problem çözme eğitimin en önemli kazanımlarından biri olması beklenmektedir. Eleştirel düşünme yaklaşımı Sokrates'ten günümüze yaşamın bir parçası olsa da tanımı tam olarak yapılamamıştır. Amerika Psikoloji Derneği'nin 1990 yılında 46 kuramcının katkı sağladığı çalışmalar sonunda *"kişinin ne yapacağına, neye inanacağını kararlaştırması için çözümleyici ve değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılara varması ve ifade etmesi"* şeklinde tanımlanmıştır (Seferoğlu, Akbıyık, 2006). P21'e göre eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi için bazı kazanımlara sahip olmak gerekmektedir. Bunlar tümdengelim, tümevarım gibi duruma uygun yöntemleri, düşünme sistemlerini kullanmak. Karmaşık sistemlerde doğru sonuçlar üretmek için bir bütünün parçalarını analiz edebilmek. Yargıda bulunarak hükme varmak. Kanıtları, argümanları, iddiaları ve inançları analiz etmek ve değerlendirmek. Bilgi ve argümanlar arasında bağlantı kurarak sentez yapabilmek. En iyi analize dayalı bilgi girdileri ve sonuçlar çıkarmak. Öğrenme deneyimleri ve süreç üzerine eleştirel yaklaşımda bulunmak. Hem geleneksel hem de yenilikçi bir yol ile problemlere farklı çözümler getirmek. En iyi çözüme ulaşabilmek için farklı bakış açılarını netleştiren sorular sorulmaktır.

İletişim (Communication): Her alanda çok etkili olan iletişim becerileri 21. yüzyıl becerileri içerisinde olmazsa olmazlardandır. İletişim becerisi bireylerin açık bir şekilde sözel veya beden dillerini kullanarak etkili bir iletişim sağlamak olarak ifade edilmektedir (PPRC, 2010). Eğitimin iyi bir iletişim temelini odaklanması, konuşma, okuma ve yazmanın dışında çeşitli iletişim becerileri küresel ekonominin

talepleri arasındadır (Trilling, Fadel, 2009). İletişim becerilerine bireylerin sahip olması gereken kazanımlar şu şekilde açıklayabiliriz. Bireylerin düşünce ve fikirlerini, sözlü veya sözlü olmayan iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanarak her türlü alanda ifade edebilmek. Bilgi, değerler, tutumlar ve inançlar dâhil anlamak için dikkatlice dinlemek gerekir. İletişimi bilgilendirmek, talimat vermek, motive etmek ve ikna etmek gibi birçok amaç için kullanmak. Birçok medya ve teknolojiden yararlanarak bunların etkinliğine göre öncelik sırasını belirleyerek değerlendirerek etkin kullanmak. Birçok dili etkili bir şekilde kullanarak iletişim kurmaktır (Battelle for Kids, 2019).

İşbirliği (Collaboration): Bireylerin kendi fikirlerinden vazgeçerek başkalarını benimsemeye istekli olmaları en iyiye ulaşma fikri ile çalışması işbirliğinin temel unsurudur (AES,2020). Eğitimde düzgün konuşma okuma ve yazma temelinin yanında 21. yüzyılın ihtiyacı iyi iletişim yanında birlikte çalışabilecek etkili iletişim ve işbirliği ürün dosyasına sahip bireylerdir (Trilling, Fadel 2009). İşbirliği becerisine sahip olabilmek için, başkalarıyla işbirliği yapan farklı takımlarla etkili ve saygılı çalışma becerisi sergilemek, ortak bir hedefe ulaşmak için fedakârlıkta bulunmada istekli olmak ve esnek davranmak, işbirliği içerisinde çalışırken her bir ekip üyesine değer vermek ve ortak sorumluluk üstlenmek gerekmektedir (PPRC, 2010).

2.1.4 Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

21. yüzyılda insanlar çok fazla bilgiye erişim sağlayabiliyor ve teknoloji de çok hızlı değişmelerle karşı karşıya kalmaktadır. Bunun yanında insanlar işbirliği yaparak yaptıkları işte ya da çalışmalarda geniş çapta bireysel katkılar sunmaktadır (AES, 2020). Sadece bilgi sahibi olmak ya da tek başına teknolojiyi kullanmak günümüz dünyasının ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. 21. yüzyılın etkin bireyleri bilgi, medya ve teknoloji ile eleştirel düşünme becerileri arasında bağlantı kurabilmelidir (P21 ve AACTE, 2010). P21 çerçevesi kapsamında ikinci beceri alanı olan bilgi, medya ve teknoloji becerileri üç bölümden oluşmaktadır.

Bilgi Okuryazarlığı: Yaşam boyu öğrenme için en temel beceridir. Bilginin çok çeşitlendiği internetin ve dijital teknolojinin her bir bireye ulaştığı doğru bilginin yanında yanlış bilgilerinde var olduğu karmaşık bilgi yükünün olduğu bir dünya

gelişmektedir. Karar vermenin zorlaşması, bilgilerin geçerliliğinin hızla değişmesi bilgi okuryazarlığı becerisine sahip bireylere gelecekte ihtiyaç olacağı aşîkârdır. Hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturan bu becerinin olması için gerekli kazanımlar şunlardır; bilgiyi doğru zamanda verimli ve doğru kaynaktan etkili erişim, bilgiyi eleştirel ve yetkin değerlendirebilmek. Çalışılan konu ve problemler için doğru ve yaratıcı bilgiyi kullanma, farklı kaynaklardan bilginin akışını yönetebilme, bilgiyi kullanırken etik ve yasal konulara karşı bir anlayış oluşturmaktır (NACOL ve P21, 2006).

Medya Okuryazarlığı: Medya insan hayatında gittikçe çok fazla yer tutmakta ve önemi de artmaktadır. Bugün ve gelecekte dünyanın dijitalleşmesi ile yetişen bireylerin teknoloji ve internet ile iç içe olması bunları nasıl kullanacaklarını, yararlanacaklarını öğrenmeleri ve bilmeleri gerekmektedir (NCREL ve Metiri Group, 2003). Medya okuryazarlığı üzerine çalışan Medya Okuryazarlığı Merkezi'nin kurucusu Thoman (2003)'e göre günlük yaşıntıda bilgisayar, gazete, televizyon, dergi ve reklamlar aracılığıyla elde edilen sözlü ve görsel ifadelerin yorumlanması ve analiz etme becerisine medya okuryazarlığı olarak tanımlamaktadır. Medya okuryazarlığı becerisine sahip bireylerde olması gereken kazanımları iki ana beceri altında toplanmaktadır;

Medyanın analiz edilmesi; medyadaki mesajların nasıl neden oluşturulduğu ve hangi amaçla yapıldığını anlayan; medyadaki mesajların farklı yorumlanabileceğini bireylerin değer ve bakış açılarını değiştirebileceğini bilen medyanın inanç ve davranışlar üzerindeki etkisini görebilen; erişirken ve kullanırken etik ve yasal konulara ilişkin bir anlayış geliştiren bireyler medyayı analiz etme becerisine sahiptir.

Yaratıcı medya ürünleri oluşturmak; en elverişli medya araçlarını kullanarak kaidelerini ve özelliklerini bilmek, çok kültürlü bir dünya ortamında en uygun ifade ve yorumla medya araçlarını anlama ve kullanmak bu becerinin kazanımlarındandır (PPRC, 2010). Birçok alanda yaratıcı medya ürünleri önemli bir yere sahiptir. Eğitimde de yeni neslin ihtiyaçlarını karşılamak için okul müdürlerinin, öğretmenlerin bu beceriyi anlaması önem teşkil etmektedir.

Bilgi, İletişim ve Teknoloji (BİT) Okuryazarlığı: 21. yüzyılda bilgisayarların her yere girmesi ile kütüphane, banka, alışveriş gibi birçok yere gitmeden bilgisayarla, telefonla tüm işlemler yapılabilmektedir. Bunun yanında seminerlerin, konferansların da e-posta ya da internet üzerinden iletişim araçlarını kullanarak daha geniş kesimlere yayılması ile beraber bilgisayar okuryazarlığı kavramı yerine bilgi, işlem ve teknoloji okuryazarlığı (BİT) kavramı kullanılmaktadır. BİT okuryazarlığı topluma hizmet edebilmek, görev yapabilmek yani işlevsel olabilmek için bilgiye ulaşmak, yönetmek, değerlendirmek bu doğrultuda yeni bir bilgi oluşturmak için dijital teknolojiyi iletişim araçlarını/ağlarını etkin kullanabilmek olarak ifade edilmektedir (ETS, 2001). BİT okuryazarlığı becerilerine sahip bir birey aşağıdaki kazanımlara sahip olmalıdır: Teknolojinin doğasını anlamak, bilgiyi araştırmak, üretmek, değerlendirmek, düzenlemek için teknolojiyi kullanabilmek. Bilgi ekonomisinde doğru adımları atmak için dijital teknolojileri, iletişim araçları ile sosyal ağları kullanabilmek. Bilgi teknolojisine ulaşırken, kullanırken etik ve yasal konularda bir anlayış oluşturmaktır (NCREL ve The Metiri Group, 2003).

2.1.5 Yaşam ve Kariyer Becerileri

21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerileri bireylerin proaktif olarak çalışabilmesi üzerine odaklanmaktadır. Şöyle ki farklı ekiplerle, farklı fikir ve değerlere açık, bir hedef çerçevesi olan yönetimi temel almaktadır. Etkili ve yararlı projeler gerçekleştirme, sonuçlarını üstlenebilme, etik ve yasal uygulamalara dikkat ederek hem kendine hem de topluma karşı olan sorumluluğunun farkında olma becerilerini kapsamaktadır (PPRC, 2010). 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerileri esneklik ve uyum becerisi, özyönetim ve inisiyatif kullanma, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk olmak üzere dört başlıkta açıklanmaktadır.

Esneklik ve Uyum Becerisi: Teknolojideki hızlı değişim bireyleri öğrenmek, çalışmak ve yaşamak için farklı iletişim yollarına başvurmaya ve uyuma zorlamaktadır. İşte, okulda hatta evde beklenmedik durumlar karşısında planları değiştirmek zorunda kalarak yeni koşulları planlamak ve uyarlamak gerekebilmektedir. Dolayısıyla esneklik ve uyum yeteneği gelecek için sahip olunması gereken ve vazgeçilmez bir beceridir (Trilling, Fadel, 2009). Esneklik ve uyum

yeteneği için bireyler değişime adapte olabilmeli yani farklı rollere ve sorumluluklara uyum sağlayarak zaman içerisindeki belirsizliklere karşı hazırlıklı ve etkin olarak çalışabilmelidirler. Esneklik becerisi için bireyler geri bildirimlere ve eleştirilere karşı olumlu, uzlaşılabilir sonuçlar çıkarabilmeli, kazan/kazan perspektifini benimsemeli çeşitli inanç ve görüşlere karşı bir anlayış oluşturarak dengeyi kurabilmelidir (Core, 2007).

Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma: Özyönetim aslında bireylerdeki birçok becerinin karşılığıdır. Goleman'a göre öz yönetim bireylerin duygularını fark ederek denetleyebilmek, engellere karşı çözümler bularak uyum sağlama esnekliğini gösterebilmek, olumlu davranışlar sergileyebilmek ve fırsatları değerlendirebilmektir (Aktaran: Sunmak, Özgan, 2007). İnisiyatif kavramı bireylerin amaç ve hedefleri doğrultusunda ilerlerken görevlerinin ötesinde sorumluluk alma örgüt amaçları doğrultusunda hareket etme olarak tanımlanmaktadır (Akin, 2014). P21'e göre 21. yüzyıl becerileri öğrenme çerçevesi kapsamında özyönetim ve inisiyatif kullanma yeteneği için sahip olunması gereken kazanımlar şunlardır; başarı için gerçekçi bir hedef belirlemek, kısa ve uzun vadeli planları oluşturduktan sonra uygun bir iş bölümüyle zamanı doğru yönetmek. Yapılacak olan işte olumlu sonuçlar için doğrudan gözetim olmadan sorumluluğunu almak ve işin seviyesini profesyonel düzeye artırmak için inisiyatif göstermek, deneyimlerden yararlanarak eleştirel düşünüp yaşam boyu öğrenmeye bağımlı olmak.

Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler: 21. yüzyılın önemli bir yaşam becerisi olan sosyal ve kültürlerarası beceriler sosyal ortamlarda verimli çalışma, grup içerisinde kolektif zekâdan faydalanma, kültürlerarası farklılıklardan yararlanarak farklı bakış açılarını kaliteyi ve inovasyonu artırmak için kullanmak olarak tanımlanabilir (PPRC, 2010). NCREL (2003) ve 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık'a göre sosyal ve kültürlerarası becerilere sahip bireylerin kendilerini etkili iletişim ile profesyonel bir tavırla ifade edebilmesi, kültürel farklılıklardan yararlanarak farklı fikir ve değerlere açık olması, diğerlerine karşı saygılı, yapılan işin kalitesini ve yeniliğini arttırması, yeni fikirler açığa çıkarma yeteneğini sergilemeleri beklenmektedir.

Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik: Teknolojinin ve ekonomik dengelerin sürekli değiştiği bir ortamda üretkenlik ve hesap verilebilirlik becerisi oldukça önemlidir.

Birbirlerini tamamlayan bu becerilere sahip kişilerin çalışmalarına değer katmak için doğru zaman yönetimi, uygun kaynak sağlama, çalışmalarını izlem ve takibiyle birlikte her zaman hesap verilebilir konumunda olmaları gerekmektedir (Core, 2013). 21. yüzyıl öğrenme çerçevesine göre proje oluşturan, zamanı ve projeyi etkili yönetebilen, aktif, güvenilir, etik çalışmaya dikkat eden, karşılıklı saygı çerçevesi içerisinde ekip halinde çalışan ve sadece kendi sorumluluğunu değil ekibin yaptığı işin sorumluluğunu alabilen, oluşan ürünler ve sonuçlar için hesap verebilme yeterliliğini sergileyen bireyler üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisine sahiptir düşüncesi oluşabilmektedir.

Liderlik ve Sorumluluk: 21. yüzyılda her alanda büyük bir değişim süreci yaşanırken liderlik kavramının bu değişimden etkilenmemesi kaçınılmazdır. Liderlik kavramı ile ilgili net bir tanım yapmak oldukça güçtür. Ancak genel olarak liderlik sahip olunan özellikler çerçevesinde tanımlanmaktadır (Cemaloğlu, 2007). 21. yüzyıl öğrenme çerçevesine göre liderlik ve sorumluluk becerisine sahip bireylerin kazanımlarını şu şekilde ifade edebiliriz. Ekibine rehberlik edebilen, iletişim ve problem çözme yeteneğini kullanarak çevresini hedeflere ulaştıran, ortak hedefe ulaşırken ekibindeki kişilerin güçlü yönlerini ortaya çıkaran, onları en iyisini yapmaya teşvik eden, tutarlı ve etik davranış sergileyebilen, ekibine ve topluma karşı sorumluluk sahibi olan kişilerdir (Aydın, 2019). 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (P21)'a göre Şekil 1'deki ana başlıklar ve alt boyutlar yukarıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi kapsamındaki bireylerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri Tablo 1'de alt boyutları ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 1. P21'e göre 21. Yüzyıl Becerileri Öğrenme Çerçevesi ve Alt Boyutları

1.Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	
1.1.	Yaratıcılık ve Yenilik
1.2.	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme
1.3.	İletişim
1.4.	İşbirliği
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	
2.1	Bilgi Okuryazarlığı
2.2.	Medya Okuryazarlığı
2.3.	Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı
3. Yaşam ve Kariyer Becerileri	
3.1.	Esneklik ve Uyum Yeteneği
3.2.	Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma
3.3.	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
3.4.	Üretim ve Hesap verebilirlik
3.5.	Liderlik ve Sorumluluk

Araştırma kapsamında 21. yüzyıl becerileri Tablo 1'de verilen çerçeve dâhilinde üç ana boyut olan öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri; on iki alt boyut olan yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum yeteneği, özyönetim ve inisiyatif kullanma, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretim ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileri üzerinde konumlandırılacaktır.

2.2. Mesleki ve Teknik Eğitim

Eğitim çağın gerekleri doğrultusunda kendini yenileyen bir süreçtir, temel olarak bireylerin milli kültür ve evrensel değerlerle beceri ve yetkinlikler ile içselleştirilmesi esastır (MEB, 2018a). Bir ülkenin gelişimi üzerinde eğitimin etkisi oldukça fazladır. Doğal kaynakları değerlendirebilen inovasyonu ve üretimi benimseyen bireyler yetiştirmek bir ülkenin geleceğinde oldukça etkilidir. Son çeyrek asırda teknolojinin çok hızlı değişimi bilimin yeniliklere olan açlığı küreselleşmenin de etkin olması beceri yeteneği yüksek, kalifiye insan gücüne olan ihtiyacın arttığının göstergesidir. Eğitim öğretimde farklı okul türleri ekonomi üzerinde farklı etkiler oluşturmaktadır. Sanayileşmenin arttığı küresel dünyada mesleki ve teknik eğitim değerlendirildiğinde birçok ülkede önem sırası açısından önde yer aldığı

görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitimi anlamak ve kavrayabilmek için temel kavramlarına ve alanyazında tanımlamalara bakmak gerekmektedir.

Meslek; bir eğitim doğrultusunda bilgi ve becerilere dayalı, insanlar için faydalı bir ürün üretmek, hizmet vermek ve para kazanmak için icra edilen kuralları belli olan iş, uğraş anlamına gelmektedir (TDK, 2011). Mesleki eğitim, ferdin çalışma hayatı için ihtiyaç duyduğu bilgi, becerileri kazandıran genel bir meslek kültürü oluşturan eğitim sürecidir (Koşan, 2003). Mesleki eğitim, bireylerin ilgi, beceri ve bilgileri doğrultusunda herhangi bir alanda uzmanlaşması için verilen sektördeki insan ihtiyacını karşılamada etkin olan bir eğitim şeklidir (Bolat, 2017). Yazgan (1996) teknik eğitimi; ileri düzeyde fen ve matematik bilgisi ve uygulama becerileri kazanmış tarım, sağlık, mühendislik, ticaret, gıda gibi her sektörde çalışabilecek bireyi yetiştiren eğitim olarak ifade etmiştir (Aktaran: Karaçivi, 2000). Tüm temel kavramları incelediğimizde genel eğitim ile uygulamanın yani becerilerin iç içe olmasının mesleki ve teknik eğitimin esasını oluşturduğu söylenebilir.

Mesleki ve teknik eğitimin tanımı en kapsamlı haliyle ferdin ve toplumun yaşamı için gerekli olan mesleğin yapılabilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, yetkinlik, beceri, meslek alışkanlıkları ve bir tavır kazandırarak insanların zihinsel, duygusal, sosyal, kişisel ve ekonomik olarak tutarlı bir şekilde bireylerin geliştirilmesi sürecidir. (Şahinkesen 1992: 691). Milli Eğitim Bakanlığı'nın mesleki ve teknik eğitim için Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki tanımı “ferdin sanayi, ticaret, tekstil, inşaat, turizm gibi her alanda ulusal ve uluslararası standartlara ve sınıflamalara, ulusal yeterliklere ve mevzuata dayalı olarak sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikte yetiştirilmesi, mesleki bilgi ve becerilerin güncel tutularak uygulanan programlarla girişimcilik, meslek etiği, iş sağlığı ve güvenliği, sosyal ve çevresel sorumluluk bilinci ile iş alışkanlığı kazandırarak istihdama ve bir üst öğrenime hazırlama sürecidir” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2017). Mesleki ve teknik eğitimle ilgili yapılan tüm tanımlara bakıldığında bir ülkenin genç nüfusunun istihdamı ile ülke ekonomisine olan katkısının önemi görülmektedir. Ekonomide beşeri sermayenin geliştirilmesinde ortaöğretim ve lisans düzeylerindeki mesleki ve teknik eğitim önemli bir araçtır.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim, ortaöğretim seviyesinde başlamaktadır. Endüstri sektörü bilgi sahibi bireylerin yanında bu bilgisini kullanabilen çabuk

öğrenebilen yetenekli olanları tercih etmektedir (Tontuş, 2019). Mesleki ve teknik eğitim sadece bir amacı hedeflememesi, bireyin genel eğitimi ve mesleki eğitiminin dengeli bir şekilde öğretilmesinden dolayı her zaman karmaşık bir yapı olmuştur. Bundan dolayı mesleki eğitim üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Ancak dünyada teknoloji ve hizmetin yani endüstrinin sürekli değişimi mesleki ve teknik eğitimin de işleyişini değiştirdiğinden sisteme hâkim olmak oldukça zordur. Mesleki ve teknik eğitimin yasal çerçevesi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu'ndan oluşmaktadır. 1986 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu çıkartılmış ve mesleki eğitimde bir bütünlük oluşturmak, mesleki eğitimi planlamak içerisinde ihtiyaç duyuldukça yeniden düzenlenmiştir. Yasal mevzuat içerisinde en köklü değişiklik 2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile meslek lisesi türlerinin Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) adı altında birleştirilmesidir. Mesleki eğitimle ilgili yapılan yasal düzenlemeler yaşanan sorunlar ve dünyadaki değişimler doğrultusunda değişiklikler yapılarak planlanmaktadır. Araştırma gereği Türkiye'de mesleki eğitimin 21. yüzyıldaki değişimi ve gelişimine bakılırsa, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hızla gelişmekte olduğu görülmektedir.

Türkiye'nin kalkınma hedefleri çerçevesinde gelişebilmesi için sektörün ihtiyaç duyduğu meslek elemanlarını yetiştirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitimin iş dünyasının ihtiyaç duyduğu kalifiye teknik elemanları yetiştirmesi gerekmektedir. Türkiye'de sanayinin gelişimi ile beraber 1960'lı yıllarda sanayileşmeyi öncelik tutan bir kalkınma stratejisi ortaya konulmuş ve mesleki eğitim için kaynak oluşturma yollarına gidilmiştir (Turan, 1996). 21. yüzyılda Türkiye'de Planlı Dönem Sanayi Yatırımları dönemlerinden Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2000-2005) oluşturulurken mesleki eğitimin istenilen seviyeye gelmediğinden desteklenmesi gerektiğine mesleki ve beceri eğitimi için kursların yaygınlaştırılmasına karar verilmiştir (Akça, Şahan, Tural 2017). Bu dönemde 2000 yılında Türkiye ile Avrupa Birliği arasında "Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP)" anlaşması imzalanmıştır. Böylece Türkiye'de sektörün ihtiyaçlarına uygun kalifiye teknik elemanın yetişmesi amacıyla modüler sisteme geçilmiştir. Bu proje ile programlar meslek ve eğitim standartları, mesleki

yeterliliklere göre hazırlanarak uluslararası meslek sınıflandırması içerisinde olmak amaçlanmıştır (Uçar, Özerbas, 2013). Dokuzuncu ve Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2007-2018) sanayi yatırımları üretim ve teknolojik gelişmelerden dolayı kalifiye teknik elemanın önemi vurgulanmıştır. Türkiye'de bugün mesleki ve teknik eğitimde gelişmelerin temellerinin atılmasında Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın önemi büyüktür. Yetenekler doğrultusunda bilgi ve becerilerin kazanımı sürecinde mesleki eğitimin önemi ele alınmıştır. Türkiye'de mesleki eğitim sistemi gelişmesi için ekip halinde çalışmanın, karar alabilme, sorun çözebilme ve sorumluluk olarak bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması üzerinde durulmuştur (Akça, Şahan, Tural 2017). Milli Eğitim Bakanlığı ulusal ve uluslararası istihdam dünyasının beklentilerini karşılayacak olan mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi ve kapasitesinin artması amacıyla bir yol haritası olarak 2014-2018 yıllarını kapsayan Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı hazırlamıştır. Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) hazırlanırken birçok çalışma ve programdan yararlanılmıştır. Şöyle ki; Milli Eğitim Şuraları, MEB Stratejik Planı (2010-2014), Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009-2013), Kalkınma Planları, AB Eğitim Müktesebatı, Türkiye Sanayi Strateji Belgesi (2011-2014) bunlardan birkaçıdır. Mesleki ve teknik eğitim tüm paydaşlarının katıldığı bir çalıştay sonrasında oluşturulan bu raporda mesleki eğitimin güçlü ve zayıf yönleri, fırsat ve tehditleri tespit edilmiştir. Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) üç ana eksen üzerine kurgulanmıştır. Bunlar; mesleki ve teknik eğitime erişim, mesleki ve teknik eğitimde kapasite, mesleki ve teknik eğitim ile istihdam eksenleridir. Bu strateji belgesi ve eylem planında seksen birinci maddede okul ve kurum yönetimi ayrı bir başlık altında ele alınarak önemi vurgulanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim okullarının kurum müdürünün liderliğinde müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları, alan şefleri ve atölye şefleri ile yönetildiği ifade edilmektedir (MEB, 2014). Burada mesleki ve teknik eğitimde etkin ve verimli bir yönetim sistemi oluşturmak için tedbirler ve yöntemler belirtilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde etkin ve verimli bir yönetim oluşturmak için en çok dikkat çeken konunun uluslararası standartlara ulaşabilmek için yönetimin 21. yüzyıla ayak uydurmasının gerekliliği ve 21. yüzyıl becerilerinin eylem planında yer alması olduğu söylenebilir.

Türkiye Avrupa'nın en genç nüfuslu ülkesidir. Gençlerin ekonomiye entegre edilmesi, 21. yüzyıl becerilerine sahip yönetici ve eğitimciler ile nitelikli bir eğitim politikası ile olacaktır. Mesleki eğitim bir ülkenin sosyo-ekonomik ilerlemesinde önemli bir etkidir. Bundan dolayı 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde On birinci kalkınma planında (2019-2023) mesleki eğitimde niteliğinin artırılması başlığı ile öncelikli yer alarak bir çalışma rapor edilmiştir. Yine bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı ‘‘Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü’’ adı altında bir eğitim analiz ve değerlendirme raporu yayınlanmıştır. 26 Ekim 2018’de 2023 eğitim vizyon belgesinin açıklanması ile beraber mesleki ve teknik eğitimin gelecek için ne kadar önemli olduğu ortaya konulmaktadır. On birinci kalkınma planı çerçevesinde yapılan mesleki eğitimde niteliğin artırılması çalışma raporunda 2023 eğitim vizyon belgesindeki mesleki ve teknik eğitim hedefleri plan dönemi perspektifin de yer almaktadır. On birinci kalkınma planının perspektifi hazırlanırken mesleki ve teknik eğitimin niteliğini artırma ve inovatif, yaratıcı çözümler üreten bireyler yetiştirme vizyonu ile beş başlık etrafında konumlandırılmaktadır. Bunlar mesleki ve teknik eğitimde veriye, bulguya dayalı bilimsel bir politika geliştirmek, müfredat ve öğrenme ortamları, mesleki ve teknik eğitimin statüsü, yönetim, kapsayıcılık ve erişim konu başlıklarıdır (Kalkınma Bakanlığı 2018). 2023 eğitim vizyon belgesinin açıklanması ile birlikte Türkiye genelinde uzun yıllardır çözümü beklenen sorunların ele alınması bir heyecanın oluşmasına sebep olmuştur (Ertürk, 2019). 2023 eğitim vizyonunun temel amacı çağın ve geleceğin becerilerini kazanmış, insanlık için bilimi önemseyen, kültürlere duyarlı, evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. 2023 eğitim vizyonunda birçok okul türü ayrı ayrı incelenerek hedefler ortaya konmaktadır.

Araştırma doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim için yapılan uzun vadeli planları incelenirse yedi ana hedef çerçevesinde bir harita oluşturulduğu görülmektedir. Bunlar mesleki ve teknik eğitime verilen önemi arttırmak, bireylere yapılacak olan rehberliğe erişimi arttırmak, çağa uygun müfredatlar geliştirmek, ortamları ve insan kaynaklarını geliştirmek, uluslararası yatırımcıların ihtiyaçları doğrultusunda kalifiye eleman yetiştirmek, eğitim-istihdam-üretim üçlüsünü ilişkisini güçlendirmek, savunma sanayisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyleri yetiştirmek olarak hedeflenmektedir (MEB, 2018b). Görüldüğü gibi Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin önemi sürekli artmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi 21. yüzyılda Türkiye’nin

de ekonomi, sanayi ve yönetim gibi alanlardaki gelişmeleri yeterli olmamaktadır. Türkiye'nin genç nüfusu (16-24 yaş) düşünüldüğünde Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2020 verilerine göre Türkiye nüfusunun yüzde 15,6'sı yani 13 milyonluk genç nüfusu ile birçok Avrupa ülkesinin önündedir. 13 milyon genç nüfusun Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2020 istatistiklerine göre 2 milyonu (16-18 yaş) mesleki ve teknik eğitim öğrencisi, 18-24 yaş arasının da bu rakamın ortalama iki katı olduğu düşünüldüğünde mesleki ve teknik eğitimin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Endüstri 4.0' ın gelişimi ve iş gücünde aradığı yetkinliklere bakıldığında beceri temelli eğitimin gerekliliği öngörülebilmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimin endüstri için kalifiye eleman yetiştirdiği düşünüldüğünde yazılım yapan, üretim odaklı, yaratıcı, girişimci, problem çözme becerisi olan, takım çalışmasına ayak uydurabilen, esnek durumlara uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Gelecekte daha iyi bir mesleki ve teknik eğitim için; 21. yüzyıl toplumuna ve iş dünyasına gerekli olan 21. yüzyıl becerilerine sahip ve bu becerileri güncel tutmayı başarabilen bireyler yetiştiren kurumlar olmalıdır. Yine mesleki ve teknik eğitimin bireyleri hayat boyu öğrenme odaklı olarak hazırlaması, sektörle iç içe olup finansman desteğinin önünün açılması, sektörel eşgüdüm için gerekli esnekliğin oluşturulması ve geri bildirimlerle kurumların kendilerini değerlendirmesi sağlanmalıdır (Tontuş, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018'de yapmış olduğu Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin görünümü adlı eğitim analiz ve değerlendirme raporunda teknik eğitimin öncelikleri; nitelikli iş gücü, katılımcı bir anlayışla yönetim, üretime katkı sağlayan mezun, sürekli gelişim ve kalite, sektöre uygun öğretim programı, eğitimin sosyal ve sektörel entegrasyonu, beceri donanımlı değişime uyum sağlama yetkinliği, ahilik anlayışı temelinde iş ahlakı, girişimcilik anlayışının kazandırılarak insan odaklı kalkınmanın sağlandığı dinamik ulusal ve uluslararası alanda etkin olabilmek olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018a). 21. yüzyıl çerçevesinde yaşanan hızlı gelişim tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kalkınmanın hızlanabilmesi ve rekabet gücünün artması için mesleki ve teknik eğitimin üzerinde durulmalı yönetim başta olmak üzere eğitimci, çevre ve sektör araştırmaları kapsamında derinlemesine incelenerek geri dönütler elde etmek oldukça önem arz etmektedir.

2.3. Mesleki Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl ile dünyada oluşan hızlı değişim ve dönüşüm eğitim yöneticilerinin geleneksel özelliklerinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Gelecekte toplumlarda yaşanan sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişikliklerin getirdiği zorluklarla ancak eğitim politikalarını doğru belirleyerek ve etkili eğitim yöneticileri ve eğiticiler ile başa çıkabileceği aşîkârdır. 21. yüzyılda oluşan küresel değişimlerden eğitimin etkilenmemesi mümkün değildir. Özellikle mesleki ve teknik eğitimin bir ülkenin sosyo-ekonomisine etkisi düşünüldüğünde mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin sahip olduğu ya da olması gerektiği becerilerin önemi görülebilmektedir. Eğitim liderleri 21. yüzyılda vizyonları, teknolojiyi etkili kullanma becerisi, çevresi ile olan ilişkisi ile etkili okulların oluşmasında oldukça etkindirler (Özdemir, 2018: 176). Yönetim şekli ile ilgili birçok yaklaşım geçmişten beri öne sürülmekte ve araştırmalara konu olmaktadır. Günümüzün ilerlemeci felsefesi ve onun devamı olan yapılandırmacı eğitim ile beraber okullara yüklenen klasik bilgi verme ve geleneksel normları aktarma işlevi yerini, bilgisini beceriye dönüştüren bireyleri eğiten kurumlar olmaya bırakmaktadır. Dolayısıyla okullardan yani eğitimcilerden ve yöneticilerden beklenen yaratıcı eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği, inovasyon, kültürel çeşitlilik, bilgi teknoloji okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasıdır. Bireyleri yetiştirirken yönetimin ve eğitimcilerin de kendilerini güncel tutarak dünyada ortaya çıkan yeniliklere karşı geliştirmeleri gerekmektedir. OECD (2003) raporunda 21. yüzyılın postmodern uygulamaları ile iç içe bürokrasiden uzak endüstri 4.0 devrimini yaşayan toplumu yönetme becerisinin önemi vurgulanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin vizyonuna da bakıldığında çağa uygun donanımlara sahip uluslararası tanınma ve aranan kalifiye elemanı yetiştirecek bir sistemi oluşturmak olduğunu görülmektedir (EYUDER, 2012: 34). Kuramsal çerçevede yöneticilik, liderlik kavramı ve liderlik vasıfları hakkında kısaca bilgi verilerek Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin görevlendirme koşullarından sonra araştırma doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Balcı (2019: 282) yönetimi, örgüt bir yapı ise yönetim örgütü canlandıran bir süreç olarak ifade etmektedir. Yöneticilik örgütün amaçlarına ulaştırmak, bu doğrultuda yasal sorumlulukları yerine getirilerek yetkinin kullanılmasıdır (Erçetin,

Açıklan, Olgun, 2020). Okulda kimin ne yapacağına karar veren öğretmenlerin okutacağı ders sayısını belirleyen yardımcı personelin görevlerini oluşturan üst alt sistemlerde olan ilişkiyi düzenleyen kişiye yönetici denilmektedir (Kasım, 2008). Memduhoğlu (2010:2) yöneticiyi örgütlenme, yöneltme ve denetim süreçlerini insan ve madde kaynaklarını düşünerek zaman yönetimi dâhilinde gerçekleştirmek olarak ifade etmektedir. Yönetimin özünde merkeziyetçilik, emir verme, kurallar ve kontrol gibi konular ağır basmaktadır. Son zamanlarda eğitim yönetiminde yöneticilik ve liderlik konuları oldukça tartışılmaktadır. Okul eğitim yöneticiliğinden okul eğitim liderliğine doğru bir dönüşümün yaşandığı gözlemlenebilmektedir (Arslanargun, 2011). Liderlik sosyal bilimlerde birçok alanda tartışılan bir konudur. Sosyal bilimlerde bir kavramı tam bir tanımını ifade etmek çok güçtür. Yönetim bilimciler arasında liderlik ile alakalı genel bir uzlaşma söz konusu değildir. Liderlik kavramı ile ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. 21. yüzyıl ile beraber artan rekabet anlayışı kalitenin ön plana çıkması eğitim kurumları içinde liderliğin önemini oldukça arttırmaktadır (Buluç, 2009). En yaygın tanımıyla liderlik belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2018: 3). Liderlik kurumda çalışanların motivasyonunu yüksek bir şekilde, işe sahip çıkarak işbirliği içerisinde değişimin yönetilmesidir (Erçetin, Açıklan ve Olgun, 2020). Örgüt tarafından benimsenmiş ilkeler, fikir ve düşünceler kapsamında (Peker, Aytürk, 2002: 38) bir hedefe doğru bireyleri etkileyip sürükleyen çalışanların düşüncelerini davranışa sevk eden kişilere lider denilmektedir (Sabuncuoğlu, Tüz, 2001: 216). Görüldüğü gibi liderlik etkileme, yönlendirme yani rehberlik etme iyi bir iletişim, bir işi başlatma gibi başlıkların ele alındığı tanımlarla ifade edilmektedir.

21. yüzyılda mesleki ve teknik eğitimde lider, teknolojiye hızlı değişimi takip edebilen, değişimler sonucunda esnek davranabilen, sorunlar karşısında analitik çözüm yeteneğine sahip, açık iletişim kurabilen, kültürlerarası farklılıklara karşı saygı duyabilen bireylerdir. Günümüzde birçok liderlik yaklaşımı yönetim bilimciler tarafından ele alındığı görülmektedir. Genel itibariyle alanyazında geleneksel ve çağdaş liderlik yaklaşımı olarak iki ana başlık karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel liderlik yaklaşımları özellikler teorisi, davranışsal liderlik ve durumsallık teorisidir. 21. yüzyılı düşündüğümüzde çağdaş liderlik yaklaşımlarını öğretim liderliği, dağıtımçı liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, hizmetkâr liderlik,

ruhsal liderlik, kültürel liderlik ve öğretmen liderliği olmak üzere dokuz alt başlıkta ele almak mümkündür (Güçlü, 2018: 258). Liderlik stillerine göre liderlik vasıfları değişmekle birlikte Yulk (2011: 48) etkili liderlik ile alakalı ilişkilendirilen özellikleri; şartlara uyum sağlayan, sosyal ilişkileri kuvvetli, başarıya dönük, işbirlikçi, kararlı, güvenilir, etki gücü yüksek, enerjik, ısrarcı, özgüven sahibi, hoşgörülü, sorumluluk sahibi kişiler olarak belirtmektedir. Bu özelliklerle eşleşen becerileri ise; akıllı, zeki, kavramsal becerilere sahip, yaratıcı, diplomatik, nezaket sahibi, iletişim gücü yüksek, takım çalışmasına yatkın, yönetim yeteneğine sahip, sosyal becerileri yüksek, ikna edici olarak ifade etmektedir. Şişman'a (2002: 23) göre etkili okul, yöneticisinin liderlik vasfını taşıdığı ve liderlik uygulamalarını sergilediği an oluşmaktadır. 21. yüzyılda mesleki ve teknik eğitimde yaratıcılık ve yenilikçilik oldukça önemlidir, yenilikçi ve yaratıcı meslek sahibi bireyler yetiştirmek için okul yöneticilerinin bu becerilere sahip olması ve öğrencilerle öğretmenlerin de 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine destek vermeleri gerekmektedir (Nartgün ve Burukoglu, 2020: 14-16). Günümüzde etkili okul yöneticisinin özelliklerini belirlemek için alanyazında birçok çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan McEwan (2018) yapmış olduğu araştırmada etkili okul yöneticilerinin on özelliğini; iletişim uzmanı, eğitimci, vizyon sahibi, kolaylaştırıcı, değişim uzmanı, kültür mimarı, harekete geçirici, karakter mimarı ve katkıda bulunan kişi olarak tanımlamaktadır. Bu özelliklerin 21. yüzyıl becerisi ile örtüştüğü görülmektedir.

Türkiye'de mesleki eğitimin son beş yıldaki öğrenci öğretmen ve okul sayısı verilerine bakıldığında okul yöneticilerinin sahip olması gereken vasıfların önemi de ortaya çıkmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 5239 okul varken, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 6121 okula ulaşmaktadır. Öğretmen sayısı 184 232 kişiden 193 717 kişiye artarken, öğrenci sayısı ise 2 milyon 760 bin 140 kişiden 2 milyon 218 bin 088 kişiye azalmaktadır (MEB, 2020). Mesleki ve teknik eğitimin ülke ekonomisine, geleceğine katkısı ve okul, öğrenci, öğretmen sayısı düşünüldüğünde mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken liderlik vasıfları, becerileri oldukça önem kazanmaktadır. Türkiye'de yöneticilerin atanması ile ilgili çok sık yönetmelik değişikliği yapılmaktadır. Bu değişikliklere bakıldığında da okul yönetimi gibi önemli bir konunun görevlendirmenin ötesinde olmadığı öğretmenliğe ek bir görev olarak uygulandığı görülmektedir. Son

zamanlarda yöneticiliğin öğretmenliğin dışında kadro ile atanması gündeme gelmektedir. Şu anki Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'ne göre MTAL diğer tüm kurumlardaki gibi genel şartları taşıyan ancak diğer kurumlardan farklı olarak atölye, laboratuvar veya meslek dersleri öğretmenlerinden seçilmesi özel şartı dâhilinde yazılı ve sözlü sınavla atama yapılmaktadır. Genel şartlar şu şekildedir: *“Yükseköğretim mezunu, Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapmak. Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak. Yöneticiliğe ilk defa görevlendirilecekler bakımından bu yönetmelikte belirtilen sınavlarda başarılı olmak, görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak. Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adli veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak. Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş olmak. Bazı alan öğretmenleri ya da tüm öğretmenleri yazılı sınav/değerlendirme/uygulama sınavı sonucuna göre atanan eğitim kurumlarının yöneticiliklerine görevlendirileceklerde, bu eğitim kurumlarına daha önce aynı süreçlerden geçerek öğretmen olarak atanmış olma şartı aranmaz”* (MEB,2021: 3). Son yönetmelikte diğer yönetmeliklerden farklı olarak Eğitim Yönetimi Sertifika programı getirilmiştir. Genel ve özel şartları incelendiğinde mesleki ve teknik eğitim gibi önemli bir eğitim kurumunun 21. yüzyıl için gerekli olan vasıflar ile alakalı bir başlık görülmemektedir. Hâlbuki 21. yüzyıl becerilerine sahip mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin geleceğin Türkiye'sinde önemli bir yapı taşı oluşturacağı aşîkârdır.

Aksoyalp (2010), mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin çağın gereklerine paralel bir şekilde yeni yüzyıl için gerekli olan becerilere sahip olmaları, kendisini ve çevresini sürekli geliştirmeleri, sürekli öğrenme içerisinde olmaları ile ancak mesleki ve teknik eğitimin bütüncül gelişimini sağlayabilirler. Mesleki ve teknik eğitimde yöneticilerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri ilk bölümde de anlatıldığı gibi öğrenme ve yenilik becerileri, okuryazarlık becerileri, yaşam ve mesleki becerilerdir.

Şöyle ki mesleki ve teknik eğitime ayrılan bütçe oldukça fazladır. 2018 yılında 12,5 milyar Türk lirası iken öğrenci başına 7.609 Türk lirası bütçe ayrılmaktadır (MEB, 2018a). Mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin öğrenme ve yenilik becerileri olmalıdır ki kurumlardaki atölyeleri aktif bir şekilde öğrenci ve öğretmenin kullanmasını sağlamalı, araştırma geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Mesleki ve teknik eğitimde yönetici okuryazarlık becerisine sahip olmalı çünkü mesleki ve teknik eğitimde hem meslek dersi hem de kültür dersi okutulmaktadır. Burada görev yapan yöneticilerin hem genel lise hem de meslek lisesi müdürlüğü yeterliliğini büyük ölçüde taşımalıdır. Okul sanayi işbirliği içerisinde öğrencileri mesleği hazırlarken aynı zamanda bir üst öğrenime de hazırlaması açısından başarılı olması gerekmektedir (Kasım, 2008). Mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin yaşam ve mesleki becerileri sahip olması gerekmektedir. Çünkü Akdeniz'e göre (1979) bina ve tesisin kullanılması, korunması ve bakımı, okul personelinin yönetimi, sorumlulukları dâhilinde inisiyatif ve özyönetim becerilerini kullanması, okulda olumlu bir hava oluşturması, uyumu, okul içi ve dışı iletişim etkinlikleri okul ve çevre arasındaki koordinasyonu kurmak ve öğrencinin kişilik hizmetlerini yürütmesi açısından gereklidir (Aktaran: Atay, 1995). Bireylerinin yetiştirilmesinde yöneticilerin etkisi kaçınılmazdır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından en kapsamlı uluslararası yetişkin becerileri araştırması olan PIAAC; 21. yüzyılda daha nitelikli işgücüne sahip olabilmek, bu konuda yaşanan zorlukları aşabilmek, ülkelerdeki mevcut çerçeveyi belirlemek amacıyla OECD tarafından yürütülen PISA'nın devamı niteliğinde olabilecek uluslararası bir programdır (Kalkınma Bakanlığı, 2018). PIAAC sonuçlarına bakıldığında Türkiye'nin 2015 den beri bu araştırmaya dâhil olduğunu ve 21. yüzyılın dünyada oluşturdu teknolojik dönüşüme yeterince hazır olmadığı indirgemesi yapılabilir. Sözel, sayısal beceriler ve teknoloji ortamlarında problem çözme becerileri kapsamında üç alanda yapılan PIAAC sonuçlarına bakıldığında OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir (OECD, 2016). Ekonomide ve sosyal hayatta ki dönüşümün sürekli olacağı göz önünde bulundurulduğunda 21. yüzyılın ortaya koymuş olduğu yeni anlayışlar ve sorunlar çerçevesinde mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

2.4.Okul İklimi

Okul iklimi kavramını ve kuramsal çerçevesini açıklamadan önce çıkış noktası olan örgüt ve örgüt ikliminin kuramsal çerçevesini açıklamak gerekir. Bilim insanları örgüt kavramını farklı şekilde ifade etmektedirler. Örgüt belli sayıdaki bireylerin standart hale gelmiş eylemlerin bileşkesidir (Şimşek, 2002: 52-54). Örgütlerde en önemli merkez nokta insandır. Çünkü kaliteli hizmet ve üretimin elde edilmesi güçlü bir örgüt için içeride ve dışarıda örgütteki bireylerin ilişkilerinin olumlu olması gerekmektedir. Örgütler toplumların birikimlerini, kaynaklarını ürün ve hizmete dönüştüren oluşumlardır (Getmez, 2018). Başaran' a (2008: 16) göre örgüt toplumun ihtiyaç duyduğu konularda bireylerin bir araya gelerek nitelikli işler üretmek amacıyla oluşturduğu birimlerdir. Özetle tanımlamak gerekirse örgütler belli bir amaç çerçevesinde işbirliği ve eşgüdüm içinde bu amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş gruplardır denilebilir. Bursalıoğlu (2019: 19) örgütü amaç, yapı, süreç ve iklim olmak üzere dört alt boyutta incelenebileceğini ifade etmektedir.

İklim genel olarak bir hava olayı olarak bilinse de örgütsel iklim çalışan bireylerin davranışlarını ve performansını etkileyen bir atmosfer olarak ifade edebilmektedir. Etimolojik açıdan iklim kelimesi Yunanca kökenli olup eğilim, temayül anlamına gelmektedir. 1960'lı yıllardan itibaren örgüt iklimi endüstri alanında ve sosyal bilimlerde araştırmalara konu olan önemli bir kavramdır. Bunun en önemli nedeni örgüt iklimini çalışanların psikolojilerinin oluşturmasıdır. Bilimsel çalışmalara bakıldığında birçok tanım yapıldığını ve günümüz şartlarının gelişmesi ile tanımların değişime uğradığını ve ortak bir tanıma ulaşılmadığı görülmektedir. Örgüt iklimi ilk olarak Gilmer (1966) bir örgütü diğerinden ayıran örgüt içindeki bireylerin davranışlarını belirleyen ve etkileyen özelliklerin bütünüdür şeklinde ifade etmektedir (Aktaran: Aksoy, 2006). Örgüt iklimi genellikle kişilik tanımlaması ile benzetilerek bir örgütün kişiliği olarak yansımaktadır (Hoy, 1990). Başka bir ifade ile örgütlerin kimliğini oluşturan, diğer örgütlerden ayıran, tanımlayan, örgütü oluşturan kişileri etkileyen ve onlardan etkilenen somut olarak ifade edilemeyen ancak algılanabilen psikolojik bir terimdir (Karcıoğlu, 2001). En genel anlamda Ertekin (1978: 20) örgüt iklimini örgüte kimlik kazandıran örgütte çalışanlardan etkilenen ve örgütteki bireyler tarafından algılanan örgüte hâkim tüm özelliklerin toplamı şeklinde ifade etmektedir.

Örgüt iklimi en çok orada çalışan kişilerden etkilenmektedir. İnsanlar hava olaylarından etkilenerek bazı tanımlamalarda bulunurlar. Örneğin, yağmurlu kapalı bir havada sıkıcı bir ruh haline büründüklerini ifade ederler. Güzel güneşli bir havada ise enerjilerinin arttığını morallerinin yüksek olduğunu söylerler. İşte bunun gibi bir örgütte de bireyler oradaki atmosferden etkilenirler. Olumlu bir örgüt iklimi var ise kişiler mutludur, moral motivasyonu yüksektir; olumsuz bir iklim var ise tam tersi mutsuz edici bir ortam oluşur ve bireyleri etkiler. Bundan dolayı örgüt iklimi de örgütte oluşan atmosferdir veya ortamdır diye tanımlanabilir (Varol, 1989).

Örgüt ikliminin boyutları ile alakalı birçok sınıflandırma yapılmaktadır. Özdemir'e (2000: 82) göre örgüt ikliminin sağlığını etkileyen boyutları; örgütün amaç birliği, örgütteki bireylerin iletişimi, örgüt içi görev dağılımı, insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanımı, örgüt çalışanlarının motivasyon ve morali, değişime ve yeniliğe karşı açık olmak olarak sınıflandırılmaktadır. Yine Ertekin (1978: 34) örgüt boyutlarını bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler olarak üç ana başlıkta gruplandırıldığını belirtmiştir. Koys ve DeCotiis (1991) yaptığı çalışmalarda 80'den fazla iklim boyutu olduğunu belirlemiş sekiz ana boyut üzerine odaklanmak gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar özerklik, işbirliği, güven, baskı, destek, fark edilme, adalet ve yenilikçiliklerdir. Örgütsel iklim türleri genellikle açık ve kapalı sistemler olmak üzere iki grupta bilinmektedir ancak yapılan araştırmaları incelendiğinde alanyazında kabul edilen Halpin ve Croft'un (1963) yaptığı çalışmalardan altı tip örgütsel iklim sınıfı olduğu görülmektedir (Aktaran: Şentürk, 2010).

Açık iklim, bu tip örgütlerde yöneticiler ve çalışanlar arasında bir uyum söz konusudur. Çalışanların moral ve motivasyonu yüksektir. Çalışanlar görevlerini büyük bir istek ve arzu ile gerçekleştirirler. Yöneticiler eleştirilere açık, katılımcı kararlar almaya özen gösterirler (Özdemir, 2006). Açık iklimde örgütlerde gelişim sürekli. Açıklık ilkesini benimseyen bu örgütlerde bireyler örgütü ile barışıktır. Okullar açısından incelendiğinde yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında uyum söz konusudur. Öğretmenler arasında arkadaşlık ilişkisi vardır ve kurum dışında da görüşürler. Açık iklime sahip okullarda iş doyumunu olduğu için motivasyon da oldukça yüksektir. Okul yöneticileri öğretmenlerle birlikte kurumun lideridir.

Bağımsız iklim, açık iklimden farklı olarak çalışanların motivasyonu daha düşüktür. Samimiyet ortalamasının altındadır. Açık iklim türüne genel olarak benzemektedir. Bu örgüt ikliminde bireylerin sosyal ihtiyaçları önemlidir. Örgüt içerisinde gruplar vardır ancak örgütteki uyumlu çalışmayı olumsuz etkilemez. Aslında bağımsız örgüt ikliminde bireylerin kendilerini yönetmeleri örgütün hedeflerini gerçekleştirme de bireylerin içselleştirilmesi açısından önemli bir faktördür. Bağımsız okul ikliminde okul yöneticileri işleri kolaylaştırır bu doğrultuda kurallar koyar ve bu kurallara öğretmenlerle birlikte uyulması için çaba sarf eder. Öğretmenler ilişkilerini okul dışında da devam ettirir, moral ve motivasyon yüksektir (Öztürk, 2008). Okulda oluşan problemlerde çözüm için okul yöneticisi öğretmen birlikte hareket eder.

Kontrollü iklim, adından da anlaşılacağı üzere örgüt yöneticisi tarafından görev ve sorumluluk üzerinde bir baskı söz konusudur. Grup için iletişim ve moral yüksekken kurallar dışına çıkmak zordur (Getmez, 2018). Kontrollü iklim tipinde örgütün hedeflerine ulaşmak için çok fazla çalışılır. Grup içi motivasyon yüksekken bireylerin sosyal ilişkileri zayıftır. Okul iklimi açısından bakıldığında eğitim yöneticisi belli kurallar çerçevesinde işlerin yürütülmesini ister ve emredicidir. Öğretmenler okulda belirlenen hedefler için sürekli etkinlikle uğraşmaktadırlar. Fazla bireysel çalışma yapıldığı için sosyallik çok azdır. Moral seviyesi düşükken samimiyet ve hoşgörü de eksiktir (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Arı, 2011; Erdoğan, 2012; Yurter, 2016). Genel olarak kontrollü iklimin hâkim olduğu okullarda eğitim yöneticisi kendi kurallarını ve düşüncülerini baskılar, başkalarının fikirleri önemsemez

Samimi iklim, yönetici ve çalışanlar arasında samimi bir ilişki söz konusudur, kontrol ve denetim azdır (Özdemir, 2006). Örgüt çalışanlarında moral motivasyon ortalamaya yakındır. Örgütte sosyal gereksinimler ön plana çıkmaktadır, işe dönüklük düşüktür. Bu örgüt tipinde yönetici oldukça anlayışlıdır. Samimi bir aile ortamı oluşturmak için mücadele eder. En büyük olumsuzluğu örgüt amaçlarının gözden kaçırılmasıdır. Eğitim yöneticisi açısından bakıldığında okul ikliminde aile olabilme havası hâkimdir. Sosyal ihtiyaçlar fazlasıyla giderilmektedir bundan dolayı da öğretmenler amaçları gerçekleştirmekten çok sosyal beklenti içerisine girmektedirler (Hatkaoglu, 2020).

Babacan iklim, bu tip örgüt ikliminde çalışanlarda moral, motivasyon, işe dönüklük düşüktür, kontrol mekanizması beklenenin üstündedir (Kaya, 2010). Çalışanların sosyal ihtiyaçları karşılanmaz iken örgüt yöneticisi birlik olmak ve çalışanları kontrol etmek istemektedir. Bu tip örgüt ikliminde gruplaşma oldukça fazladır, sosyal ihtiyaçlar göz ardı edilir bundan dolayı da grup içi ilişkiler zayıftır, verimli bir çalışma ortamından bahsetmek güçtür. Okul iklimi için bakıldığında eğitim yöneticisinin samimi bir yaklaşımı söz konusudur ancak kontrolü bırakmak istemez. Eğitim yöneticisi yeterli olmadığı için öğretmenleri işe karşı güdüleyemez. Eğitim yöneticisinin her şeyi müdür bilir düşüncesinden dolayı öğretmenler her olayı müdüre havale eder (Peker, 1993; Dağlı, 1996; Arı, 2011; Erdoğan, 2012). Öğretmenler arasında gruplaşma oldukça fazladır, eğitim yöneticisi gruplara müdahale edemediği için motivasyon düşüktür, arkadaşlık ilişkilerinin boyutu zayıftır.

Kapalı iklim, açık iklimin tersidir. Engellenme, kontrol, grup içi ayrılma yüksektir. Moral, motivasyon, samimiyet, anlayış boyutları çok düşük bir örgüt tipidir. Dolayısıyla burada örgütteki bireylerin iş doyumunu da düşüktür. Anlayış, emir komuta oldukça ön plana çıkmaktadır. Denetim söz konusudur, çalışan bireylerin sosyal ihtiyaçlarından çok yapılacak iş birincil hedeftir. Aksoy'a (2006) göre kapalı örgüt ikliminin oluşmasına neden olan bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar; iş güvenliğinin olmaması, örgütün fiziksel yapısının problemli olması, çalışanlarının kararlara dâhil edilmemesi, örgütün örgütteki bireyleri temsil etmemesi, katı, hiyerarşik, merkezi bir örgüt yapısının olması, formel ilişkilerdeki sorunlar, yöneticilerin çalışan bireylere karşı ilgisizliği, sübjektif tutumları, sosyal ilişkilerdeki problemler, uyuşmazlıklardır. Eğitim yöneticisi bu iklim tipinde emredici konumdadır, öğretmenler isteksiz olarak sorumluluklarını yerine getirirler. Öğretmenler grup çalışmasında olmak istemez bundan dolayı takım ile yapılan işlerde başarı görülemez. Okulda şüpheli bir hava olduğu için esnek çalışma söz konusu değildir, denetim çalışmaları olumsuz etkilemektedir (Hoy vd., 1991: 34).

Örgüt iklimi konusu alanyazında birçok örgütte ele alınmıştır. Ancak toplumların değişmesinde ve gelişmesinde önemli bir yeri olan eğitim örgütü üzerine yapılan araştırmalar oldukça fazladır. Şöyle ki eğitim örgütlerinin yani okulların çevre üzerindeki etkisi, bireyleri yetiştirmesi ve geleceğe hazırlaması işlevi açısından

düşünüldüğünde ilgi odağı olmasının nedeni ortaya çıkmaktadır. Okulun örgüt özellikleri genel olarak hammadde toplumun içinden gelen ve topluma giden insandır. Okul örgütüne ait değerler bulunmaktadır ve bu değerler çatışma halindedir. Okullar özel bir çevreden oluşurlar ve bu çevre formal ve informal yapılardan etkilenir. Okulların ürünlerini değerlendirmek zordur. Okullar toplumun kültürünün gelişmesini ve değişimini sağlayan örgütlerdendir. Okullar bürokratik yapılardır. Okulların kendine özgün bir yapısı kültürü yani kişiliği bulunur (Bursalıoğlu, 2019: 33). Okulların kişiliğinin oluşmasında öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve çevre etkilidir. Farklı okullar ya da okul türleri daha kapısından girer girmez farklı hissettirir (Şişman, 2018: 87-89). Okullar arasındaki bu farklı atmosfer orada bulunan herkesi etkiler. İşte okulların üzerinde hissettiğimiz bu atmosfer okul ikliminin göstergesidir. Okul iklimi genel olarak okulların psikolojisidir ve her okulun psikolojisi yani okul iklimi farklıdır (Hoy vd., 1991: 3). Alanyazında okul iklimi ile alakalı sorunlara bakıldığında ortak bir tanımın yapılmadığı görülmektedir. Ancak okul iklimi tanımlarında en çok göze çarpan durumun insan ilişkileri olduğu söylenebilir. Tableman (2004) okul iklimini okuldaki her bireyin kendini hissediş şekilleri olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte okuldaki her bireyin etkilendiği çevre olarak da ifade etmektedir. Başka bir tanıma göre okul iklimi okul hayatının niteliği ve karakteridir (Cohen vd., 2009:184). Okul iklimin oluşturan ve okulu diğer okullardan ayıran nitelikler; okulda çalışan her bir bireyi etkileyen ve okul çevresinin okula yönelik görüşlerini oluşturan niteliklerdir (Karadağ vd., 2016: 112; Balcı, 2013: 188; Ekşi, 2006). Okul sistemi içerisindeki yönetici öğretmen öğrenci ve çalışanların duyguları, düşünceleri (Şişman, 2002) ve davranışları, tutumları ile bağlantılı faktörlerden oluşmaktadır (Çalık vd. , 2011: 77). Görüldüğü gibi okul iklimi insan ilişkilerini merkeze alan burada bulunan bireylerin hissiyatlarını etkileyen ve onlardan etkilenen kurum hakkındaki algıların sübjektif ve objektif göstergeleri olarak tanımlanabilir.

Okulun ortamı yönetici, öğretmen, öğrenci ve çalışanların paylaştığı değerler, inançlar ve çevresel faktörler okulun iklimini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Araştırmalarda okul iklimi öğrenci başarısı ile daha çok anılmaktadır. Ancak okul iklimini oluşturan faktörlerin her açıdan incelenmesi gerektiği söylenebilir. Genel olarak okul iklimini oluşturan etmenleri okulun imkânları, güvenli ve düzenli bir

ortam, öğrenci ile ilgili değişkenler, amaçlar, hedefler, kişilerarası etkili iletişim, katılım, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ilişki, aile okul işbirliği ve çevre desteği, kurumdaki bireylerin morali, öğretim liderliği, öğretmenlerin öğretme yeteneği, akran normları, öğrenci, öğretmen, yönetici bağlılığı ve desteği şeklinde ifade edilmektedir (Karacaoğlu, 2008). Görüldüğü gibi okul iklimini oluşturan birçok alt boyut vardır. Araştırmada yöneticilerin vasıfları açısından okula adanma ve demokratiklik, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma faktörleri altında mesleki eğitim yöneticilerinin okul iklimi üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Halphin ve Croft'un (1963) yaptığı araştırmada örgüt iklimi açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklim olmak üzere altı tip örgüt ikliminden oluştuğu ve buna bağlı da okul iklimi yorumlanmaktadır. Hoy ve arkadaşlarının (1991) yaptığı araştırmada okul iklimi açık iklim, bağlı iklim (genel olarak öğretmenler fedakârdır, okul müdürleri katı ve otoriterdir. Öğretmenler öğrencileri için birlikte çalışıp işbirliği içerisindeyler), çözülmüş iklim (bağlı iklimin tersi şekilde eğitim yöneticisi açıkken öğretmenlerin destekçisi iken öğretmenler buna cevap vermezler sorumluluk üstlenmezler) ve kapalı iklim olmak üzere dört grupta açıklamaktadırlar. Okul ikliminin özelliği ve bunun üzerinde etkin rol alan yöneticilerin vasıfları eğitim-öğretimin kalitesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler için olumlu bir çalışma ortamının oluşması öğrenciler için de etkili bir öğrenmenin oluşmasının ön şartı olumlu bir okul iklimidir (Hoy, vd. , 1991: 15-17). Olumlu okul ikliminde akademik ilerleme ve öğrenme çok önemlidir; okuldaki herkes arasındaki iletişim ve ilişkiler olumludur; saygı sevgi çerçevesi içerisinde adil ve tutarlı bir disiplin görüşü takip edilir; veli ve çevre desteğine önem verilir (Bektaş, Nalçacı, 2013). Olumlu okul ikliminde öğretmen kendini geliştirebilirken öğrencide istekli bir şekilde başarıları artmaktadır. Olumsuz olan bir okul ikliminde ise çalışanlar arasında olumlu iletişim ve etkileşim çok azdır; öğrenciler ve öğretmenler okula gelmekte isteksizdirler; yöneticiler ihtiyaçları karşılamaz diktatörce davranırlar; değişime gelişime karşı bir direnme söz konusudur (Canlı, vd. , 2018). Yönetimsel beceriler de eksiklikler okul iklimini olumsuz etkileyerek öğretmenler üzerinde baskıya neden olmaktadır. Ayrımcı, egoist davranışlar sergileyen bir eğitim yöneticisi kurumda motivasyon kaybına, stres, örgütsel sinizm gibi olumsuz etkilere neden olmaktadır (Kazak, Çiner, 2021). Araştırmalarda görüldüğü gibi olumsuz okul iklimi

öğretmenleri, öğrencileri başta olmak üzere kurumun hedeflerine ulaşmasında oldukça negatif bir etki yaratarak kurumu geriye taşımaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin önemi düşünüldüğünde kurum yöneticilerinin taşıdığı vasıflarla olumlu okul iklimi oluşturmalarının kuruma sağlayacağı faydanın artacağı söylenebilir.

21. yüzyıl da her şey değişip gelişirken okul yöneticilerinden beklenen yöneticilik vasıfları da önemli ölçüde değişmektedir. Özellikle mesleki ve teknik eğitimde yaşanan değişimler göz önüne alındığında okul yöneticisinin bu doğrultuda kendisini geliştirmesi okulunda olumlu okul iklimi oluşturmaları oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 eğitim vizyonunda mesleki eğitimle ilgili öğrenci tercihinin arttırılması, mesleki eğitimin cazip hale getirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Mesleki eğitim yöneticilerinin bilgi çağına uygun bir şekilde kendilerini geliştirmeleri küreselleşmeye, enformasyon teknolojilerine uygun eğitim öğretim ortamı oluşturarak bilimsel tutum ve davranış sergileyerek örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi çerçevesinde yeni görev ve sorumluluklar alması gerektiği bilincine sahip olmalıdırlar (Şentürk, 2010). 21. yüzyıl eğitim yöneticileri çağın gereklerine uygun dönüşümü okullarına yansıtarak başta kendilerinin değişimleri gerektiğini ve bu değişimi okul iklimine yansıtarak çevresine göstermek zorunda olduğunu anlamaları gerekmektedir (Arslan, Beytekin, 2004). Okul yöneticilerinin okul iklimini pozitif yönde geliştirmeleri için gerekli vasıflara sahip olmalıdırlar.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında yapılan tarama sonucunda MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve okul iklimi konuları ile alakalı yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırma ve çalışmalar yer almaktadır.

2.5.1. Yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmalar

Şahin ve Fındık (2008) tarafından yapılan araştırmada mesleki ve teknik eğitimin öneminin artması bazı politikaların yeniden günümüz şartları doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği elde edilen bulgular sonucunda ortaya konmuştur. Mesleki ve teknik eğitimde yönetici ve öğretmenlerin yetiştirilme şekillerinin mesleki eğitimin

gerekliliği doğrultusunda olması vurgulanarak teknik öğretimin günümüz çağında gerekliliği ifade edilmiştir.

Kasım'ın (2008) "Meslek Lisesi Yöneticilerinin Eğitim Süreçlerine Göre Okul Yönetme Becerileri" başlıklı çalışmasında 248 öğretmen görüşüne başvurularak eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinde; karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme aşamalarında meslek lisesi yöneticilerinin kendilerini geliştirerek çağa uygun yaklaşımlarının olumlu etkisi ortaya konmuştur. Meslek liselerinde yöneticilerin, okul bir yaşamdır ve bireylerin en önemli haklarından biri olan bu yaşama hakkını en doğru yönetmelidir bilinci ile hareket etmesi gerektiğinden bahsedilmektedir.

Ananiadou, Claro (2009) tarafından yapılan "OECD Ülkelerinde Yeni Binyıl Öğrenenler İçin 21. Yüzyıl Becerileri ve Yeterlilikleri" adlı araştırmada Türkiye'de oluşturulan temel beceriler belirlenerek değerlendirme politikasının ve eğitimcilerin yetkinliklerine yönelik bir programın olmadığı belirlenmiştir. 21. yüzyılda dünyada gerçekleşen küresel, ekonomik ve toplumsal gelişmeler Türkiye'de de görülmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim için de bu bağlamda politikaların oluşması, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için adımlar atılmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda mesleki eğitim yöneticileri ile 21. yüzyıl becerileri arasında ilişkinin saptanması gerekliliği yorumlanabilir.

Samancıoğlu (2011) "Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Teknoloji Entegrasyonunun Değerlendirilmesi" çalışmasında mesleki eğitim kurumlarında çalışan 500 öğretmene ölçek uygulayarak görüşlerini incelemiştir. 21. yüzyıl becerileri için okullarda eğitimci ve yöneticilerin gerekli teknolojik bilgiye sahip olmaları ile öğrenme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki saptamıştır. Teknolojik entegrasyonu olan MTAL'de öğrenme düzeylerinin artacağı sonucu elde edilmiştir.

Hyland (2014) yaptığı "Reconstructing Vocational Education and Training for the 21st Century: Mindfulness, Craft, and Values" başlıklı çalışma ile mesleki ve teknik eğitimin yeniden inşa edilmesi reformların oluşturulması önerilmektedir. Avrupa'da ulusal değil küresel bir politikadan dolayı mesleki eğitimdeki davranışçı becerilerin ve yeterliliklerin artık sorunlar oluşturduğunu ifade etmiştir. Son on yılda

eğitiminde teknolojik gelişmelerden etkilenmesi ile birlikte mesleki ve teknik eğitimin işyeri eğitimleri ile farkındalık temelli yaklaşımlar sergilemesi söz konusudur. Araştırmanın sonucunda mesleki eğitim ve öğretim için 21. yüzyıl becerilerini temel alarak daha estetik, sosyal kolektif değerleri uygulayabilen, yapılandırılmış bir program uygulanması tavsiye edilmektedir. Araştırmada mesleki eğitimde başarısız stratejilerin, ülkelerin gelişimine ciddi zarar verdiği ortaya konmuştur. Bu bağlamda mesleki eğitimde eğitim yöneticilerinin kendini yetiştirmeleri ve 21. yüzyıla hazırlanmalarının önemi görülmektedir.

Arıbaş'ın 2014 yılında yaptığı "Meslek Lisesi Yöneticilerinin Verimlilik Nitelik ve Çağa Uyum Eğitimlerini Gerçekleştirmedeki Etkisi" adlı araştırmada meslek lisesindeki yöneticilerin çağa uygun, verimli, nitelikli eğitim gerçekleştirebilmede ki etkisini incelemek amacıyla 305 öğretmene anket uygulayarak çözümlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada kültür ve meslek öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin yapılan eğitimde etkisinde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin becerileri arttıkça eğitimde olan verimlilik, uyum ve nitelik de artmaktadır.

Eryılmaz, Uluyol (2015) "21. Yüzyıl Becerileri Işığında Fatih Projesi Değerlendirmesi" adlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmayla, teknolojinin hızla gelişmesi ile değişen gelişen dünyaya bireylerin uyum sağlamaları için 21. yüzyıl becerilerinin tüm bireylere kazandırılarak eğitime entegre edilmesi sonucuna varılmıştır.

Cemaloğlu ve arkadaşlarının 2019 yılında yaptığı çalışmada Ankara ilinde görevli 38 çeşitli branştan öğretmen görüşüne göre "Meslek Lisesi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları" üzerinde çalışmışlardır. Bu çalışma doğrultusunda günümüz 21. yüzyıl becerileri kalifiye eleman yetiştiren mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öncelikle ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmadan öğretmenlerin 21. yüzyıl yeterlik algıları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yüksek düzeyde kendilerinde 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algısı olduğu sonucuna varılmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin tamamının çok önemli olduğu uyumun bozulmaması gerekliliği ve eğitim-öğretimde motivasyonun bu becerilerin kazanılmasının arttıracağı ifade edilmiştir. Okul yöneticileri başta olmak

üzere öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimlerle destek alması gerektiği tavsiyeleri geliştirilmiştir.

Orak (2019) “‘Teachers’ Awareness And Actual Practices Of 21st Century Learning And Innovation Skills Thesis By” başlıklı çalışmasında öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenimi, eleştirel düşünme, yenilikçilik, yaratıcılık becerileri gibi yetkinliklerin motivasyon, iletişim, işbirliği, organizasyon ve sınıf uygulamalarına yansımalarını inceleye çalışmıştır. 225 öğretmenle yapılan bu çalışmanın sonucunda 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenler tarafından sınıf içi uygulamalarda kullanılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu uygulamaları sınıflarına entegre edebilmeleri için kurum yöneticilerinin bu becerilere sahip olması ve çalışanlarına örnek olması varılan sonuçlardandır.

Ceylan (2019) "21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Okul Yöneticilerinin Değişen Rollerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlığıyla yapmış olduğu nitel çalışmada 23 öğretmenle görüşerek okul yöneticilerinin ne düzeyde 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğunu ve bu becerilerin okul başarısına olan katkısını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda 21. yüzyıl becerilerine sahip yöneticilerin okul başarısında öğretmen, öğrenci motivasyonu ve başarılarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bozkurt'un 2019 yılında 786 öğretmen ile yapmış olduğu "MTAL Müdürlerinin İnovasyon Yeterlikleri İle Okulların Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmada öğretmen görüşlerine göre mesleki ve teknik eğitimde okul yöneticilerinin yeni becerilere sahip olmasının ve kurumlara bu becerileri temel alarak yönetmesinin önemi vurgulanmıştır.

2019 yılında Hamarat' ın yazarlığını yaptığı "21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları" adlı SETA araştırmasında elde edilen bulgular doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerinin tüm kademelerde ve mesleki eğitimde yönetici öğretmenlerin sahip olmasının gerekliliği ve müfredata entegrasyonun yapılması ön görülmüştür. Günümüzde bireylerden bilgiyi ezberlemesi değil, ona en kısa zamanda ulaşarak uygulaması, paylaşması ve kullanması beklenmektedir. Dolayısıyla yönetici, öğretmen ve öğrencilerden bu becerileri önemseyerek geliştirmesi istenmektedir.

Birçok çalışmada bu beceriler kategorize edilerek set halinde sunulmaktadır. Bu bağlamda bu analizle Türkiye'nin eğitim politikalarını 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirilerek, yeni politika önerileri sunulmuştur.

Bozgeyikli (2019) tarafından Geleceğin Türkiye'si analiz raporlarında mesleki ve teknik eğitimin geleceği incelenerek bazı sonuçlara varılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında mesleki eğitim mezunu öğrencilerin mesleğin gereği olan beceriye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu becerileri edinilebilmesinin başta öğretmenlerin kendini güncel tutması gerekliliği ile bu gelişimi sağlayan okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması ile yordanabilir. Ayrıca raporda okul çevre işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Okul çevre işbirliğini oluşturacak olan mesleki eğitim yöneticileridir. Endüstri 4.0'la yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm ile Türkiye ve Dünya için mesleki eğitimin önemi ifade edilmiştir.

Çınar (2019) ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla 292 öğretmene ölçek uygulayarak 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarını tespit etmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla bu becerilere sahip olduğu, kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme alt boyutunun erkek öğretmenlerin göre daha fazla sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kurumların çağa uyum sağlayabilmelerinin en önemli etkenlerinden birinin eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin benimsenerek uygulanması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zehlia Babaci-WilHITE (2020) ‘‘Eleştirel Düşünmeyi Öğrenmek 21. Yüzyılın Ötesindeki Beceriler için Multidisipliner Dersler’’ kitabının birinci bölümünde eğitimde gelenekselin aksine yaklaşımların, günümüz çağında önemli olduğunu, ulusal ve uluslararası çalışmaların 21. yüzyıl becerileri üzerine olduğunu, eğitim kurumlarında bunun vurgusunun ise STEM (Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) konuları olduğunu belirtmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin temelini üretim ve hizmet olduğu düşünüldüğünde STEM temelli eğitimle iç içe olmasının kaçınılmaz olduğunu söyleyebiliriz. Mesleki ve teknik eğitimde çok kültürlülüğü, farklı öğretim yöntemlerinin, bilgi ve teknolojinin kullanımı oldukça önemlidir. Bu doğrultuda kurumların önünü açacak olanların da yöneticiler olduğu yordanabilir.

Kasap (2020) tarafından yapılan 21. yüzyıl yönetici yeteneklerinin tespit edilmesine yönelik araştırmada ölçek 579 çalışana uygulanmıştır. Araştırmada yöneticilerin 21. yüzyıl vasıflarına sahip olma düzeyleri sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilik vasıfları ile 21. yüzyıl becerilerinin arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu, yöneticilik vasfının bu becerilerin kazanımından olumlu yönde etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yeni (2020) "21.Yüzyıl Becerilerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönlerini Olan Etkisi" başlıklı araştırması ile 21. yüzyıl becerilerinin eğitim yöneticilerinin liderlik vasıflarına olan etki derecesini sorgulamak amacıyla betimsel bir çalışma ortaya koymuştur. Yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılan araştırmada okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini tespit etmek amacıyla öğretmen veli müdür yardımcısı çalışma grubuna dâhil edilerek bir sonuca varılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticisinin bu becerilere sahip olması ile liderlik yönlerinde olumlu bir katkı sunduğu ifade edilmiştir.

Altınpulluk ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan “2010-2018 Yıllarında Yayınlanan 21. Yüzyıl Becerileri Araştırmalarının İncelenmesi” başlıklı araştırma ile Web of Science Sosyal Bilimler Atıf Dizini’nde (SSCI) yapılan tarama sonuçları doğrultusunda 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde yayınlanmış makaleleri analiz etmiştir. 52 makale üzerinden yapılan araştırmada en çok incelenen konular arasında olduğu, Türkiye'nin de bu araştırmanın yapıldığı ülkeler arasında dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Çalışma konularına bakıldığında öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, 21. yüzyıl becerilerini değerlendirme, öğretmenlerin 21. yüzyıl yeterlilikleri ve bu beceriler ile ilgili öğrenme sistemi model önerisi gibi konulara daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Eğitim teknoloji alanında faaliyet gösteren prestijli dergilerde 21. yüzyıl becerileri hakkında oldukça fazla makale yayınlandığı bu konunun önemini göstermektedir. Görüldüğü gibi 21. yüzyıl becerileri son yıllarda alanyazında önem kazanarak yer almaktadır. Bu araştırma ile görülmektedir ki mevcut araştırma konusu alanyazında çok fazla yer almamaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgularla mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin kurumlarının liderleri olduğu düşünüldüğünde ve bilgi çağında mesleki eğitimin geliştirilmesinin topluma etki

düzeyinin yüksek olması nedeniyle mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin araştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

2.5.1 Okul İklimi ile ilgili araştırmalar

Kaya (2010) Kız Teknik ve Meslek Lise’lerindeki yöneticilerin yöneticilik becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada Kız Teknik ve Meslek Lise’sinde eğitim öğretim veren 466 öğretmene ölçek uygulamıştır. Etkili okulların ilk adımlarının yeterli bir yöneticiye bağlı olduğunu ifade eden Kaya (2010), araştırmanın sonucunda yöneticilerin becerileri ile okul iklimi arasında anlamlı düzeyde farklılık oluştuğunu tespit etmiştir. Şöyle ki yöneticilerin becerilerinin okul iklimine etki ettiği katkı öğretmen görüşleri açısından önemli bir düzeyde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Tajasom, Ariffin (2011) tarafından yapılan ‘‘Principals' Leadership Style And School Climate: Teachers' Perspectives From Malaysia’’ araştırmada 17 kentsel ortaöğretim okulundan 141 öğretmenin görüşü alınarak okul müdürlerinin liderlik tarzları ile okul iklimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde okul müdürleri ve öğretmenlerin çağın gereklerinden dolayı ulusal ve uluslararası düzeyde öğrencilerin standartlarını geliştirmek için bir baskı altında olduğu belirtilmiştir. Bu baskının okul iklimine olumlu yansıması gerektiğini, okul müdürlerinin kendilerini iyileştirerek olumlu bir okul iklimi yaratma yolculuğunda öğretmenleri destekleyen ve öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkileyen davranışları sergilemeleri vurgulanmıştır. Okul ikliminin iyileştirme isteğinin okul müdürlerinde de giderek arttığından da bahsedilmektedir.

Collie, Shapka ve Perry ‘nin (2012) okul iklimi üzerine yaptığı çalışmada 664 öğretmenin görüşü alınarak okul iklimi ve okuldaki öğrenme arasındaki durumun öğretmenlerin sosyal duygusal görüşlerine etkilerini incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise öğretmenin motivasyonu, iş doyumunu ve öğrencilerinin davranışlarına ilişkin en çok etkileyen faktörün okul iklimi olduğu ve bu değişkenlerin kendi aralarında doğrudan ilişkili olması sonucuna varılmıştır.

Sıgınır (2013) ‘‘Meslek Liselerindeki Yönetici Davranış Boyutlarının Okul İklimine Etkisi’’ adlı araştırmasında mesleki eğitimdeki yönetici davranış boyutlarının okul iklimine etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada 331 öğretmene ölçek uygulanarak öğretmenler tarafından yöneticilerin tutum ve davranışlarının becerilerinin nasıl algılandığı ortaya konmuştur. Sıgınır (2013) Mesleki ve teknik eğitimin etkili bir eğitim-öğretim sağlayabilmesi için yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından olumlu okul ikliminin etkilendiğini dile getirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda okulun en üst basamağında bulunan yöneticilerin sahip olduğu beceriler, davranış ve tutumların olumlu veya olumsuz yönde okul iklimini etkilediği elde edilmiştir.

Yüner (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 375 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen bu nicel çalışmada okulun yönetim şekli ile okul iklimi boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. 21. yüzyılda bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bilgiye hızlı erişme, iletişim ve ulaşım kolaylığı sağlayarak ekonomik siyasi ve sosyal alanda gelişmeler tüm dünyayı etkilediğinden dolayı eğitim kurumlarında da yeni bir sürece girilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda okullarda yönetim şeklinin 21. yüzyıla uygun olması bireyleri geleceği hazırlayan okulların atmosferine de etki etmesi kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarında yöneticilerin tüm paydaşları karar verme sürecine dâhil ederek, görev ve sorumlulukları paylaşarak, iletişim kanallarını açık tutup kısaca iyi bir yönetişim ile tüm paydaşların okul iklimi hakkında oluşan görüşlerini etkileyecektir. Bu çalışma eğitim yöneticilerinin okul iklimi üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda hangi okul türünde olursa olsun okul yönetiminin okul iklimi üzerinde etkisi olduğu tezi desteklenmektedir.

Yaman (2018) "Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Becerilerinin Okul İklimine Etkisi (Sarıyer Örneği)" başlıklı çalışmada 715 öğretmenin görüşünü alarak okul ikliminin okul yöneticilerinin becerilerinden etkilenme düzeylerini incelemiştir. Modern toplumların kendini göstermesiyle kurumlarda radikal değişimler meydana gelmektedir. Bu çalışma ile eğitim yöneticilerinin geleneksellikten çıkarak öğretmenlerin çalışmalarını destekleyeceği müdür davranış boyutunun öğretmenlerin

motivasyonunu olumlu yönde etkilediği, okullarda olumlu okul iklimini desteklediği şeklinde yorumlanmıştır.

Aydın tarafından 2019 yılında yapılan öğretmenlerin görüşleri alınarak eğitim yöneticilerinin becerilerinin yönetim süreçlerindeki etkisi ve okul iklimine yansımaları üzerine yaptığı araştırmada ölçek farklı okul türlerinden 610 öğretmene uygulanarak görüşleri alınmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerinin okul ikliminin cinsiyet, yaş, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık oluşmazken, okul türleri değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur. Hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek, beklentilere cevap verebilmek, çözümler üretebilmek, verimi arttırabilmek için okul yönetiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Okulların iyi yönetilmesi yöneticilerin bazı becerileri ve yeterlilikleri taşıması ile gerçekleşecektir. Bu araştırmanın sonucunda da okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini başarılı bir şekilde yönetme becerilerinin okul iklimini olumlu yönde yüksek seviyede etkilediği sonucuna varılmıştır. Mesleki ve teknik eğitim açısından bakıldığında okul yöneticilerinin becerilerini üreten, etkin bireylerin yetiştirilmesinin elzem olduğu bu okulların iklimde etkisinin kaçınılmaz olduğu bu çalışma sonuçları doğrultusunda yorumlanabilir.

Bakkal'ın (2019) eğitim yöneticilerinin eğitimsel liderlik ve okul iklimi üzerine yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin vasıflarının okul iklimine olan etkisini incelemeye çalışmıştır. Araştırmada ölçek 352 öğretmene uygulanarak okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerinin okul iklimi ile arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu, bu ilişkinin motivasyona da olumlu etkide bulunduğu saptanmıştır. Günümüzün bilgi çağı olduğunu düşündüğümüzde toplum olarak belirli bir vizyona ulaşabilmek için eğitim kurumlarına önemli düzeyde iş düşmektedir. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin kurumlarını geliştirmeleri, öğretmenlerine okulu benimsetmeleri, öğrencilerini ileriye taşımaları için kendilerini geliştirerek yeni yöntemler oluşturmaları beklenmektedir (Olukçu, 2018). Bu araştırmada bize göstermektedir ki okul yöneticilerinin sahip olduğu beceriler bunları uygulama yöntemleri hangi okul türünde olursa olsun önemli düzeyde okul ikliminde etkili bir faktördür. Bilginin uygulandığı ve üretimin esas alındığı mesleki ve teknik

eğitim kurumlarında okul yöneticisinin becerilerinin olumlu bir okul iklimi oluşturmada etkili olduğu söylenebilir.

Bodur ve Argon'un (2019) gerçekleştirdiği “Yenilikçi Okul ve Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada yenilikçi okullarda iklimin yansımaları diğer unsurlara göre çok fazla olduğu belirtilmiştir. Toplumun geleceğini oluşturan okulların değişimlere karşı en duyarlı sistemler olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile 660 branştan öğretmene ulaşılmış ve yenilikçi okul ve okul iklimi arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Okulların yenilikler ve değişimlere karşı uyum sağlamaları, varlıklarını korumaları için gerekli koşullardan birinin de olumlu okul ikliminin oluşmasıdır. Bu bağlamda olumlu okul iklimini oluşturacak olan etkenin ise en başta okul yöneticilerinin sahip olduğu niteliklerdir şeklinde yordanabilir.

Zincirli'nin (2020) yaptığı çalışma ile eğitim öğretimin amaçlarına ulaşmasında sorumlu olan okul yöneticilerinin olumlu okul iklimi ortamının oluşmasında etkili olduğu görülmüştür. “Yöneticilerin Görüşlerine Göre Okullardaki Örgütsel İklim” başlıklı çalışmada 41 okul yöneticisinin görüşü alınarak nitel bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma doğrultusunda okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz okul iklimini değerlendirmeleri istenerek bazı bulgular elde edilmiştir. Olumsuz okul iklimine dair gruplaşma ve öğrenci başarısızlığı; olumlu okul iklimi için ise iletişim, anlayış, çözüm, odaklılık, gönüllülük, dayanışma, samimiyet, birliktelik ruhu, kararlara katılım gibi bulgular ortaya konmuştur. Olumlu bir okul ikliminin oluşmasının gerekçesi olarak okullardaki etkili iletişim, çözüm odaklılık, takım ruhu gibi unsurları taşıyan yöneticilerin olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçları, veri toplama süreci hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

MTAL’de görev yapan yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerinin okul iklimi ile ilişkisini öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma tezi ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel testler kullanılarak ölçülmesi, değişkenler arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi ve muhtemel sonuçların tahmini için kullanılan araştırmalardır (Tekbıyık, 2014: 99-114; Büyüköztürk, 2019: 5; Can, 2019: 9). Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modelinde okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri bağımsız değişken iken okul iklimi ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bu araştırma ile MTAL’de öğretmenlerin yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve okul iklimi hakkında görüşlerini incelerken, aynı zamanda MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi sorgulayan ilişkisel bir araştırmadır.

3.2. Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreni Düzce il merkezinde MTAL’de görev yapan 406 öğretmenden oluşturmaktadır ve Tablo 2’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin tamamına ulaşılarak dönüt alınmıştır. Çalışma evrenine ulaşıldığı için örneklem alınmamıştır.

Tablo 2. Çalışma Evrenini Oluşturan Düzce İl Merkezi MTAL Öğretmen Sayıları

Okulun Adı	Öğretmen Sayısı
Düzce Borsa İstanbul MTAL	146
Düzce Mevlana MTAL	69
Düzce Fatih MTAL	18
Düzce İbn-i Sina MTAL	16
Düzce Zübeyde Hanım MTAL	76
Düzce Yavuz Selim MTAL	43
Düzce Adnan Menderes MTAL	38
Toplam	406

Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Bölümü'nden alınan istatistiksel veriler doğrultusunda araştırmanın çalışma evrenini oluşturan il merkezindeki MTAL'de görev yapan öğretmenlerin tamamı olan 406 kişiye ulaşılmış ve geri dönüt alınmıştır. Geri dönüt alınan ölçekler incelendiğinde 43 tanesinin yanlış ve eksik doldurulması nedeniyle değerlendirmeye dâhil edilememiştir. Araştırmada 363 ölçekle istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu durumda çalışma evrenini temsil etme oranı %89'dur. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	227	62,5
	Erkek	136	37,5
Okuldaki Ders Görevi	Kültür Dersi	169	46,6
	Meslek Dersi	194	53,4
Yaş	20-40	158	43,5
	41-50	164	45,2
	51 ve Üzeri	41	11,3
Mesleki Kıdem	1-10	99	27,3
	11-15	64	17,6
	16-20	64	17,6
	21 ve Üzeri	136	37,5
Toplam		363	100,0

Tablo 3'de görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımı %62,5'i (227) kadın, %37,5'i (136) erkek öğretmen olmak üzere katılımcıların

çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin % 46,6'sını (169) kültür dersi öğretmenleri, % 53,4'ünü (194) meslek dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu değerler incelendiğinde katılımcıların girilen ders türüne göre birbirlerine yakın olmakla birlikte meslek dersi öğretmenlerinin sayıca fazla olduğu söylenebilir. Tablo oluşturulurken araştırmaya katılan öğretmenlerden yaş ortalaması 30 yaş ve altı olanların katılım yüzdesi az olduğu (% 5) için kategorilere dağılımda aşırı farklılıklar oluşturacağından 20-40 yaş grubu şeklinde yeniden kategorize edilerek değerlendirilmiştir. Yaş gruplarına göre en genç öğretmenler 20-40 yaş gurubunda yer almaktadır. Katılımcıların 20- 40 yaş ile 41-50 yaş gurubundaki öğretmenler dağılım açısından birbirine çok yakın oranlarda olup bu iki yaş gurubu öğretmenler toplam katılımcıların %88,7'sini oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada katılımcıların %11,3'ünü 51 ve üzeri yaş gurubunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem durumuna göre kategorileştirmede 1-5 yıl %6'lık değerle dağılımda aşırı farklılıklar oluşturacağından 1-10 yıl kıdem şeklinde yeniden kategorize edilerek değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi daha çok 21 yıl ve üzeri arasında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin %27,3'ü 1-10 yıl, %17,6'sı 11-15 yıl ve yine %17,6'sı 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin mesleki kıdeme göre en fazla %37,5 ile 21 yıl ve üzeri grubunda yer alanlardan oluştuğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak üzere iki ayrı ölçek ve bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanan; cinsiyet, yaş, kıdem, branş (okuldaki görev) değişkenlerini içermektedir. İki ölçek için de gereken izinler alınarak kullanılmıştır (EK 4).

3.3.1 Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini ölçmek için Çoban, Bozkurt ve Kan'ın 2019'da geliştirdiği “*Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği*” (EK 2) kullanılmıştır. *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* 95 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine

sahip olma düzeylerini ortaya koymaktır. Veri toplama aracında yer alan maddelerde beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; ‘‘Hiç (1), Az (2), Orta (3), Çok (4), Tamamen (5)’’ seçenekleriyle derecelenmektedir. Ölçeğe ilişkin verilerin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Yöneticisi 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğine İlişkin Verilerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları.

Seçenekler	Verilen Ağırlık	Puan Aralığı
Hiç	1	1.00 - 1.79
Az	2	1.80 - 2.59
Orta	3	2.60 - 3.39
Çok	4	3.40 - 4.19
Tamamen	5	4.20 - 5.00

Eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri; öğrenme ve yenilik becerileri, okuryazarlık becerileri, yaşam ve mesleki becerileri olmak üzere üç alt boyuttan; öğrenme ve yenilik becerileri; yaratıcılık ve yenileşme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği olmak üzere dört alt boyuttan; okuryazarlık becerileri; bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı olmak üzere üç alt boyuttan; yaşam ve mesleki beceriler ise özyönetim ve inisiyatif kullanma, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve kolay uyum sağlama, sosyal ve kültürel beceriler olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir; öğrenme ve yenilik becerileri; yaratıcılık ve yenileşme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği; okur-yazarlık becerileri; bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı, teknoloji okur-yazarlığı; yaşam ve mesleki beceriler; özyönetim ve inisiyatif kullanma, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve kolay uyum sağlama, sosyal ve kültürel beceriler. Eğitim yöneticisi 21. yüzyıl becerileri ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiş ve katsayısı 0,99 olarak belirtilmiştir. Bu sonuç, ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunun göstergesidir. Her bir alt faktörün güvenilirlik değerleri ve bu çalışmada incelenen Cronbach α değerlerine ait veriler Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Yöneticisi 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin ve Faktörlerinin Cronbach Alpha Test Sonuçları

Faktör	Çoban, Bozkurt ve Kan'ın (2019) Cronbach α Değerleri	Çalışmada Elde Edilen Cronbach α Değerleri
Öğrenme ve Yenilik Becerileri		
Yaratıcılık ve Yenileşme	.95	.95
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	.96	.96
İletişim	.95	.95
İşbirliği	.95	.94
Okur Yazarlık Becerileri		
Bilgi Okur Yazarlığı	.93	.90
Medya Okur Yazarlığı	.90	.90
Teknoloji Okur Yazarlığı	.90	.94
Yaşam ve Mesleki Beceriler		
İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	.93	.94
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	.94	.95
Liderlik ve Sorumluluk	.94	.90
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	.94	.99
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	.90	.95
Genel Toplam	.99	.96

Tablo 5’te ölçeğe göre Cronbach α değerlerine bakıldığında Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) tarafından elde edilen sonuçların .90 ile .96 arasında değişirken, bu çalışmada ise .90 ile 0.99 arasında değiştiği görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin elde edilen Cronbach α güvenirlik katsayıları incelendiğinde, bu katsayıların ve aynı zamanda ölçeğin tümüne ait güvenirlik katsayısının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, genel anlamda ölçeğin güvenirliğinin yeterli olduğuna ilişkin kanıt olarak kabul edilebilmektedir.

3.3.2. Okul İklimi Ölçeği

Okul iklimi için Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi” ölçeği kullanılmıştır (EK 3). Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek beşli likert tipi ölçek olup ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “ (1) Hiçbir

Zaman, (2) Nadiren, (3)Bazen, (4) Çoğunlukla, (5) Her Zaman” seçenekleriyle derecelendirilmektedir. Ölçeğe ait puan aralıkları Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Okul iklimi ölçeğine ilişkin verilerin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları.

Seçenekler	Verilen Ağırlık	Puan Aralığı
Hiçbir zaman	1	1.00 - 1.79
Nadiren	2	1.80 - 2.59
Bazen	3	2.60 - 3.39
Çoğunlukla	4	3.40 - 4.19
Her zaman	5	4.20 - 5.00

Okul İklimi Ölçeği beş boyuttan oluşmaktadır. Okul iklimi ölçeğindeki 2, 21, 22 ve 23 maddeleri ters maddelerdir. Ölçek demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplamı alınırken çatışma boyutu tersten puanlanarak analiz edilmiştir.

Ölçeğin Conbach alfa iç tutarlılık katsayısı Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından hesaplanarak şu değerlere ulaşılmıştır: Demokratiklik ve okula adanma boyutu için .90, liderlik ve etkileşim boyutu için .89, başarı etkenleri boyutu için .75, samimiyet boyutu için .85 ve çatışma boyutu için .73 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise; Demokratiklik ve okula adanma boyutu için .86, liderlik ve etkileşim boyutu için .92, başarı etkenleri boyutu için .78, samimiyet boyutu için .89 ve çatışma boyutu için .87 olarak bulunmuştur. 23 maddelik ölçeğin tümüne ait Cronbach α katsayısı ise $\alpha=0,92$ bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik (Pearson korelasyon) katsayısı okul iklimi ölçeğinin demokratiklik ve okula adanma boyutu için .92, liderlik ve etkileşim boyutu için .96, başarı etkenleri boyutu için .82, samimiyet boyutu için .91 ve çatışma boyutu için .94 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için veriler “*Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* (EK 2)” ile “*Okul İklimi Ölçeği* (EK 3)” aracılığı ile elde edilmiştir. Ölçekler için gerekli yasal izinler mail yoluyla alınmıştır (EK 4). Veriler Düzce il merkezinde bulunan yedi MTAL’de görev yapan öğretmenlerden Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni talep edilmiş ve yazılı izin (EK 5) çerçevesinde toplanmıştır. Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından etik izni alınmıştır (EK 6). Kovid 19 salgını nedeniyle ölçekler Google forms aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılarak Şubat-Nisan ayları arasında uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasından sonra veri seti oluşturulmuş ve toplamda 409 veri elektronik ortama aktarılmıştır. Bu ölçeklerden eksik ve yanlış doldurulduğu tespit edilen ölçekler silinerek 363 veri ile analiz gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde SPSS 21.0 paket istatistik programı kullanılmıştır. Programa veriler kodlanarak ve her bir alt problem için ilgili analizler yapılmıştır. Araştırmada öncelikle parametrik test varsayımlarının kontrolüne yönelik test sonuçları incelenmiştir. *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* için elde edilen verilerin parametrik test tekniklerine uygunluğunun incelenmesi kapsamında normallik varsayımının sınanması için basıklık ve çarpıklık katsayıları ile bu katsayıların standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen z istatistiğinin 0,05 anlamlılık düzeyinde 1,96 değeri ile karşılaştırma yapılmıştır (Field, 2009). EK 7’de *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği*ne ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmeleri sonucunda elde edilen z istatistiğinin tüm alt boyutlarda $\alpha=0,05$ düzeyinde 1,96’dan küçük çıkmasından dolayı bu dağılımların normal düzeyde basıklığa sahip olduğuna karar verilmiştir. Öte yandan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında da bu değerlerin (-1,1) aralığında olduğu görüldüğünden dağılımların normal dağıldığı varsayılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü; 2014). Son olarak alt boyutların her birine ilişkin histogram, Q-Q plot grafikleri de incelenmiştir. Yapılan istatistiksel ve grafiksel incelemeler birlikte ele alındığında normal dağılımın tüm alt boyutlarda varsayıldığı görülmüştür. Ayrıca Merkezi Limit Teoremine göre, incelenen dağılımların örneklem büyüklüğü 30’dan fazla olduğundan

dağılımın normal dağılıma yaklaşacağı varsayılarak (Field, 2009) parametrik testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Gruplara ait aritmetik ortalamaların istatistiksel olarak birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesi için parametrik testlerden grup sayısı iki olduğunda ilişkisiz örneklem için t testi; grup sayısı ikiden fazla olduğunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014). Araştırma grubunda yer alan MTAL’de görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve branşlarına göre dağılımlarına ait bilgiler Tablo 3’de verilmiştir. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine ve branşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* alt boyut puanlarının alt kategorilerin her birine ilişkin normallik dağılımı (EK 9 ve EK 10) incelenmiştir. Cinsiyet ve branş değişkenine ilişkin düzeylerin her birinde *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1,1) aralığında olduğu görüldüğünden normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Parametrik test varsayımlarından normalliğin incelenmesinden sonra varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların alt boyutlar düzeylerinde eşit olup olmadığına Levene testi ile bakılmıştır. Bu incelemeler sonucunda alt boyut puanlarının cinsiyetlerin ve branşların varyansları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüş ve alt boyut puanlarının incelenen değişken açısından varyansların homojenliği varsayımı sağladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda cinsiyete ve branşa göre *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* alt boyut puanlarının incelenmesinde ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına ve kıdemlerine göre kategorilerde yer alan birey sayıları görülmektedir. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin yaş ve kıdem kategorilerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* alt boyut puanlarının alt kategorilerin her birine ilişkin normallik dağılımı (EK 11 ve EK 12) incelenmiştir. Yaş ve kıdem değişkenine ilişkin düzeylerin her birinde *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık

değerlerinin $(-1,1)$ aralığında olduğu görüldüğünden normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Parametrik test varsayımlarından normalliğin incelenmesinden sonra varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların alt boyutlar düzeylerinde eşit olup olmadığına Levene testi ile bakılmıştır. Bu incelemeler sonucunda alt boyut puanlarının yaş ve kıdem değişkeni kategorilerinin varyansları arasında üretkenlik ve hesap verebilirlik alt boyutu ve medya okuryazarlığı alt boyutları hariç diğerlerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür. Bu doğrultuda yaş ve kıdeme göre *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* alt boyut puanlarının incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Okul İklimi Ölçeği için elde edilen verilerin parametrik test tekniklerine uygunluğunun incelenmesi kapsamında normallik varsayımının sınanması için basıklık ve çarpıklık katsayıları ile bu katsayıların standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen z istatistiğinin 0,05 anlamlılık düzeyinde 1,96 değeri ile karşılaştırma yapılmıştır (Field, 2009). EK 8’de *Okul İklimi Ölçeği*ne ilişkin Kolmogorov Smirnov testi sonuçları ile basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmeleri sonucunda elde edilen z istatistiğinin tüm alt boyutlarda $\alpha=0,05$ düzeyinde 1,96’dan küçük çıkmasından dolayı bu dağılımların normal düzeyde basıklığa sahip olduğuna karar verilmiştir. Öte yandan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında da bu değerlerin $(-1,1)$ aralığında olduğu görüldüğünden dağılımların normal dağıldığı varsayılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü; 2014). Son olarak alt boyutların her birine ilişkin histogram, Q-Q plot grafikleri de incelenmiştir. Yapılan istatistiksel ve grafiksel incelemeler birlikte ele alındığında normal dağılımın tüm alt boyutlarda varsayıldığı görülmüştür. Ayrıca Merkezi Limit Teoremine göre, incelenen dağılımların örneklem büyüklüğü 30’dan fazla olduğundan dağılımın normal dağılıma yaklaşacağı varsayılarak parametrik testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir (Field, 2009). Gruplara ait aritmetik ortalamaların istatistiksel olarak birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesi için parametrik testlerden grup sayısı iki olduğunda ilişkisiz örneklem için t testi; grup sayısı ikiden fazla olduğunda tek yönlü ANOVA kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014).

Araştırmada *Okul İklimi Ölçeği* kullanılarak MTAL yöneticilerinin okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine ve branşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle *Okul İklimi Ölçeği* alt boyut puanlarının alt kategorilerin her birine ilişkin normallik dağılımı (EK 13 ve EK 14) incelenmiştir. Cinsiyet ve branş değişkenine ilişkin düzeylerin her birinde Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1,1) aralığında olduğu görüldüğünden normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Parametrik test varsayımlarından normalliğin incelenmesinden sonra varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların alt boyutlar düzeylerinde eşit olup olmadığına Levene testi ile bakılmıştır. Cinsiyete ve branşa göre *Okul İklimi Ölçeği* alt boyut puanlarının incelenmesinde ilişkisiz örneklemeler için t-testi yapılmıştır.

MTAL yöneticilerinin okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin yaş ve kıdem kategorilerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle *Okul İklimi Ölçeği* alt boyut puanlarının alt kategorilerin her birine ilişkin normallik dağılımı (EK 15 ve EK 16) incelenmiştir. Yaş ve kıdem değişkenine ilişkin düzeylerin her birinde *Okul İklimi Ölçeği* alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1,1) aralığında olduğu görüldüğünden normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Parametrik test varsayımlarından normalliğin incelenmesinden sonra varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların alt boyutlar düzeylerinde eşit olup olmadığına Levene testi ile bakılmıştır. Bu incelemeler sonucunda alt boyut puanlarının yaş değişkeni kategorilerinin varyansları arasında demokratiklik ve okula adanma alt boyutu, başarı etmenleri alt boyutu ve çatışma alt boyutları hariç diğerlerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013), örneklem büyüklüklerinin arasında farkın çok fazla olmadığı bununla birlikte varyansların oranının 10 kat ve üzeri olmadığı durumlarda, varyansların homojenliğinin karşılandığını varsayılabilirliğini belirtmektedir. Buna göre bu üç alt boyutun alt kategorilerdeki varyans değerleri arasındaki oranın 10'dan az olduğu görüldüğü için ve örneklem oranının dört kattan az olduğu belirlendiği için varsayımı sağladığı kabul edilerek analize devam edilmiştir. Bu nedenle, yaşa göre *Okul İklimi Ölçeği* alt boyut puanlarının incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Kıdem yılı değişkenine göre yapılan incelemeler sonucunda alt boyut puanlarının kıdem yılı değişkeni kategorilerinin varyansları arasında anlamlı

düzeyde farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür. Kıdem yılına göre *Okul İklimi Ölçeği* alt boyut puanlarının incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmada LSD ikili karşılaştırma testi ve iki ölçek arasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları ve mesleki eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin okul iklimini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın genel amaçları doğrultusunda problem cümleleri temel alınarak sıralanmış ve özetlenerek yorumlar yapılmıştır.

4.1. MTAL Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Mesleki eğitim yöneticileri 21. yüzyıl becerileri ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin beceri düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 7’ de verilmiştir. Alt boyutlardaki madde sayıları birbirinden farklı olduğu için buradaki ortalama değerleri her bir alt boyuta ilişkin ortalama puanın madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Betimsel İstatistikleri

Beceri	Alt Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenileşme	363	3,79	,77
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	363	3,70	,79
	İletişim	363	3,87	,73
	İşbirliği	363	3,84	,75
Öğrenme ve Yenilik Becerileri Toplam		363	3,80	,76
Okur-yazarlık Becerileri	Bilgi Okur-yazarlığı	363	3,85	,73
	Medya Okur-yazarlığı	363	3,96	,70
	Teknoloji Okur-yazarlığı	363	4,11	,68
Okuryazarlık Becerileri Toplam		363	3,97	,70
Yaşam ve Mesleki Beceriler	İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	363	3,89	,74
	Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	363	3,88	,74
	Liderlik ve Sorumluluk	363	3,88	,73
	Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	363	3,76	,77
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	363	3,82	,75
Yaşam ve Mesleki Beceriler Toplam		363	3,84	,74
Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Beceriler Ölçeği Toplam		363	3,86	,70

Tablo 7 incelendiğinde MTAL’de görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri hakkında görüşlerine yönelik ölçeğin alt boyut puan ortalamalarının birbirlerine yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sırayla “Okuryazarlık Becerileri ($\bar{x}=3,97$; $Ss=,70$)”, “Yaşam ve Mesleki Beceriler($\bar{x}=3,84$; $Ss=,74$)”, “Öğrenme ve Yenilik Becerileri ($\bar{x}=3,80$; $Ss=,76$)” alt boyutlarının puanlarının yüksek olduğu ve tüm alt boyutlarda öğretmen görüşlerinin ‘çok’ düzeyde olduğu görülmektedir. Şöyle ki MTAL’de öğretmenlerin yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olduklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. En yüksek ortalama “Teknoloji Okur-yazarlığı ($\bar{x}=4,11$; $Ss=,68$)” alt boyut puanları sahipken

en düşük ortalama ise “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme ($\bar{x}=3,70$; $Ss=,79$)” alt boyutunda görülmektedir. Alt boyut puanlarının standart sapma değerleri de birbirlerine yakın ve düşük değerde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu değerlere göre alt ölçeklere verilen yanıtların benzer dağılım gösterdiği ve ortalama değeriyle birlikte yorumlandığında ise öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların benzer ve görüşlerinin çok düzeyde olduğu ifade edilebilir. Toplam mesleki eğitim yöneticileri 21. yüzyıl becerileri puanlarına ($\bar{x}=3,86$; $Ss=,70$) bakıldığında ortalamanın üstünde “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu değer MTAL’de görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin genel olarak 21. yüzyıl becerilerine yönelik görüşlerinin çok düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen toplam puana bakıldığında MTAL yöneticilerinin öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin *Eğitim Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği*nden elde edilen puanların 3,86 puanla ortalamanın üstü bir düzeyde çok düzeyinde olduğu ifade edilebilir.

4.2. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, yaş, branş (okuldaki görevi), mesleki kıdem değişkenlerine ait sonuçlar

MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Öğrenme ve yenilik becerileriyle ilgili elde edilen sonuçlar sonuçlar Tablo 8’da, okur-yazarlık becerileriyle ilgili sonuçlar Tablo 9’de, yaşam ve mesleki becerilerle ilgili sonuçlar ise Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Öğrenme ve Yenilik Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Yaratıcılık ve Yenileşme	Kadın	227	3,86	,76	2,262	361	,024
	Erkek	136	3,67	,79			
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Kadın	227	3,76	,77	1,747	361	,082
	Erkek	136	3,61	,82			
İletişim	Kadın	227	3,93	,80	2,037	361	,042
	Erkek	136	3,77	,72			
İşbirliği	Kadın	227	3,20	,59	2,449	361	,015
	Erkek	136	3,04	,65			

p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcılık ve yenileşme alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)=2,262$; $p<0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin yaratıcılık ve yenileşme becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Benzer şekilde İletişim alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)=2,037$; $p<0,05$). MTAL yöneticilerinin iletişim becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Öğretmenlerin İşbirliği alt boyut puan ortalamalarının da cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)=2,449$; $p<0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin işbirliği becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Son olarak eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($t(361)=1,747$; $p>0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 9. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okur-yazarlık Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Bilgi Okur-yazarlığı	Kadın	227	3,92	,70	2,212	361	,028
	Erkek	136	3,75	,77			
Medya Okur-yazarlığı	Kadın	227	4,05	,66	3,283	361	,001
	Erkek	136	3,80	,73			
Teknoloji Okur-yazarlığı	Kadın	227	2,60	,40	1,939	361	,053
	Erkek	136	2,51	,46			

p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)=2,212$; $p<0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin bilgi okuryazarlığı becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Benzer şekilde medya okuryazarlığı alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)=3,283$; $p<0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin medya okuryazarlığı becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Son olarak teknoloji okuryazarlığı alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(361)=1,939$; $p>0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin teknoloji okuryazarlığı becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 10. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Beceriler Puanları ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
İnisiyatif	Kadın	227	3,94	,74	1,762	361	,079
Kullanma ve Özyönetim	Erkek	136	3,80	,75			
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	Kadın	227	3,95	,70	2,461	361	,014
	Erkek	136	3,75	,78			
Liderlik ve Sorumluluk	Kadın	227	3,23	,71	2,176	361	,030
	Erkek	136	3,77	0,75			
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	Kadın	227	3,83	,76	2,165	361	,031
	Erkek	136	3,65	,78			
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Kadın	227	3,85	,74	1,294	361	,197
	Erkek	136	3,75	,76			
Toplam	Kadın	227	3,91	,68	2,247	361	,025
	Erkek	136	3,74	,73			

p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin üretkenlik ve hesap verebilirlik alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)= 2,461$; $p<0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin üretkenlik ve hesap verebilirlik becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Benzer şekilde liderlik ve sorumluluk alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)= 2,176$; $p<0,05$). MTAL yöneticilerinin liderlik ve sorumluluk becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Öğretmenlerin esneklik ve kolay uyum Sağlama alt boyut puan ortalamalarının da cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)= 2,165$; $p<0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin esneklik ve kolay uyum sağlama becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Bunun yanında inisiyatif kullanma ve özyönetim alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı

farklılık göstermemektedir ($t(361)= 1,762$; $p>0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin inisiyatif kullanma ve özyönetim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Sosyal ve kültürlerarası beceriler alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($t(361)= 1,294$; $p>0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin sosyal ve kültürlerarası becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Son olarak *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* toplam puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t(361)= 2,247$; $p<0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin toplam puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür.

MTAL Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular; MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Öğrenme ve yenilik becerileriyle ilgili elde edilen sonuçlar Tablo 11’de, okur-yazarlık becerileriyle ilgili sonuçlar Tablo 12’de, yaşam ve mesleki becerilerle ilgili sonuçlar ise Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 11. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Öğrenme ve Yenilik Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Yaratıcılık ve Yenileşme	Kültür Dersi	169	3,7	,75	-,781	361	,435
	Meslek Dersi	194	3,88	,79			
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Kültür Dersi	169	3,61	,75	-2,062	361	,040
	Meslek Dersi	194	3,78	,82			
İletişim	Kültür Dersi	169	3,78	,74	-2,058	361	,040
	Meslek Dersi	194	3,94	,72			
İşbirliği	Kültür Dersi	169	3,74	,72	-2,504	361	,013
	Meslek Dersi	194	3,93	,77			

p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcılık ve yenileşme alt boyut puan ortalamalarının ders türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t(361) = -0,781$; $p > 0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin yaratıcılık ve yenileşme becerileriyle ilgili meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre büyük olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. İletişim alt boyut puan ortalamalarının ders türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,058$; $p < 0,05$). MTAL yöneticilerinin iletişim becerileriyle ilgili meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde büyüktür. Öğretmenlerin İşbirliği alt boyut puan ortalamalarının da ders türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,504$; $p < 0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin İşbirliği becerileriyle ilgili meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde büyüktür. Son olarak eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin ders türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,062$; $p < 0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle

ilgili meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde büyüktür.

Tablo 12. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okur-yazarlık Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Bilgi Okur-yazarlığı	Kültür Dersi	169	3,76	,70	-2,272	361	,024
	Meslek Dersi	194	3,94	,75			
Medya Okur-yazarlığı	Kültür Dersi	169	3,86	,71	-2,399	361	,017
	Meslek Dersi	194	4,04	,67			
Teknoloji Okur-yazarlığı	Kültür Dersi	169	2,51	,43	-2,379	361	,018
	Meslek Dersi	194	2,62	,41			

p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı alt boyut puan ortalamalarının ders türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,272$; $p < 0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin bilgi okuryazarlığı becerileriyle ilgili meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı olarak büyüktür. Benzer şekilde medya okuryazarlığı alt boyut puan ortalamalarının ders türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,399$; $p < 0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin medya okuryazarlığı becerileriyle ilgili meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı olarak büyüktür. Son olarak teknoloji okuryazarlığı alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin ders türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t(361) = -2,379$; $p < 0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin öğretmen meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı olarak büyüktür.

Tablo 13. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Beceriler Puanları ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	Kültür Dersi	169	3,79	,75	-2,204	361	,017
	Meslek Dersi	194	3,97	,73			
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	Kültür Dersi	169	3,79	,71	-2,009	361	,045
	Meslek Dersi	194	3,95	,75			
Liderlik ve Sorumluluk	Kültür Dersi	169	3,77	,72	-2,620	361	,009
	Meslek Dersi	194	3,97	,73			
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	Kültür Dersi	169	3,68	,74	-1,743	361	,082
	Meslek Dersi	194	3,83	,80			
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Kültür Dersi	169	3,71	,72	-2,484	361	,013
	Meslek Dersi	194	3,91	,76			
Toplam	Kültür Dersi	169	3,76	,69	-2,361	361	,019
	Meslek Dersi	194	3,93	,71			

p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin inisiyatif kullanma ve özyönetim alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin ders türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,204$; $p < 0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin inisiyatif kullanma ve özyönetim becerilerine ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin puan ortalamaları, kültür dersi öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı olarak büyüktür. Üretkenlik ve hesap verebilirlik alt boyut puan ortalamalarının ders türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,009$; $p < 0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin üretkenlik ve hesap verebilirlik becerileriyle ilgili meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı olarak büyüktür. Benzer şekilde liderlik ve sorumluluk alt boyut puan ortalamalarının ders türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,620$; $p < 0,05$). MTAL yöneticilerinin liderlik ve sorumluluk becerileriyle ilgili

meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı olarak büyüktür. Öğretmenlerin sosyal ve kültürlerarası beceriler alt boyut puan ortalamalarının da ders türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,484$; $p < 0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin sosyal ve kültürlerarası beceriler becerileriyle ilgili meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı olarak büyüktür. Esneklik ve kolay uyum sağlama alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin ders türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($t(361) = -1,743$; $p > 0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin esneklik ve kolay uyum sağlama becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin ders türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Son olarak *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* toplam puan ortalamaları öğretmenlerin branşına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t(361) = -2,361$; $p < 0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileriyle ilgili meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin toplam puan ortalaması, kültür öğretmenlerine göre anlamlı olarak büyüktür.

MTAL Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular; MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları incelendiğinde öğrenme ve yenilik becerileriyle ilgili elde edilen sonuçlar Tablo 14’de, okuryazarlık becerileriyle ilgili sonuçlar Tablo 15’de, yaşam ve mesleki becerilerle ilgili sonuçlar ise Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 14. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Öğrenme ve Yenilik Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaratıcılık ve Yenileşme	20-40	158	3,91	,82	(2, 360)	3,544	,030	20-40>41-50
	41-50	164	3,73	,75				20-40>51 ve üstü
	51 ve üstü	41	3,61	,62				
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	20-40	158	3,87	,82	(2, 360)	6,649	,001	20-40>41-50
	41-50	164	3,57	,78				20-40>51 ve üstü
	51 ve üstü	41	3,58	,69				
İletişim	20-40	158	4,02	,76	(2, 360)	6,627	,001	20-40>41-50
	41-50	164	3,76	,66				20-40>51 ve üstü
	51 ve üstü	41	3,70	,64				
İşbirliği	20-40	158	3,99	,76	(2, 360)	6,010	,003	20-40>41-50
	41-50	164	3,73	,74				20-40>51 ve üstü
	51 ve üstü	41	3,69	,63				

p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcılık ve yenileşme alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=3,544$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarından diğer iki alt boyut ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farkın bu gruptan kaynaklandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutu puanlarının yaş gruplarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=6,649$; $p<0,05$) görülmektedir. Anlamlı düzeyde farklılık tespit edilen eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutu için bu farklılığın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda

tespit edilen anlamlı farklılığın 20-40 ile 41-50 ve 20-40 ile 51 ve üstü yaşlarındaki öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 20-40 yaşlarındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme ve problem çözme alt ölçeğinden aldıkları puanların 41-50 ve 51 ve üstü kategorilerindeki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. İletişim alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=6,627$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarından diğer iki alt boyut ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve 20-40 yaş grubundaki bireylerin puanlarının anlamlı olarak diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak İşbirliği alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=6,010$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarından diğer iki alt boyut ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve 20-40 yaş grubundaki bireylerin puanlarının anlamlı olarak diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okuryazarlık Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Okur-yazarlığı	20-40	158	3,99	,78	(2, 360)	5,095	,007	20-40>41-50
	41-50	164	3,73	,69				
	51 ve üstü	41	3,82	,58				
Medya Okur-yazarlığı	20-40	158	4,10	,72	(2, 360)	5,736	,004	20-40>41-50
	41-50	164	3,84	,69				20-40>51 ve üstü
	51 ve üstü	41	3,88	,50				
Teknoloji Okur-yazarlığı	20-40	158	2,62	,44	(2, 360)	1,828	,162	-
	41-50	164	2,53	,42				
	51 ve üstü	41	2,54	,38				

$p<0,05$

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=5,095$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarından 41-50 alt boyutundaki öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farkın bu gruptan kaynaklandığı görülmektedir. Medya okuryazarlığı alt boyutu puanlarının yaş gruplarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=5,736$; $p<0,05$) görülmektedir. Anlamlı düzeyde farklılık tespit edilen medya okuryazarlığı alt boyutu için bu farklılığın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen anlamlı farklılığın 20-40 ile 41-50 ve 20-40 ile 51 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 20-40 yaşlarındaki öğretmenlerin medya okuryazarlığı alt ölçeğinden aldıkları puanların 41-50 ve 51 ve üstü yaş kategorilerindeki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Teknoloji okuryazarlığı alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($F(2,360)=1,828$; $p>0,05$) görülmüştür.

Tablo 16. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Beceriler Puanları ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	20-40	158	3,94	,73	(2, 360)	6,928	,001	20-40>41-50
	41-50	164	3,75	,76				
	51 ve üstü	41	3,78	,61				
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	20-40	158	4,01	,76	(2, 360)	4,906	,008	20-40>41-50
	41-50	164	3,76	,74				
	51 ve üstü	41	3,80	,56				
Liderlik ve Sorumluluk	20-40	158	4,03	,76	(2, 360)	6,008	,003	20-40>41-50
	41-50	164	3,77	,70				
	51 ve üstü	41	3,77	,61				
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	20-40	158	3,90	,83	(2, 360)	4,625	,010	20-40>41-50 20-40>51 ve üstü
	41-50	164	3,66	,84				
	51 ve üstü	41	3,63	,62				
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	20-40	158	3,94	,79	(2, 360)	3,875	,022	20-40>41-50
	41-50	164	3,73	,72				
	51 ve üstü	41	3,70	,61				
Toplam	20-40	158	3,99	,74	(2, 360)	5,811	,003	20-40>41-50 20-40>51 ve üstü
	41-50	164	3,74	,69				
	51 ve üstü	41	3,73	,56				

p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin inisiyatif kullanma ve özyönetim alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=6,928$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarından 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Üretkenlik ve hesap verebilirlik alt boyutu puanlarının yaş gruplarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=4,906$; $p<0,05$) görülmektedir. Anlamlı düzeyde farklılık tespit edilen üretkenlik ve hesap verebilirlik alt boyutu için bu farklılığın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen anlamlı farklılığın 20-40 ile 41-50 yaşlarındaki öğretmenler arasında

olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 20-40 yaşlarındaki öğretmenlerin üretkenlik ve hesap verebilirlik alt ölçeğinden aldıkları puanların 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Liderlik ve sorumluluk alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=6,008$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarının 41-50 yaş aralığındaki bireylerin alt boyut ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve 20-40 yaş grubundaki bireylerin puanlarının anlamlı olarak bu gruptan yüksek olduğu görülmektedir. Esneklik ve kolay uyum sağlama alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=4,625$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarının her iki yaş aralığındaki bireylerin alt boyut ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve 20-40 yaş grubundaki bireylerin puanlarının anlamlı olarak her iki gruptan yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal ve kültürlerarası beceriler alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=3,875$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarından 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak toplam ölçek puanlarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=5,811$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarının her iki yaş aralığındaki bireylerin alt boyut ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve 20-40 yaş grubundaki bireylerin puanlarının anlamlı olarak her iki gruptan yüksek olduğu görülmektedir.

MTAL Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular; kıdem yılına göre

Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği alt boyut puanlarının incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrenme ve yenilik becerileriyle ilgili elde edilen sonuçlar sonuçlar Tablo 17’de, okuryazarlık becerileriyle ilgili sonuçlar Tablo 18’de, yaşam ve mesleki becerilerle ilgili sonuçlar ise Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 17. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Öğrenme ve Yenilik Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaratıcılık ve Yenileşme	1-10 yıl	99	3,90	,83	(3, 359)	3,548	,015	1-10>21 ve üstü 11-15>16-20 11-15>21 ve üstü
	11-15 yıl	64	3,99	,77				
	16-20 yıl	64	3,66	,73				
	21 ve üzeri	136	3,68	,73				
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	1-10 yıl	99	3,88	,79	(3, 359)	4,678	,003	1-10>16-20 1-10>21 ve üstü 11-15>16-20 11-15>21 ve üstü
	11-15 yıl	64	3,87	,84				
	16-20 yıl	64	3,57	,78				
	21 ve üzeri	136	3,59	,75				
İletişim	1-10 yıl	99	4,06	,71	(3, 359)	6,374	,000	1-10>16-20 1-10>21 ve üstü 11-15>16-20 11-15>21 ve üstü
	11-15 yıl	64	4,02	,73				
	16-20 yıl	64	3,72	,68				
	21 ve üzeri	136	3,72	,72				
İşbirliği	1-10 yıl	99	4,01	,72	(3, 359)	4,773	,003	1-10>16-20 1-10>21 ve üstü 11-15>16-20 11-15>21 ve üstü
	11-15 yıl	64	4,00	,74				
	16-20 yıl	64	3,70	,71				
	21 ve üzeri	136	3,71	,75				

p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcılık ve yenileşme alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=3,548$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 11-15 yıl arasındaki bireylerin puan ortalamalarının, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kıdem yılı 1-10 arasında olan bireylerin puan ortalamaları ile kıdem yılı 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutu puanlarının yaş gruplarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiği ($F(3,359)=4,678$; $p<0,05$) görülmektedir. Anlamli düzeyde farklılık tespit edilen eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutu için bu farklılığın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 11-15 yıl arasındaki bireylerin puan ortalamalarının, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarının anlamli düzeyde farklılaştığı yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kıdem yılı 1-10 arasında olan bireylerin puan ortalamaları ile kıdem yılı 16-20 yılları arasında olan ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarına göre anlamli düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. İletişim alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamli düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=6,374$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 11-15 yıl arasındaki bireylerin puan ortalamalarının, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarının anlamli düzeyde farklılaştığı yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kıdem yılı 1-10 arasında olan bireylerin puan ortalamaları ile kıdem yılı 16-20 yılları arasında olan ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarına göre anlamli düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak İşbirliği alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamli düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=6,010$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır ve farklılığın aynı gruplardan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Tablo 18. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okur-yazarlık Becerileri Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Okur-yazarlığı	1-10 yıl	99	3,96	,77	(3, 359)	3,481	,016	1-10>16-20
	11-15 yıl	64	4,05	,77				1-10>21 ve üstü
	16-20 yıl	64	3,73	,67				11-15>16-20
	21 ve üzeri	136	3,75	,68				11-15>21 ve üstü
Medya Okur-yazarlığı	1-10 yıl	99	4,10	,69	(3, 359)	4,906	,002	1-10>16-20
	11-15 yıl	64	4,12	,73				1-10>21 ve üstü
	16-20 yıl	64	3,83	,70				11-15>16-20
	21 ve üzeri	136	3,83	,66				11-15>21 ve üstü
Teknoloji Okur-yazarlığı	1-10 yıl	99	2,65	,40	(3, 359)	3,012	,030	1-10>21 ve üstü
	11-15 yıl	64	2,62	,42				
	16-20 yıl	64	2,52	,41				
	21 ve üzeri	136	2,50	,43				

p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=3,481$; $p<0,05$) görülmüştür. Medya okuryazarlığı alt boyutu puanlarının yaş gruplarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=4,906$; $p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Her iki alt boyut için karşılaştırma sonuçlarına göre; 11-15 yıl arasındaki bireylerin puan ortalamalarının, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kıdem yılı 1-10 arasında olan bireylerin puan ortalamaları ile kıdem yılı 16-20 yılları arasında olan ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Teknoloji okuryazarlığı alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=3,012$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden LSD testi uygulanmış ve farkın 1-10 yıl kıdem aralığında olan bireylerin ortalamasının kıdem yılı 21 ve üzeri olan gruptan anlamlı olarak yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Tablo 19. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Beceriler Puanları ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	1-10 yıl	99	4,08	,7				1-10>16-20
	11-15 yıl	64	4,01	,78				1-10>21 ve üstü
	16-20 yıl	64	3,75	,73	(3,359)	5,039	,002	11-15>16-20
	21 ve üzeri							11-15>21 ve üstü
		136	3,75	,74				
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	1-10 yıl	99	4,02	,74				
	11-15 yıl	64	4,04	,75	(3,359)	4,323	,005	1-10>21 ve üstü
	16-20 yıl	64	3,75	,73				
	21 ve üzeri	136	3,75	,71				
Liderlik ve Sorumluluk	1-10 yıl	99	4,07	,73				1-10>16-20
	11-15 yıl	64	4,01	,73				1-10>21 ve üstü
	16-20 yıl	64	3,73	,68	(3,359)	5,309	,001	11-15>16-20
	21 ve üzeri							11-15>21 ve üstü
		136	3,75	,71				
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	1-10 yıl	99	3,90	,83				1-10>16-20
	11-15 yıl	64	3,93	,80				1-10>21 ve üstü
	16-20 yıl	64	3,63	,69	(3,359)	3,846	,010	11-15>16-20
	21 ve üzeri							11-15>21 ve üstü
		136	3,64	,73				
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	1-10 yıl	99	3,96	,79				1-10>16-20
	11-15 yıl	64	3,33	,78	(3,359)	3,347	,019	1-10>21 ve üstü
	16-20 yıl	64	3,69	,61				
	21 ve üzeri	136	3,71	,74				
Toplam	1-10 yıl	99	4,05	,68				1-10>16-20
	11-15 yıl	64	4,00	,67				1-10>21 ve üstü
	16-20 yıl	64	3,72	,73	(3,359)	4,933	,002	11-15>16-20
	21 ve üzeri							11-15>21 ve üstü
		136	3,72	,68				

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin inisiyatif kullanma ve özyönetim alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=5,039$; $p<0,05$) görülmüştür. Liderlik ve sorumluluk alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=5,309$; $p<0,05$) görülmüştür. Esneklik ve kolay uyum sağlama alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=3,846$; $p<0,05$) görülmüştür. Her üç alt boyut içinde farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmış ve aynı alt kategorilerde farkın gözlendiği belirlenmiştir. Karşılaştırma sonuçlarına göre üç alt boyut içinde; 11-15 yıl arasındaki bireylerin puan ortalamalarının, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kıdem yılı 1-10 arasında olan bireylerin puan ortalamaları ile kıdem yılı 16-20 yılları arasında olan ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Üretkenlik ve hesap verebilirlik alt boyutu puanlarının yaş gruplarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=4,323$; $p<0,05$) görülmektedir. Anlamlı düzeyde farklılık tespit edilen üretkenlik ve hesap verebilirlik alt boyutu için bu farklılığın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen anlamlı farklılığın kıdem yılı 1-10 arasında olanların puan ortalamaları ile 21 yıl ve üzeri olanlardan kaynaklandığı ve 1-10 yıl arasında kıdemi olan bireylerin 21 yıl ve üzerinde kıdem aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal ve kültürlerarası beceriler alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=3,347$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre kıdem yılı 1-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının kıdem yılı 16-20 yıl arasında olanlar ile 21 ve üzerinde olan gruptaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak ölçeğe ilişkin toplam puanların kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=4,933$; $p<0,05$) görülmüştür. Her üç alt boyut içinde farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının

belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmış ve karşılaştırma sonuçlarına göre üç alt boyut içinde; 11-15 yıl arasındaki bireylerin puan ortalamalarının, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kıdem yılı 1-10 arasında olan bireylerin puan ortalamaları ile kıdem yılı 16-20 yılları arasında olan ve 21 yıl ve üzerindeki bireylerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. MTAL Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İklimi Görüşüne İlişkin Bulgular

MTAL öğretmen görüşlerine göre okul iklimini belirlemek amacıyla Öğretmenlerin Okul İklimi ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar ve dağılıma ilişkin standart sapma hesaplanarak, genel düzeyleri Tablo 20’de verilmiştir. Alt boyutlardaki madde sayıları birbirinden farklı olduğu için buradaki ortalama değerleri her bir alt boyuta ilişkin ortalama puanın madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir.

Tablo 20. Okul İklimi Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Demokratiklik ve Okula Adanma	363	4,09	,54
Liderlik ve Etkileşim	363	4,06	,69
Başarı Etkenleri	363	3,98	,58
Samimiyet	363	3,85	,68
Çatışma	363	3,42	,90
Toplam	363	3,89	0,49

Tablo 20 incelendiğinde *Okul İklimi Ölçeği* ile elde edilen puanlara göre alt boyutların puan ortalamalarının çoğunlukla düzeyinde olduğu *Demokratiklik ve Okula Adanma* ($\bar{x}$ =4,09; Ss=,54) ve *Liderlik ve Etkileşim* ($\bar{x}$ =4,06; Ss=,69) alt boyunda en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Her iki alt boyuta yönelik bireylerin çoğunlukla düzeyinde okul iklimi konusunda olumlu bir görüşe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde ortalama değerleri öğretmenlerin okul iklimine yönelik olumlu görüşlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. *Çatışma* ($\bar{x}$ =3,42; Ss=,90) alt boyutuna ait puan ortalamasının *Okul*

İklimi Ölçeği doğrultusunda en düşük ortalama sahip alt boyut olduğu söylenebilir. Ayrıca standart sapma değerinin en yüksek bu alt boyutta olması öğretmenlerin vermiş oldukları yanıt dağılımının farklılaşmasının diğer alt boyutlara göre daha fazla olduğu şeklinde ifade edilebilir. Toplam okul iklimi puanları incelendiğinde ortalamanın ($\bar{x}=3,89$; $Ss=,49$) üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu değere göre öğretmenlerin yöneticilerin okul iklimi genel düzeyine yönelik görüşlerinin çoğunlukla düzeyinde olduğu yani olumlu eğilimde olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puana bakıldığında MTAL’de öğretmen görüşlerine göre okul iklimine sahip olma düzeylerine ilişkin *Okul İklimi Ölçeği*’nden elde edilen puanların 3,89 (çoğunlukla düzeyinde) puanla ortalamanın üstü bir düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. MTAL’de Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin; Cinsiyet, Yaş, Branş (Okuldaki Görevi), Mesleki Kıdem Değişkenlerine Ait Sonuçlar

MTAL’deki Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular; MTAL öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. *Okul İklimi Ölçeği* alt boyutlarıyla ilgili elde edilen sonuçlar sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul İklimi Ölçeğindeki Alt Boyutlar ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	227	4,17	,53	3,370	361	,001
	Erkek	136	3,97	,55			
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	227	4,10	,67	1,329	361	,185
	Erkek	136	4,00	,72			
Başarı Etkenleri	Kadın	227	4,04	,59	2,419	361	,016
	Erkek	136	3,89	,55			
Samimiyet	Kadın	227	3,91	,66	2,226	361	,027
	Erkek	136	3,75	,70			
Çatışma	Kadın	227	3,45	,89	,718	361	,473
	Erkek	136	3,38	,93			
Toplam	Kadın	227	3,97	,48	2,606	361	,010
	Erkek	136	3,83	,49			

p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)= 3,370$; $p<0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin demokratiklik ve okula adanma düzeyleriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Benzer şekilde başarı etmenleri alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)= 2,419$; $p<0,05$). MTAL yöneticilerinin başarı etmenleri becerileriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Öğretmenlerin samimiyet alt boyut puan ortalamalarının da cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)= 2,226$; $p<0,05$). Buna göre MTAL yöneticilerinin samimiyet düzeyleriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür. Bunun yanında liderlik ve etkileşim alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($t(361)= 1,329$; $p>0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin liderlik ve etkileşim düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Çatışma alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($t(361)=,718$; $p>0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin çatışma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Son olarak genel okul iklimi düzeyi puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361)=2,606$; $p<0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin genel okul iklimi düzeyleriyle ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak büyüktür.

MTAL'deki Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular; MTAL öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Okul iklimi ilgili elde edilen sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Okul İklimi Ölçeğindeki Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kültür Dersi	169	4,07	,58	-,781	361	,435
	Meslek Dersi	194	4,11	,51			
Liderlik ve Etkileşim	Kültür Dersi	169	3,97	,71	-2,291	361	,023
	Meslek Dersi	194	4,14	,66			
Başarı Etkenleri	Kültür Dersi	169	3,96	,56	-,816	361	,415
	Meslek Dersi	194	4,01	,59			
Samimiyet	Kültür Dersi	169	3,85	,66	,080	361	,936
	Meslek Dersi	194	3,85	,69			
Çatışma	Kültür Dersi	169	3,49	,84	1,202	361	,230
	Meslek Dersi	194	3,37	,95			
Toplam	Kültür Dersi	169	3,85	,50	-,835	361	,404
	Meslek Dersi	194	3,94	,47			

$p<0,05$

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik ve etkileşim alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin ders türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(361) = -2,291$; $p < 0,05$). Yani MTAL yöneticilerinin liderlik ve etkileşime ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin puan ortalamaları, kültür dersi öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı olarak büyüktür. Demokratiklik ve okula adanma alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin ders türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($t(361) = -,781$; $p > 0,05$). Aynı şekilde başarı etkenleri alt boyurunda ($t(361) = -,816$; $p > 0,05$), samimiyet alt boyutunda ($t(361) = ,080$; $p > 0,05$) ve çatışma alt boyutunda da ($t(361) = 1,202$; $p > 0,05$) ders türüne göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Son olarak genel okul iklimi düzeylerine göre puan ortalamaları öğretmenlerin ders türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($t(361) = -,835$; $p > 0,05$).

MTAL'deki Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular; yaş değişkenine göre *Okul İklimi Ölçeği* alt boyut puanlarının incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar sonuçlar Tablo 23'da verilmiştir.

Tablo 23. Okul İklimi Ölçeğindeki Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Demokratiklik ve Okula Adanma	20-40	158	4,15	,61	(2, 360)	2,658	,071	-
	41-50	164	4,07	,46				
	51 ve üstü	41	3,94	,50				
Liderlik ve Etkileşim	20-40	158	4,16	,70	(2, 360)	2,946	,054	-
	41-50	164	4,01	,68				
	51 ve üstü	41	3,91	,66				
Başarı Etkenleri	20-40	158	4,03	,64	(2, 360)	1,746	,176	-
	41-50	164	3,98	,52				
	51 ve üstü	41	3,84	,57				
Samimiyet	20-40	158	3,94	,68	(2, 360)	4,585	,011	20-40>51 ve üstü 41-50>51 ve üstü
	41-50	164	3,83	,69				
	51 ve üstü	41	3,58	,55				
Çatışma	20-40	158	3,40	1,02	(2, 360)	,804	,448	-
	41-50	164	3,40	,82				
	51 ve üstü	41	3,59	,74				
Toplam	20-40	158	3,97	,54	(2, 360)	2,295	,102	-
	41-50	164	3,89	,43				
	51 ve üstü	41	3,81	,48				

$p < 0,05$

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin Samimiyet alt boyutuna ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(2,360)=4,585$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerinin alt ölçek puan ortalamalarından 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerinde bu alt boyut puan ortalamalarının 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutların hiç birinde yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir. Son olarak öğretmenlerin genel okul iklimi puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($F(2,360)=2,295$; $p>0,05$) belirlenmiştir.

MTAL'deki Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular; kıdem yılına göre *Okul İklimi Ölçeği* alt boyut puanlarının incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Okul iklimi alt ölçeklerinden elde edilen sonuçlar sonuçlar Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Okul İklimi Ölçeğindeki Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Demokratiklik ve Okula Adanma	1-10 yıl	99	4,18	,59	(3, 359)	1,747	,157	-
	11-15 yıl	64	4,08	,66				
	16-20 yıl	64	4,13	,47				
	21 ve üzeri	136	4,02	,46				
Liderlik ve Etkileşim	1-10 yıl	99	4,16	,70	(3, 359)	3,353	,019	1-10>21 ve üstü 11-15>21 ve üstü
	11-15 yıl	64	4,21	,62				
	16-20 yıl	64	4,02	,69				
	21 ve üzeri	136	3,93	,69				
Başarı Etkenleri	1-10 yıl	99	4,01	,62	(3, 359)	,286	,835	-
	11-15 yıl	64	4,02	,64				
	16-20 yıl	64	3,96	,54				
	21 ve üzeri	136	3,96	,54				
Samimiyet	1-10 yıl	99	3,89	,65	(3, 359)	1,769	,153	-
	11-15 yıl	64	3,93	,74				
	16-20 yıl	64	3,93	,68				
	21 ve üzeri	136	3,75	,66				
Çatışma	1-10 yıl	99	3,55	,94	(3, 359)	4,232	,006	1-10>11-15 21 ve üstü >11-15
	11-15 yıl	64	3,09	1,09				
	16-20 yıl	64	3,36	,80				
	21 ve üzeri	136	3,52	,78				
Toplam	1-10 yıl	99	4,00	,55	(3, 359)	1,442	,230	-
	11-15 yıl	64	3,91	,49				
	16-20 yıl	64	3,91	,46				
	21 ve üzeri	136	3,86	,44				

p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik ve etkileşim alt boyutlarına ilişkin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=3,353$; $p<0,05$) görülmüştür. Farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığının belirlenmesinden LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına

göre kıdem yılı 1-10 arasında olan bireylerin puan ortalamalarının 21 yıl ve üzerindeki puan ortalamaları ile arasındaki farkın anlamlı ve yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 11-15 yıl arasındaki bireylerin puan ortalamalarının 21 yıl ve üzerindeki puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Çatışma alt boyutu puanlarının yaş gruplarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($F(3,359)=4,232$; $p<0,05$) görülmektedir. Anlamlı düzeyde farklılık tespit edilen Çatışma alt boyutu için bu farklılığın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen anlamlı farklılığın kıdem yılı 1-10 arasında olanlar ile 11-15 olanlardan kaynaklandığı ve 1-10 yıl arasındaki kıdeme sahip bireylerin puan ortalamalarının 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan bireylerin puan ortalamalarına göre anlamlı şekilde daha yüksek oldukları belirlenmiştir. Ayrıca 11-15 yıl arasında kıdemi olan bireylerin puan ortalamalarının da 21 yıl ve üzerinde kıdem aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu, başarı etkenleri alt boyutu ve samimiyet alt boyutunun kıdem yılı aralıklarına göre puan ortalamalarının ise anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin genel okul iklimi puanlarının kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($F(3,359)=1,442$; $p>0,05$) belirlenmiştir.

4.5. Öğretmen Görüşlerine Göre MTAL Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkisel Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlerde *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* ile *Okul İklimi Ölçeği*nin alt boyutlarına ilişkin puan çiftleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu analizlerde korelasyon türü olarak Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısının kullanılabilmesi için veri grubunun taşıması gereken bazı özellikler olduğu bilinmektedir (Deniz, 2020). Bunlardan ilki puanların en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde kullanılmasıdır.

Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ile *Okul İklimi Ölçeği* nin alt boyutlarına ilişkin puanlar eşit aralıklı ölçek düzeyindedir. İkinci bir gerek olarak değişkenlerin sürekli olması beklenmektedir. *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* ile *Okul İklimi Ölçeği* nin alt boyutlarının her birinde ölçülen değişkenler sürekli değişken özelliğindedir. Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısının kullanılabilmesi için üçüncü gerek, değişkenlere ilişkin puanların normal dağılım göstermesidir. Daha önceki alt problemlere ilişkin bulgulara *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* ile *Okul İklimi Ölçeği* nin alt boyutlarına ilişkin puan dağılımlarının normalliği sağladığı görülmüştür. Son olarak değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması gerekmektedir. Doğrusal ilişki, saçılım grafikleri incelendiğinde verilerin saçılımının kabaca düz bir çizgi olarak gözlemlenmesi demektir (Pallant, 2015). Buna göre *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* ile *Okul İklimi Ölçeği* nin alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını belirlemek için saçılım grafikleri incelenmiş ve doğrusallık gereğinin de tüm alt boyutlar için sağlandığı görülmüştür. Böylece öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ile Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği			Okul İklimi Ölçeği					
			Demokrati klik ve Okula Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samim iyet	Çatışma	Okul İklimi Topla m
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenileşme	r	0,500**	0,754**	0,541**	0,448*	0,060	0,600**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,253	0,000
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	r	0,535**	0,775**	0,597**	0,465*	0,075	0,632**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,156	0,000
	İletişim	r	0,573**	0,798**	0,547**	0,439*	0,112*	0,669**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,033	0,000
	İşbirliği	r	0,534**	0,783**	0,551**	0,444*	0,091	0,638**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,082	0,000

**p<0,01 *p<0,05

Tablo 25, 26 ve 27 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimine ilişkin alt boyutlardan liderlik ve etkileşim arasındaki ilişkinin tüm beceriler için yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimine ilişkin alt boyutlardan çatışma arasındaki ilişkinin ise tüm beceriler için çok düşük düzeyde ve genellikle anlamlı olmadığı görülmüştür. Son olarak öğretmen görüşlerine göre MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimine ilişkin alt boyutlardan demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve samimiyet arasındaki ilişkinin tüm beceriler için orta düzeyde ve anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin yaratıcılık ve yenileşme becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,50$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,754$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,541$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,448$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,060$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür.

Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,535$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,775$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,597$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,465$; $p<0,01$) ve Çatışma alt boyut puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,075$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin İletişim becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,573$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,798$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,547$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,439$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında düşük düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,112$; $p<0,05$) olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin İşbirliği becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,534$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,783$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,551$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,444$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,091$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür.

Tablo 26. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Okuryazarlık Becerileri ile Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

			Demokra tiklik ve Okula Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samim iyet	Çatışma	Okul İklimi Topla m
Okur- yazarlık Becerile ri	Bilgi Okur- yazarlığı	r	0,516**	0,745**	0,547**	0,445*	0,062	0,604**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,236	0,000
	Medya Okur- yazarlığı	r	0,480**	0,686**	0,494**	0,409*	0,063	0,546**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,230	0,000
	Teknoloji Okur- yazarlığı	r	0,469**	0,647**	0,451**	0,358*	0,074	0,518**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,162	0,000

**p<0,01

Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin bilgi okur-yazarlığı becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,516$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,745$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,547$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,445$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,062$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin medya okur-yazarlığı becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,480$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,686$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,494$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,409$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,063$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlığı becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,469$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim

alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,647$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,451$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında düşük düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,358$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,074$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür.

Tablo 27. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki Yaşam ve Mesleki Becerileri ve Toplam Puan ile Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

			Demokr atiklik ve Okula Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenler i	Sam imiyet	Çatışma	Okul İklimi Topla m
Yaşam ve Mesleki Becerile r	İnisiyatif	r	0,555**	0,767**	0,517**	0,391*	0,093	0,623**
	Kullanma ve							
	Özyönetim	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,077	0,000
	Üretkenlik	r	0,523**	0,773**	0,558**	0,431*	0,093	0,632**
	ve Hesap							
	verebilirlik	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,077	0,000
	Liderlik ve	r	0,574**	0,796**	0,573**	0,437*	0,106*	0,661**
	Sorumluluk							
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,045	0,000
	Esneklik ve	r	0,531**	0,754**	0,579**	0,444*	0,071	0,616**
	Kolay							
	Uyum	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,176	0,000
Toplam	Sosyal ve	r	0,510**	0,727**	0,532**	0,426*	0,080	0,588**
	Kültürlerara sı Beceriler	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,126	0,000
Toplam		r	0,520**	0,788**	0,529**	0,433*	0,212	0,645*
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,088	0,000

** $p<0,01$ * $p<0,05$

Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin inisiyatif kullanma ve özyönetim becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,555$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,767$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,517$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında düşük düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,391$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut

puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,093$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin üretkenlik ve hesap verebilirlik becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,523$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,773$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,558$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,431$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,093$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin liderlik ve sorumluluk becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,574$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,796$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,573$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,437$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında düşük düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,106$; $p<0,05$) olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin esneklik ve kolay uyum sağlama becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,531$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,754$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,579$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,444$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,071$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin sosyal ve kültürlerarası becerileri alt boyut puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,510$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,727$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,532$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,426$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut

puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,080$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür.

Öğretmen görüşlerine göre; MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri toplam puanları ile okul iklimine ilişkin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,520$; $p<0,01$), liderlik ve etkileşim alt boyut puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,788$; $p<0,01$), başarı etkenleri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,529$; $p<0,01$), samimiyet alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,433$; $p<0,01$) ve çatışma alt boyut puanları arasında çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r= 0,088$; $p>0,05$) olduğu görülmüştür. Okul iklimi toplam puanları ile 21. yüzyıl becerileri toplam puanları arasında ($r= 0,645$; $p<0,05$) orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca Okul İklimi toplam puanları ile yaratıcılık ve yenileşme becerileri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,600$; $p<0,01$), eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyut puanları ile arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,632$; $p<0,01$), iletişim becerileri alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,669$; $p<0,01$), işbirliği becerileri alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,638$; $p<0,01$), bilgi okur-yazarlığı becerileri alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,604$; $p<0,01$), medya okur-yazarlığı becerileri alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,546$; $p<0,01$), teknoloji okur-yazarlığı becerileri alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,518$; $p<0,01$), inisiyatif kullanma ve özyönetim becerileri alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,623$; $p<0,01$), üretkenlik ve hesap verebilirlik becerileri alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,632$; $p<0,01$), liderlik ve sorumluluk becerileri alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,661$; $p<0,01$), esneklik ve kolay uyum sağlama becerileri alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,616$; $p<0,01$) ve sosyal ve kültürlerarası becerileri alt boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,588$; $p<0,01$) olduğu görülmüştür.

4.6. Öğretmen Görüşlerine Göre MTAL Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okul İklimini Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı (problemiyle) ilgili olarak öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin okul iklimini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Veriler çözümlenmeden önce çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Doğrusal regresyon analizi, özellikleri itibarıyla parametrik bir istatistiktir. Bu nedenle bağımlı ve bağımsız değişkenlerde parametrik testlerin genel özellikleri bulunması gerekmektedir (Deniz, 2020). Parametrik test varsayımlarından değişkenlerin sürekli ve en az aralık ölçeği düzeyinde olması gerekliliği, değişkenlerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliği varsayımları daha önceki alt problemlerde incelenmiş ve bunların sağlandığı görülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon analizinin bir diğer varsayımı ise değişkenler arasında çoklu bağlantının olmamasıdır. Çoklu bağlantı, yordayıcı (bağımsız) değişkenler birbirleri ile yüksek korelasyon gösterdiklerinde olur ve bu durumda değişkenler için güvenilir regresyon katsayıları elde etmek güçleşir. Değişkenler arasında $r=0,80$ ve daha fazla korelasyonun olması çoklu bağlantının var olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2008). Bu çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik ikili korelasyon katsayıları incelenmiş ve elde edilen değerler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12	x13
x1	1												
x2	0,94	1											
x3	0,88	0,91	1										
x4	0,92	0,94	0,93	1									
x5	0,91	0,93	0,87	0,92	1								
x6	0,85	0,85	0,80	0,85	0,88	1							
x7	0,77	0,74	0,75	0,75	0,80	0,85	1						
x8	0,88	0,91	0,92	0,93	0,89	0,82	0,77	1					
x9	0,91	0,93	0,89	0,94	0,91	0,87	0,78	0,92	1				
x10	0,91	0,94	0,93	0,94	0,93	0,86	0,80	0,95	0,94	1			
x11	0,93	0,95	0,88	0,93	0,92	0,85	0,78	0,90	0,94	0,94	1		
x12	0,90	0,91	0,89	0,90	0,89	0,83	0,77	0,90	0,90	0,92	0,91	1	
x13	0,96	0,97	0,95	0,97	0,95	0,90	0,83	0,96	0,97	0,98	0,97	0,94	1

Not: Yaratıcılık ve Yenileşme (x1), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (x2), İletişim (x3), İşbirliği (x4), Bilgi Okur-yazarlığı (x5), Medya Okur-yazarlığı (x6), Teknoloji Okur-yazarlığı (x7), İnisiyatif Kullanma ve

Özyönetim (x8), Üretkenlik ve Hesap verebilirlik (x9), Liderlik ve Sorumluluk (x10), Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama (x11), Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler (x12), Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği toplam puan (x13) şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 28’de verilen değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik hesaplanan Pearson r korelasyon katsayılarına bakıldığında $r=0,80$ ’in üzerinde korelasyon katsayılarının bulunduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı 0,80 ve üzerinde ise bu durum, değişkenler arası çoklu bağlantı problemine işaret etmektedir. Değişkenler arası çoklu bağlantı olması durumunda, değişkenlerin gerçek etkisinin anlaşılması güçleşmektedir. Bu durumda değişkenlerin paylaştıkları varyans miktarı yüksek olacağından bu değişkenlerden bir tanesinin kullanılması önerilmektedir (Hair vd.,2006). Bu nedenle de regresyon analizine yalnızca *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* toplam puanı alınarak *Okul İklimi Ölçeği* toplam puanı üzerinde *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* toplam puanlarının etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’de sunulmuştur.

Tablo 29. Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Toplam Puanlarının Okul İklimi Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	48,218	2,374	-	20,308	0,000
Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Toplam Puan	0,115	0,006	0,687	17,979	0,000*
R = 0,687 R ² = 0,472 F(1, 361) = 323,250 p = 0 ,000* *p<0,05					

Okul İklimi Ölçeği Toplam Puanı=48,218+0,115x Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Toplam Puanı

Tablo 29 incelendiğinde basit doğrusal regresyon sonucunda, *Okul İklimi Ölçeği* toplam puanı üzerinde *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* toplam puanının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı değişken olduğu görülmektedir ($R^2=0,472$; $p<0,05$). *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* toplam puanının regresyon katsayısının 0,11 olduğu görülmektedir. Buna göre, *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* toplam puanlarındaki bir birimlik artış *Okul İklimi Ölçeği*ne ilişkin toplam puanda 0,11 birim artışa neden olmaktadır. *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* toplam puanı arttıkça *Okul İklimi Ölçeği* toplam puanı da

artmaktadır. Ayrıca *Okul İklimi Ölçeği* toplam puanına ilişkin toplam varyansın %47'si *Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği* toplam puanı ile açıklanmaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, tartışma ve bu sonuçlara bağlı geliştirilen öneriler sunulmuştur.

3.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada MTAL öğretmenlerinin görüşü alınarak eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine, okul iklimine ilişkin görüşleri ve 21. yüzyıl becerilerinin okul iklimini ne oranda yordadığı araştırılarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılarak ulaşılan sonuçlar ve tartışmaya yer verilmiştir.

3.1.1. MTAL öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerine ilişkin sonuçlar

MTAL’de görev alan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarında çok düzeyinde görüşün hâkim olduğu sonucuna varılmıştır. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilik becerileri, okuryazarlık becerileri ve yaşam ve mesleki becerilerinin yeterliliklerine sahiptirler görüşü hâkimdir. Okuryazarlık becerilerinden teknoloji okuryazarlığı becerisi öğretmen görüşlerine göre diğer becerilere kıyasla daha çok görülmekte iken öğrenme ve yenilik becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi daha az gözlemlenmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarına bakıldığında MTAL yöneticilerinin okuryazarlık becerilerinden teknoloji okuryazarlığına sahip olmaları görüşü fazlayken bilgi okuryazarlığına sahip olmaları görüşü diğer okuryazarlık becerilerine göre daha düşüktür; yaşam ve mesleki beceriler de ise inisiyatif kullanma

ve özyönetim becerisine sahip olma görüşü çokken, esneklik ve kolay uyum sağlama görüşü diğer yaşam ve mesleki becerilere göre azdır; öğrenme ve yenilik becerileri için durum iletişim becerisinin çok, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin diğer öğrenme ve yenilik becerisine oranla az olduğu yönündedir.

MTAL'nin endüstri için kalifiye eleman yetiştirdiği göz önüne alındığında yöneticilerin teknolojiden uzak kalmaması ve yenilikleri takip etmesi beklenmektedir. Bundan dolayı öğretmen görüşlerinin meslek lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini taşıdıklarını düşünmesine neden olabilir. Ayrıca son zamanlarda mesleki eğitimle alakalı yapılan yenilikler, 2023 vizyonu da mesleki eğitim yöneticilerinin çağa ayak uydurarak 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. MTAL öğretmen görüşlerine göre yöneticilerinin teknoloji okuryazarlığı becerilerine sahip olduğunu düşünmelerinin altında mesleki eğitimde birçok programı entegre bir şekilde kullanılmasından kaynaklanabilir. MTAL öğrencilerin sigortaları, koordinatörlük işlemleri, döner sermaye ile ilgili iş ve işlemler teknoloji okuryazarlığı becerisi ile bağlantılıdır. MTAL yöneticilerinin hem mesleki eğitimdeki yoğun programından hem de meslek ve kültür derslerinin birlikte verilmesinden işleri hızlandırabilmek adına bilgi paylaşımını ve toplantılarını teknolojik araçları aktif kullanmalarına neden olmaktadır. MTAL'de yöneticilerin diğer ortaöğretim kurumlarına göre kalabalık bir öğretmen kadrosu ile çalışmasından kaynaklı, eğitim öğretim ile ilgili iş ve işlemlerin en az sorunla yürütülmesi için iletişim ve inisiyatif kullanma özyönetim becerilerinin diğer becerilere göre daha fazla olması beklenmektedir. MTAL öğretmenlerinin görüşlerine göre yöneticilerin esneklik ve kolay uyum sağlama, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin diğer becerilere göre daha düşük olduğunu düşünmelerinin yasal yükümlülükler ve mevzuattan kaynaklı sınırlılıkların neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmalara (Kasap, 2020; Core 2007) bakıldığında da mevcut araştırmada olduğu gibi eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin birçoğunu taşıdığı sonucuna ulaşılabilir.

Kasap'ın (2020) yaptığı çalışma sonuçlarına göre hizmet ve mamul üreten yöneticiler öğrenmeye ve yenilik becerilerine yani yaratıcılık ve yenileşme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliğine açık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak yöneticilerin orta düzeyin üzerinde sorumluluk duygusuna sahip,

olaylara farklı açılardan bakan, farklı düşünce ve görüşlere saygı duyan, iletişim becerileri yüksek, empati kurabilen, çalışanlar arasında çıkan çatışmaları yönetebilen, çalışanlarıyla işbirliği yapan, elde ettikleri bilgileri çalışanlarıyla paylaşan, doğruluğunu kontrol eden; medya araçlarını ve sosyal medyayı etkin kullanabilen, teknolojiyi ve teknolojik araçları iyi bir şekilde kullanabilen, projeler üreten, inisiyatif alabilen, çalışanlarına güven veren, zamanı iyi yöneten, örgütün amaç ve hedeflerini göz önünde bulunduran, çalışanlarıyla profesyonel bir tavır sergileyen bireyler olduklarını ortaya koymaktadır (Kasap, 2020). Core (2007) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilere eleştirel düşünmeyi planlamayı, düzenlemeyi ve bir sonuca doğru çıkarmayı sorgulayan bir mantık çerçevesinde yargılarda bulunan öğrenci yetiştirmek için gerekli koşulların neler olduğunu tespit amacıyla yaptığı araştırmada eğitim yöneticilerinin özellikle de mesleki eğitimin 21. yüzyıl beceri çerçevesine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki eğitim yöneticilerinin endüstri ile olan işbirliği becerisi üzerinde durarak 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin ortak noktalarını inceleyerek eğitim için en çok ihtiyaç duyulanların öğrenme ve yenilik becerileri olduğunu belirtmiştir.

Y. Ö. Hıdıroğlu, Ç. N. Hıdıroğlu (2014) eğitim yöneticileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada değişime ayak uydurabilecek yüksek teknolojik gelişmelere hakim problem çözme becerileri sahip sosyal yöneticilerin daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Gelecekteki eğitim yöneticilerinin bilgi ve teknoloji toplumuna öğrencileri ve kurumunu taşıması 21. yüzyıl becerilerine büyük ölçüde sahip olması gerekliliğini yaptığı araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin de bu düşünceyi desteklediğini göstermektedir. Bozkurt (2019) MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilik becerileri üzerine yaptığı çalışmada orta düzeyde yeterli olduğu görüşünü tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre MTAL yöneticilerinin sırasıyla değişime duyarlı, açık iletişimi ve yüksek motivasyonu önemseyen işbirlikçi çalışmaya sahip oldukları belirtilmiştir. Araştırmada MTAL yöneticilerinin öğrenme ve yenilik becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili araştırma sonuçlarının alanyazınla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ceylan' ın (2019) yaptığı araştırma sonucunda ise 21. yüzyıl becerilerine sahip yöneticilerin okulun başarısı, okulun hedefleri, okulun misyon ve vizyonu açısından

önemli olduğu bundan dolayı da günümüz yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin zaman içerisinde arttığı daha da artması gerektiği raporlanmıştır.

3.1.2. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, branş (okuldaki görevi), yaş, mesleki kıdem değişkenlerine ait sonuçlar

5.1.2.1. Cinsiyet değişkenine göre sonuçlar ve tartışma

MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetin etkisi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bu doğrultuda MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili kadın öğretmenlerin görüşlerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak daha büyük olduğu bulunmuştur. Araştırmada alt boyutlara bakıldığında öğretmen görüşlerine göre, MTAL yöneticilerinin öğrenme ve yenilik becerilerinden yaratıcılık ve yenileşme, iletişim ve işbirliği; okuryazarlık becerilerinden bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı; yaşam ve mesleki becerilerden üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve kolay uyum sağlama boyutlarında kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yöneticilerin daha fazla sahip olduğunu düşünmektedir. Ancak öğrenme ve yenilik becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme, okuryazarlık becerilerinden teknoloji okuryazarlığı; yaşam ve mesleki becerilerden inisiyatif kullanma ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir.

Araştırmanın Düzce'de gerçekleştirilmesi ve araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerden fazla olması yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini daha fazla gözlemleyebildiklerini gösterebilir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yöneticilerine yaratıcılık ve yenileşme, iletişim ve işbirliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve kolay uyum sağlama konularında daha fazla güveniyor olabilirler. Bu beceriler dâhilinde MTAL yöneticileri kadın öğretmenlerin fikirlerini daha fazla alıyor olabilir. Erkek öğretmenler faaliyet ve etkinliklere karşı kayıtsız kalıyor olmalarından dolayı MTAL'de görev yapan kadın öğretmenlerin

yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri hakkında daha olumlu düşündüğü çıkarımında bulunulabilir.

MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet açısından yapılan karşılaştırması ile ilgili benzer araştırmalarda (Erçetin, Açıkalin, Olgun, 2020; Kasap,2020; Bozkurt, 2019; Çınar 2019; Başar 2018; Kasım 2008) kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin daha fazla olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanmıştır. Çelik'in (2019) yaptığı çalışmada ise erkek öğretmenlerin MTAL yöneticilerinin sahip olduğu beceriler doğrultusunda tutum ve davranışlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur.

5.1.2.2 Branş değişkenine göre sonuçlar ve tartışma

MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin toplam puan ortalamaları doğrultusunda öğretmen branşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerinin kültür öğretmenlerine göre MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğu yönünde daha büyük anlamlı fark bulunmuştur. 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarına bakıldığında; öğrenme ve yenilik becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, okuryazarlık becerilerinden bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı, yaşam ve mesleki becerilerden inisiyatif kullanma ve öz yönetim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, sosyal ve kültürlerarası boyutlarında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin puan ortalamasının kültür dersi öğretmenlerine göre anlamlı olarak büyük olduğu görülmektedir. Ancak yaratıcılık ve yenileşme becerisi ile esneklik ve kolay uyum sağlama ile ilgili meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerine göre ortalaması yüksek olmasına rağmen anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamaktadır.

Bu bağlamda meslek dersi öğretmenlerinin MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip oldukları konusunda kültür dersi öğretmenlerine göre daha fazla inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bunun sebebinin mesleki eğitimde meslek öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri ve çağı kültür öğretmenlerine göre daha fazla takip etme zorunda olmaları bundan dolayı da 21. yüzyıl becerilerinin daha fazla

farkında olmaları olabilir. Ayrıca MTAL'nin atölyenin donanımı, dizaynı konusunda meslek öğretmenlerinin yöneticileri ile daha fazla iletişime geçmek durumundadırlar. Yine MTAL yöneticilerinin, alanların tanıtılması amacıyla tanıtım filmleri ve broşürlerin hazırlanması gibi konularda da teknolojik gelişmeleri takip ederek meslek öğretmenlerini yönlendirmeleri gerekmektedir bu sebeple meslek öğretmenlerinin kültür öğretmenlerine göre yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini daha fazla gözlemleyebilmektedirler.

Kasım (2008) yaptığı çalışmada inisiyatif kullanma ve öz yönetim becerilerinin branş açısından yapılan karşılaştırmasında meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerine göre yöneticilerin sahip olma düzeylerine daha fazla katıldıklarını belirtmiştir. Bozkurt'un (2019) yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerden branşlarına göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde değişime duyarlılık, okul içi iletişim, okul dışı iletişim, liderlik ve motivasyon boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını ifade etmektedir.

5.1.2.3 Yaş değişkenine göre sonuçlar ve tartışma

MTAL 21. yüzyıl becerileri sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin yaşının etkisi incelendiğinde eğitim yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri ölçeği toplamına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farkın karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki öğretmenlerden olduğu tespit edilmiştir. MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin teknoloji okuryazarlığı hariç tüm alt boyutlarında 20-40 yaş öğretmen grubunda anlamlı düzeyde fark olduğu yapılan analiz sonucunda ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda 20-40 yaş grubundaki öğretmenlerin MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin diğer yaş gruplarına kıyasla daha fazla olduğuna katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. 20-40 yaş grubundaki öğretmenlerin yöneticilerini daha fazla gözlemledikleri söylenebilir. Bunun dışında yükseköğretim sisteminin de 21. yüzyılda değişmesiyle birlikte göreve yeni başlayan 20-40 yaş grubu öğretmenler yöneticisi ile daha rahat iletişim kuruyor olabilir. Genç öğretmenlerin girişken yapılarından dolayı faaliyet ve etkinliklerde aktif olmaları yöneticilerinin 21.

yüzyıl becerilerine diğer yaş gruplarına göre daha fazla sahip olduklarını düşünmelerine neden olabilir.

Araştırma sonucuna benzer olarak Göl ve Bülbül (2012) yöneticilerin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit amacıyla yaptığı araştırmada öğretmen yaşlarına göre yöneticilerin yönetim yeterliklerine sahip olma düzeylerinde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. 20-35 yaş arası öğretmenlerin yöneticilerini yenilik yönetimi konusunda daha yeterli gördüğü sonucu yorumlanmıştır. Bozkurt (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaşlarına göre, okul müdürlerinin becerilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri, değişime duyarlılık, okul içi iletişim ve motivasyon boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulamamıştır. Ancak okul dışı iletişim boyutunda 41-45 yaş grubu öğretmenlerle 46-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüş olup, iletişime ilişkin daha az olumlu görüş bildirdikleri belirlemiştir. Bu sonucun 46-50 yaş grubu öğretmenler lehine olduğunu tespit etmiştir. Liderlik boyutunda ise 36-40 yaş grubu öğretmenlerle 41-45 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu bulmuştur. Bu iki grubun ortalama puanlarına bakıldığında yaşları 36-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin, 41-45 yaş aralığında olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin daha fazla olumlu görüş bildirdikleri belirlemiştir. Yine liderlik boyutunda 41-45 yaş grubu öğretmenlerle 46-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu bulmuştur. Bu iki grubun ortalamaları doğrultusunda 41-45 yaş aralığında olan öğretmenlerin 46-50 yaş aralığında olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin daha az olumlu görüş bildirdikleri belirlemiştir. Bu sonuçların 36-40 yaş ve 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine olduğu tespit etmiştir. Eraslan'ın (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, ortaöğretim okul yöneticilerinin 21. yüzyıl boyutlarından öğrenme ve yenilik becerilerine ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre değişmediğini saptamıştır.

5.1.2.4 Kıdem değişkenine göre sonuçlar ve tartışma

MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin toplam puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiği görülmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin tüm alt boyutu içinde farkın hangi alt boyuttan kaynaklandığını belirleme testlerinde 1-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip oldukları görüşündedirler. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarından öğrenme ve yenilik becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği; yaşam ve mesleki becerilerinden inisiyatif kullanma ve özyönetim, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve kolay uyum sağlama alt boyutlarında 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının da 16-20 ve 21 yıl üzeri öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Yaratıcılık ve yenileşme boyutuna bakıldığında 1-10 yıl arasındaki öğretmenlerin 21 ve üzerindeki öğretmenlerin puanlarına göre ve 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin 16-20 ve 21 yıl üstü kıdemleri sahip öğretmenlerin ortalamalarının anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Okuryazarlık becerisi alt boyutuna bakıldığında bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı boyutlarının 11-15 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 ve 21 yıl üzerindeki bireylerle ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ayrıca 1-10 yıl arasında olan bireylerinde 16-20 yıl ile 21 yıl üzeri bireylerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Teknoloji okuryazarlığı ve üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi boyutlarında 1-10 yıl arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 21 yıl ve üstü öğretmenlerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Sosyal ve kültürlerarası beceriler boyutunda ise 1-10 yıl arasındaki öğretmenlerin 16-20 yaş ve 21 üstü kıdeme sahip öğretmenlerinin ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre 1 ile 15 yıl arasında ki kıdeme sahip öğretmenler MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğuna ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğu konusundaki düşüncelerinin azaldığı söylenebilir. Tüm sonuçlar da genel olarak 1-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerin bahsi geçen becerilere sahip olduğu yönünde görüş bildirirken kıdem arttıkça yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğu kanısının azaldığı yönünde yorumlanabilir. Bunun

sebebinin genç öğretmenlerin mesleki yıpranma düzeylerinin az olması yeniliklere açık olmaları olabilir. Kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin teknolojik alt yapılarının düşük olması yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmadıklarını düşünmelerine neden olabilir. Ayrıca kıdem yılı fazla öğretmenlerin yöneticilerini daha otoriter olarak görmesi, yine baskıcı ve demokratik olmayan davranışlarla karşı karşıya kalmalarından da kaynaklanabilir.

Beyaz'ın (2014) Teknik ve Endüstri Meslek Liselerinde yaptığı teknoloji okuryazarlığı ve öğrenme yenilik becerileri üzerine yaptığı çalışmada 1-5 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerle anlamlı fark saptamıştır. Kasap (2020) araştırma sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında kıdeme sahip çalışanların yöneticilerinin yaratıcı ve yenilikçi, eleştirel düşünme ve problem çözme, işbirliğine, bilgiye ve medyaya önem veren; sosyal ve kültürel becerilere önem veren liderlik ve sorumluluk vasıfları olan bireyler olduğunu ifade ettiğini saptamıştır. Yaratıcılık ve yenileşme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, özyönetim ve inisiyatif kullanma, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk, sosyal ve kültürel beceriler arasında da pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu yorumlamıştır. Çınar'ın (2019) yılında öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerini saptamak için yaptığı çalışmada mevcut çalışmada 1-10 yıl ve 11- 15 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerin olumlu yönde çıkmasının nedenini desteklemektedir. Çınar (2019) yaptığı çalışma sonucunda 10 -15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla bilgi, medya ve teknoloji becerilerini kullandıklarını sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel veri boyutunda 10 ve 20 yılını doldurmamış öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğunu, 20 ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin ise sahip olmadığı görüşünü tespit etmiştir. Bunun sebebinin ileri yaş, gelişen teknolojiye ayak uyduramama, yeniliğe kapalı olma ve mesleki yıpranma olarak belirtmiştir. Araştırmanın bu nitel boyutunun sonucu nicel boyuttaki sonucunu desteklemektedir. Erçetin, Açıkalin, Olgun (2020) 21. yüzyıl becerileri okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri çalışmasında teknoloji kullanımı ve yönetimi boyutundaki 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark tespit etmiştir. 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüş ortalaması daha yüksektir. İkinci anlamlı fark, 6-10

yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu belirtmektedir. İkinci anlamlı farkta da 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüş ortalamasının daha yüksek olduğu yönündedir. Genel olarak araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişse de okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinden liderlik boyutuna sahip olma düzeyi hakkındaki öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilmektedir.

3.1.3. MTAL’de öğretmen görüşlerine göre okul iklimi düzeylerine ilişkin sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre MTAL’de okul iklimi ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının çoğunlukla düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Özellikle demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim alt boyutlarında en yüksek puan ortalaması olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlarda öğretmen görüşlerinin MTAL’de çoğunlukla düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. En yüksek ortalamayı demokratiklik ve okula adanma alt boyutu, en düşük ortalamayı ise çatışma alt boyutu olduğu söylenebilir. Çatışma alt boyutunda öğretmenlerin vermiş oldukları yanıt dağılımının farklılaşmasının diğer alt boyutlara göre daha fazla olduğu ifade edilebilir.

MTAL’de eğitim-öğretim süreçleri boyunca öğrencilerin sadece akademik gelişimlerine değil yeteneklerinin geliştirmesine yönelik sergi ve fuarlar gerçekleştirilmektedir. MTAL yöneticileri öğrencilerin teknik gezilerle ve öğretmenlerin işbaşı eğitimlerle mesleki gelişimlerini desteklemeleri gerekmektedir. Bu süreçler boyunca yöneticilerin planlama ve uygulama süreçlerinde başarılı olabilmesi okul ikliminde demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim boyutlarını oluşturmaları ile gerçekleşebilir. Bu nedenden dolayı öğretmenler yöneticilerinin bu boyutları sağladığı görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Mesleki eğitimde etkinliklerin çokluğu yöneticilerin öğretmen ve öğrenci ile kurum dışında birlikte vakit geçirmesiyle samimi bir ortamın oluşmasına dolayısıyla öğretmenlerin samimiyet boyutunda olumlu görüş bildirmesine neden olabilir. MTAL öğrencilerinin başarılarını arttırmak için yöneticilerin çabalamaları, öğretmen performanslarının diğer ortaöğretim kurumlarına göre daha yüksek olması öğretmenlerin başarı etkenleri boyutunda olumlu görüş bildirmesine neden olabilir. Çatışma boyutunda olumlu görüşlerin nedeni MTAL öğrencilerinin disiplin sorunu olmasına rağmen iş yükünün

fazlalığına göre öğretmen ve yöneticiler arasında disiplin sorunlarının az olması olabilir. Araştırma sonuçlarına göre MTAL’de öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin okul iklimi üzerindeki etkisinin yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Hoy ve Miskel (2010) okul ikliminin boyutlarından demokratiklik ve okula adanma boyutunun öğretmen davranışını kendi aralarındaki mesleki davranışları desteklediğini ve öğretmenlerin hırslı, kabul edici, birbirlerine yardımcı ve meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygılı olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin bu boyutta öğretmenleri desteklemelerinin okul ikliminde olumlu yönde bir artışın olmuş olacağı şeklinde yorumlanabilir. Birçok araştırmacı (Amabile, Conti, Coon, Herron, Lazenby 1996; Oldham, Cummings, 1996) örgüt iklimi konusunun organizasyonların rekabet avantajı elde etmesinde bireylerin performansını arttırmada önemli olduğunu belirtmektedirler. Söz konusu araştırmalarda normal çalışma kapasitesine sahip insanların yüksek performans gösterip yaratıcılıklarını kurum lehine kullanmalarında, örgütsel iklimin olumlu algılanmasının önemli bir yerinin olduğu anlaşılmıştır. Hatkaoglu (2020) Okul iklimi ile ilgili yaptığı araştırmada liderlik ve etkileşim alt boyutunda yöneticilerin öğrenci sorunlarının farkında oldukları, öğretmen ve veliler ile iyi bir iletişim kurdukları sonuçlarına ulaşmıştır. Kaya’nın (2010) Kız Teknik Ve Meslek Liselerinin yöneticilerinin yöneticilik becerileri ile okul iklimi arasında yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim alt boyutlarından öğretmen görüşlerinde katılım olduğu dolayısıyla mevcut araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir. Bektaş, Nalçacı (2013) okul iklimi alt boyutu olan başarı etkenler üzerine yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerinin başarılı ve ya başarısız bir okulun oluşmasında okul ikliminin etkili olduğu bunun içinde okul yönetiminin olumlu, sağlıklı ve güvenli bir okul iklimi oluşturmalarında etkin görevlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Getmez (2018) yaptığı araştırma sonuçlarına göre elde edilen aritmetik ortalamalardan hareketle öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimi düzeyleri, her alt boyutunda yüksek görüşe sahip olduğunu saptamıştır. Getmez’in (2018) araştırmasında demokratiklik ve okula adanma boyutu, liderlik ve etkileşim boyutu, başarı etkenleri boyutunda “her zaman”, samimiyet boyutunda “çoğunlukla”, çatışma boyutunda “nadiren” düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.1.4.MTAL’de okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin düzeyleri; cinsiyet, yaş, brans (okuldaki görevi), mesleki kıdem değişkenlerine ait sonuçlar

5.1.4.1. Cinsiyet değişkenine göre sonuçlar ve tartışma

MTAL’de okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda kadın öğretmenlerin görüşlerini ilişkin puan ortalamasının, erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha büyük olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenlerin MTAL’de okul iklimi düzeyi ile ilgili erkek öğretmenlere göre olumlu yönde görüş ifade ettiği söylenebilir. Okul ikliminin alt boyutları açısından incelendiğinde demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve samimiyet boyutları düzeylerinde kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalamasının erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda MTAL’de okul iklimi alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve samimiyet hakkındaki görüşlerin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerdeki görüşlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Liderlik ve etkileşim ve çatışma alt boyutlarında ise cinsiyete göre istatistiksel farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucuna bakıldığında MTAL’de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin, okul iklimi üzerinde etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir. Erkek öğretmenlere göre MTAL yöneticilerinin, kadın öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini daha fazla önemsemeleri, onlara yardımcı olmaya çalışmaları ve daha arkadaşça iletişim kurmaları kadın öğretmenlerin bu okul iklimi davranışlarını yöneticilerinin sergilediğini gözlemlemelerine neden olabilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha duygusal olması bulunduğu ortamla daha fazla bağ kurması da okul iklimi hakkındaki görüşlerinde etkili olabilir. Kadın öğretmenlerin okulla ilgili konularda daha fazla sorumluluk üstlenmeleri de bu çıkarımı yapmalarına neden olmuş olabilir.

Getmez (2018) okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada okul iklimi alt boyutlarının tamamında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını

belirtmiştir. Kaya (2010) Kız Teknik Meslek Liselerinde yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul iklimi algılama düzeyinin cinsiyet değişkenine göre sadece görev (demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık elde etmiştir. Bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğunu belirtmiştir. Kadın öğretmenlerin yöneticilerinin görev özelliğini erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladığını yorumlamıştır. Şentürk (2010) tarafından yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre, engelleme (çatışma), samimiyet, uzak durma(çatışma), ise dönüklük ve anlayış gösterme (liderlik ve etkileşim) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmuştur. Çatışma alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanları kadın öğretmenlerden fazladır. Buna göre erkek öğretmenlerde, kadın öğretmenlere göre daha fazla okullarında çatışma olduğunu düşünmektedir. Samimiyet boyutunda ise kadın öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlerden fazladır. Kadın öğretmenlerin, okullarındaki iklimi samimiyet boyutunda daha olumlu buldukları sonucuna varılmıştır. İşe dönüklük ve anlayış gösterme (liderlik ve etkileşim) alt boyutlarında erkek öğretmenlerin ortalama puanları kadın öğretmenlerin ortalama puanlarında fazladır. Bu araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarını okul ikliminin samimiyet alt boyutunda desteklemektedir.

5.1.4.2. Branş değişkenine göre sonuçlar ve tartışma

MTAL'de öğretmen görüşlerine göre okul iklimi düzeylerine göre puan ortalamalarında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Okul iklimi alt boyutlarından sadece liderlik ve etkileşimlerine ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin puan ortalamalarının kültür dersi öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre farklılaştığı ve anlamlı olarak büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda meslek dersi öğretmenlerinin okul ikliminde liderlik ve etkileşim alt boyutuna ilişkin görüşlerin kültür dersi öğretmenlerine göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Meslek öğretmenlerinin kültür öğretmenlerine göre okulda daha fazla mesai harcamaları, uygulamaya yönelik çalışmalarının fazla olması yöneticilerinin liderlik ve etkileşim konusunda daha etkin olmalarını düşüncelerine neden olabilir. Yine okulla ilgili kararları almada meslek öğretmenlerinin görüşlerini dikkate alması, atölyelerin donanımlarının sağlanması için daha fazla iletişimde

olmaları da etkili olabilir. Kaya'nın (2010) araştırmasında çalışma grubunu oluşturan Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğretmenlerinin görev değişkeninde okul iklimi ölçeği puan ortalamalarında ve alt boyutlar için yapılan analiz sonucuna göre anlamlı düzeyde farklılık elde edilememiştir. Çelik (2019) araştırmasında okul ikliminde demokratiklik boyutunun etkisi açısından, MTAL'de görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının çoğu zaman demokratik olduğu görüşüne sahip olduklarını bulmuştur.

5.1.4.3. Yaş değişkenine göre sonuçlar ve tartışma

MTAL'de okul iklimine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin yaşına göre karşılaştırılmasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir. Sadece samimiyet alt boyutuna ilişkin görüşlerde anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Karşılaştırma sonuçlarına göre 20-40 yaş grubundaki bireylerin alt ölçek puan ortalamalarının 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaştığı 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş ortalaması düşük olan öğretmenlerin okul iklimini daha samimi bulma yönünde görüşlerinin sebebinin mesleki tükenmişliklerinin, ileri yaştaki öğretmenlere göre az olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Yaş grubu düşük olan öğretmenlerin daha fazla okul dışında vakit geçirmeleri daha fazla sosyal olmaları okul ikliminin samimiyet boyutunu etkilemiş olabilir. Kaya (2010) yaptığı araştırma sonucu yaş değişkeninin okul iklimini etkilemediği yönündedir ve mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir. Gökçen (2014) Kız Teknik ve Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticinin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada cinsiyet, yaş grubu, kıdem, eğitim düzeyi, görev türünü içeren demografik etkenlerin cevaplarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiştir.

5.1.4.4. Kıdem değişkenine göre sonuçlar ve tartışma

MTAL'de okul ikliminin öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin kıdemleri ile karşılaştırıldığında okul iklimi puanlarının kıdem yılı değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Okul iklimi alt boyutları açısından bakıldığında liderlik ve

etkileşim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Bu farkın kaynağı olarak yapılan analizler sonucunda 1-10 yıl kıdeme sahip bireylerin 21 yıl ve üzerindeki öğretmenlere göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 21 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çatışma alt boyutunda da anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve bu farkın 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalamalarına göre istatistiksel anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 11-15 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının da 21 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve samimiyet alt boyutlarında kıdem yılı aralıklarına göre puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Kıdemi diğer öğretmenlere göre düşük olanların okul iklimi alt boyutlarından liderlik ve etkileşime ilişkin görüşlerin yüksek olması günümüzdeki yöneticilik anlayışının olumlu değişimi ve öğretmenlerin daha çok yöneticilerle iç içe olabilmesi şeklinde yorumlanabilir. Kıdem yılı düşük öğretmenlerin kendilerini okul üyelerini kabul ettirme çabalarından dolayı yöneticileri ile daha fazla etkileşim içerisinde olmaları yöneticilerinden liderlik adına daha fazla beklenti içerisinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çatışma boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin otoriteye karşı yaklaşımları, 21 ve üstü yaş grubunun ise mesleki doyuma ulaşmasından dolayı yöneticilerle çok fazla iletişim kurmamaları olduğu yönünde yorumlanabilir.

Göcen ve Kaya (2014) yaptığı çalışmada mesleki kıdeme göre okul iklimi algı ortalaması en yüksek grubun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler olduğunu bulmuş ancak istatistikî açıdan anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların kendilerinden daha az mesleki kıdeme sahip olanlara göre, liderlik alt boyutunda yetersiz buldukları, yöneticileri istişareye kapalı olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Gündüz (2008) öğretmenlerin örgüt iklimini etkileyen faktörlere ilişkin algılarında mesleki kıdem

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip olduklarını gözlemlemiştir. Saygılı (2010) okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının meslek yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, söz konusu farklılığın 5 yıldan az süredir çalışanlar ile 16 yıl ve üstünde çalışan öğretmenler arasında 5 yıldan az süredir çalışanlar lehine olduğu saptanmıştır. Hatkaoglu (2020), Şentürk (2010) okul iklimi ile ilgili yaptıkları çalışmada mesleki kıdem ile okul iklimi ilişkisi ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen ve idareci algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Getmez (2018) yaptığı benzer bir çalışmada öğretmenlerin görevlerine göre okul iklimi algıları arasında samimiyet boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görünürken diğer alt boyutlarda (demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, çatışma) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulamamıştır.

3.1.5. MTAL yöneticilerinin öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiye ait sonuçlar

MTAL yöneticilerinin görüşlerine göre 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasında pozitif yönlü anlamlı orta düzeyde ilişki söz konusudur. Bu bağlamda yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri arttıkça okul ikliminin olumlu yönde artacağı söylenebilir. Çalışma sonuçlarına göre en yüksek düzeyde ve anlamlı olarak liderlik ve etkileşim alt boyutunun tüm 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarını etkilemektedir. Demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında 21. yüzyıl becerilerinin tüm alt boyutlarında orta düzeyde ve pozitif yönde etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri arttıkça liderlik ve etkileşim, okuldaki demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenlerinin olumlu yönde arttığı ve samimiyet oluşumuna ilişkin görüşlerin değiştiği tespit edilmiştir. Çatışma alt boyutunda ise tüm yönetici becerileri için çok düşük düzeyde genellikle anlamlı olmayan bir ilişki görülmektedir. Yani MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin artmasının okul ikliminin çatışma alt boyutu için öğretmen görüşlerini etkileyip etkilememe durumu hakkında net bir söylemde bulunulamamaktadır. Genel olarak 21. yüzyıl becerilerinin tüm alt boyutları ile liderlik

ve etkileşim arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunurken; demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri samimiyet alt boyutlarında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki; çatışma alt boyutuna göre ise düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki saptanmıştır. Yani MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin artmış olması liderlik ve etkileşime ilişkin öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde, demokratiklik ve okula adanma, samimiyet ve başarı etkenlerine ilişkin görüşlerin orta düzeyde arttığı bulunmuştur. Yalnızca iletişim ile liderlik ve sorumluluk boyutlarının çatışma boyutu arasında düşük de olsa anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle kurumun gelişimi için yeni fikirler ortaya koyan, paydaşlar arasında iletişim içerisinde olan ve işbirliğine dikkat eden, teknolojiyi eğitimle birleştiren yöneticilerin okul ikliminde liderlik ve etkileşim konusunda başarılı oldukları söylenebilir. 21. yüzyıl becerilerine sahip yöneticilerin öğretmen öğrenci ilişkilerinde daha demokratik, görüşlere karşı anlayışlı ve saygılı, kurumunu ve paydaşlarını sahiplen ve başarı için mücadele eden bir davranış sergiledikleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen, öğrenci, veli iletişimi için okul dışında da vakit geçiren yöneticilerin okulda samimiyet ortamını arttıracak ifade edilebilir. Olumlu okul ikliminin olduğu ortamda yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilik, okuryazarlık, yaşam ve mesleki becerilere sahip olabileceği söylenebilir. Araştırma sonuçlarında iletişim ile çatışma arasındaki düşük düzeyde de olsa ilişkinin bulunması, yöneticilerin iletişim kurarken beden dilini yeterince kullanmadıkları, kendilerini dinlemedikleri, iş bölümünü adilane ve eşit yapamadıkları, sorunlarını anlamaya çalışmayarak empati kuramamaları öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerine sebep olabilir. Yine yöneticilerin çalışanlarına güven vermemeleri, yanlış zaman yönetimi ve etkin faaliyetler yapamaması ve paydaşları ortak amaç ve hedeflerde buluşturamaması da çatışmaya neden olmuş olabilir.

MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ölçen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte Getmez (2018) tarafından yapılan iletişim yeterliliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye belirlemeye yönelik çalışmasında okul iklimine ait çatışma alt boyutu dışında boyutlarda pozitif yönde

anlamli ilişki olduğunu tespit etmiştir. ˆğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişime dayalı becerileri arttıķa okul iklimi algısının yükseldiği yönde yorumlamıştır. Bailey'in (1990) ortaokullarda örgüt iklimi ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmasında anlamli ilişkiler olduğu sonucuna varmıştır. Gültekin (2012) okul yöneticilerinin liderlik becerileri ile okul iklimi ile arasındaki ilişkiyi incelemek üzerine yaptığı çalışmada yöneticilerin etkileşimci ve dönüşümcü liderlik becerilerinin okul ikliminin çatışma boyutu hariç tüm alt boyutlarında pozitif yönde anlamli ilişki bulunduğu görülmektedir. Yine Kaya'nın (2010) yaptığı araştırmada da yöneticilik becerilerinin artması ile okul iklimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yapılan başka bir araştırmada yöneticilerin sahip olduğu yöneticilik becerileri ile örgüt iklimi arasında pozitif, anlamli ve yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Yaman, 2018). Belirtilen sonuçların araştırmada elde edilen sonuçlarla uyumlu olduğu söylenebilir.

3.1.6. MTAL ˆğretmen görüşlerine göre yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin okul iklimini yordamasına ilişkin sonuçlar

MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin ˆğretmen görüşlerine göre okul iklimini anlamli yönde birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. MTAL yöneticilerinin ˆğretmen görüşlerine göre okul ikliminin %47'sini eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin açıkladığı görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda ˆğretmenlerce algılanan MTAL yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerinin; okul iklimini arttırıcı niteliği ile birey ve örgüte pozitif etki edebilecek bir faktör olarak yorumlanabilir. şentürk (2010) yaptığı çalışmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin liderlik becerileri ile okul ikliminin olumlu yönde ve olumsuz yönde etkilendiği bulgusuna ulaşmıştır. Meslek liselerindeki yöneticilerin yönetsel davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Kaya (2010) ve Gökçen (2014) yöneticilerin görevden çok okul içi ve dışı ilişkilerdeki yetkinliklerini ve becerilerini artırılmasıyla okul iklimini daha çok arttırdığını saptamıştır. Yaman'ın (2018) okul yöneticilerinin becerilerinin okul iklimine etkisi üzerine yaptığı araştırmada yöneticilik becerilerinin okul iklimini yordadığı sonucunun istatistiksel olarak anlamli olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazında yapılan bu çalışmaların mevcut araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu sonucuna varılabilir.

5.2 ÖNERİLER

Bu araştırma MTAL yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki öğretmen görüşleri alınarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda konuya ilişkin öneriler aşağıdaki gibidir:

- Yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri geliştirilmesi için araştırma bulgularına göre MTAL yöneticilerine 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde yöneticilik öncesi veya yöneticilik sırasında eğitim verilebilir.
- Araştırmada 21. yüzyıl becerilerinden en düşük puan ortalamasındaki eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, bilgi okuryazarlığı ve esneklik ve kolay uyum sağlama becerileri üzerine MTAL yöneticilerine hizmet içi eğitim verilebilir.
- MTAL yöneticileri 21. yüzyıl becerilerinin olumlu okul iklimi oluşturmadaki etkisini arttırmak için kıdemli öğretmenler ile daha fazla etkileşim içerisinde olmalıdır.
- MTAL yöneticileri kültür öğretmenlerinin algı düzeyini arttırmak amacıyla daha fazla etkileşim içerisinde olmaları ve okul faaliyetlerine kültür öğretmenlerinin daha fazla dâhil olmalarını sağlamalıdır.
- MTAL yöneticileri 21. yüzyıl becerilerini çatışma yönetiminde etkin kullanabilir böylece çatışma okul iklimi açısından avantaja dönüştürülebilir.
- 21. yüzyıl becerileri ve okul ikliminde okul erkek öğretmenlerin görüşlerinin artırılması yönünde çalışmalar yapılabilir.
- Veri zenginliği sağlamak için örneklem çeşitlendirerek araştırma farklı paydaş guruplarının (yönetici, öğretmen, öğrenci, sektör temsilcileri ve veli) görüşleri alınarak araştırılabilir.
- Araştırma nitel bir araştırma şeklinde yapılabilir. Böylece yöneticiler ve öğretmen görüşleri arasındaki farklılıklar yerinde gözlenerek okullar bazında öneriler geliştirilebilir.
- Araştırma evreni Düzce ili Merkez ilçesi ile sınırlı aynı araştırma farklı illerde yapılabilir.

- Mesleki ve Teknik eğitimin üst basamağı olan meslek yüksekokullarında ve farklı okul türlerinde de buna benzer araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. , Altınkurt, Y. , Yılmaz, K. , ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 160-175.
- Amabile T. M., Conti R., Coon H., Lazenby J., Herron M. (1996). Assessing The Work Environment For Creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 4-1184.
- AES (Applied educational Systems). (2020). <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills> adresinden 11 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.
- Akça, Y., Şahan G. ve Tural A., (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Çalışmalar Dergisi (IntJCSS)*, 3, 394-401.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 125-149.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2. 140-150.
- Altınpulluk, H., Yıldırım, Y. (2020). 2010-2019 Yılları Arasında Yayınlanan 21. yüzyıl Becerileri Araştırmalarının İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461.
- American Association of Colleges and Universities. (2007). *College learning for the new global century*. Washington: AACU. 11-14

- Ananiadou, K. ve M. Claro (2009). *21st Century Skills And Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/218525261154> adresinden 10 Nisan 2021 tarihinden alınmıştır.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıbaş, İ. (2014). *Meslek Lisesi Yöneticilerinin Verimlilik, Nitelik Ve Çağa Uyum Eğitimlerini Gerçekleştirmedeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). *İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2646-2659.
- Atay, K. (1995). *İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ATC21S (21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretilmesi). (2012). <http://www.atc21s.org/> adresinden 10 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, A. (2019). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Öğretmen Eğitiminde 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi (Kocaeli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Bailey, S. (1990). The relationship styles of high school principals and school climate. *Distertation Abstract International*, 9.
- Bakkal, M. (2019). *Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri İle Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Ve Motivasyonları Arasındaki İlişki: Sultanbeyli İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (6. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2019). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, S. (2018). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fende Matematiğin Kullanımına Yönelik Özyeterlik İnançları, 21. Yüzyıl Becerileri ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü* (1. Basım). Ankara: Ekinoks Basım Yayın Dağıtım.
- Bektaş, F. ve Nalçacı A. (2013). Okul İklimi İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13
- Beyaz, G. (2014). *Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Davranışları (Diyarbakır İli Örneği)*. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bodur, E., Argon T. (2019). Yenilikçi Okul ve Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1 (1), 75 – 88

- Bolat, Y. (2017). *Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bozgeyikli, H. (2019). *Geleceğin Türkiye’si Analiz Raporu Mesleki ve Teknik Eğitimin Geleceği* (Rapor No: 20). İstanbul: İlke Yayın.
- Bozkurt E. B. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilikleri İle Okulların Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkurt, S. ve Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 237-251.
- Bucak, B. E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: “yönetimde ast-üst ilişkileri”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (19. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (15. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyölöztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Canlı, S., Demirtaş, H. Ve Özer, N. (2018).Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4), 1797-1811. <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1597122786.pdf?1618755546> adresinden 18 Ekim 2021 tarihinde alınmıştır.
- 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. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-112.
- Cemaloğlu, N.; Arslangilay, A. S.; Üstündağ, M. T. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Ceylan, M. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Okul Yöneticilerinin Değişen Rollerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. and Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. ve Perry, N. E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189-1200.
- Çalık, T. , Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çelik, E. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liselerinde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, V. (1993). Eğitim yönetimde örgütsel kültür ve önemi. *Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*. 26(2).
- Çınar, S. F. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi (Çorum ili Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Çoban, Ö.; Bozkurt, S. ve Kan, A., (2019). Eğitim yöneticisi 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (3), 1059-1071
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi adana ve Gaziantep illeri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirdağ, S. (2015). Otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının karşılaştırılması: öğretmen adayları. *Turkish Studies*, 10(15), 273-288
- Deniz, K. Z. (2020). *Herkes için istatistiKolay*. Ankara: Nobel.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eraslan, F. (2014). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erçetin, Ş. Ş., Açıkalın, Ş. N. ve Olgun Z. (2020). *21. yüzyıl Becerileri: Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri İmam Hatip Okulları Türkiye*. Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
- Erçetin, Ş. Ş. ve Eriçok, B. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (ulakbim 2004-2016). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 239-256.

- Erdoğan, S. Y. (2012). *Okul müdürlerinin yeterlilik düzeylerinin ve yönettikleri okulların ikliminin kadın ve erkek müdürler bazında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ertürk, A. (2019). 2023 eğitim vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç., (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD / GUJGEF)*, 35(2), 209-229 .
- ETS (Educational Testing Service), (2001). *International Ict Literacy Panel*. Digital transformation: a framework for ICT literacy.
- EYUDER (Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği). (2012). *Meslekî Teknik Eğitimde Yapısal Arayışlar Çalıştayı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Gelen İ., (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 15-29
- Getmez, D. (2018). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi (ortak program), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.

- Gökçen, G. (2014). *Öğretmen Görüşlerine Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Okul İklimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Güçlü, N. (2018). *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama* (2. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Gültekin, C. (2012). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Upper Sadle River, NJ: Prentice-Hall.
- Halpin, A. W. ve Croft D. B. (1963). Organizational climate of schools. *University of Chicago, Midwest Administration Center*, 11(7), 3-8.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Hatkaoglu, S. (2020). *Kentsel Dönüşüm ve Okul İklimi Üzerine Bir Araştırma "Ankara Örneği"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara
- Hıdıroğlu, Ö. Y., Hıdıroğlu N.Ç. (2014). Başarılı Bir Ortaokulda Okul Müdürünün Çok Faktörlü Liderlik Vasıflarının Araştırılması (Şanlıurfa/Siverek Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (4), 1-15.

- Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149-168.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. ,Tarter, C. J. and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools Measuring organization alclimate*. ThousandOaks, CA: Corwin.
- Hyland, T. (2014). Reconstructing Vocational Education and Training for the 21st Century: Mindfulness, Craft, and Values. *SAGE Open*, 1–15.
- Iowa Core, (2007). K-12 21st Century Skills. Essential Concepts and Skills with Details and Examples. https://www.educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/K12_21stCentSkills_0.pdf adresinden 18 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.
- Iowa Core, (2013). Essential for 21st Century Success. <https://iowacore.gov/content/universal-constructs-essential-21st-century-success-0> adresinden 18 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.
- ISTE (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu). (2016). <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders> adresinden 20 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenleri Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaçivi, C. (2000). *Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö. ve Anar, S. (2016). The relationship between school climate and students’ academic achievement: A meta-analysis study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 17(2), 107-122.

- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve okul iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15 (1-2), 265-283.
- Kasap, M. (2020). 21. Yüzyıl Yönetici Yeteneklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma; İstanbul ve Bursa Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (3) , 1037-1052.
- Kasım, A. (2008). *Meslek Lisesi Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine Göre Okul Yönetme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. (2010). *Kız Teknik ve Meslek Liselerindeki Yöneticilerin, Yöneticilik Becerileri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kazak, E. ve Çiner, S. (2021). Undesired Behaviors of School Principals and the Effects of These Behaviors on Teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 12 (2), 300-328.
- Koşan, A. (2003). Eğitimde okul-endüstri işbirliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1,2), 107-130.
- Koys, D., Tomas, D. (1991). Inductive Measures Of Psychological Climate. *Human Relations*, 44, 265–285.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili Okul Yöneticilerinin 10 Özelliği*. (Çev. N. Cemaloğlu). Ankara: Pegem.
- Memduhoğlu, H. B. , (2010). *Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2017). T.C. Resmi Gazete, 30019, 26 Mart 2017.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete, 30522, 1 Eylül 2018.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018). T.C. Resmi Gazete, 29024, 08 Haziran 2014.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Görünümü* (Rapor No:1). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiye_de_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf adresinden 01 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 02 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2019-2020*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinde 08 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 31386, 05 Şubat 2021.

Nartgün S. Ş ve Burukoğlu S., (2020). *Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimi ve Yaratıcı Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Eğitim Araştırmaları-2020*. Ankara: Eğitim Yöneticileri Ve Uzmanları Derneği Yayınları

North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) ve The Metiri Group, (2003). en Gauge 21st century skills: Digital Literacies for a Digital Age.

NRC. (2011). Assessing 21st century skills: Summary of a workshop. DC: The National Academies Press.

OECD (2003). Schooling for Tomorrow Networks of Innovation Towards New Models For Managing Schools And Systems. https://read.oecd-ilibrary.org/education/networks-of-innovation_9789264100350-en#page3 adresinden 22 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.

OECD (2005). The definition and selection of key competencies. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> adresinden 19 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.

OECD (2016). *Türkiye -Ülke Notu- Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları*. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf> adresinden 22 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.

OECD (2018). The future of education and skills 2030. http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/Knowledge_for_2030_concept_note.pdf adresinden 19 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.

Oldham, G. R. Cummings, A. (1996). Employee Creativity: Personal And Contextual Factors At Work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607-634.

Olukçu, E. (2018). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya,

Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Orak, D. S. (2019). *Teachers' Awareness And Actual Practices Of 21st Century Learning And Innovation Skills Thesis By*. Published master's thesis. Çağ University Institute Of Social Sciences, Mersin.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın temelleri ve Çağdaş Yönelimler* (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdere, M. (2017). Okul İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 203-233.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- P21 and AACTE (2010). 21st Century Knowledge And Skills In Educator Preparation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf> adresinden 20.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Pallant, J. (2015). *A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. (Çev. S. Balcı). Ankara: Berat AHI.
- Partnership For 21st Century Learning, , (2019) Framework for 21st Century Learning http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf adresinden 20.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Partnership For 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions

http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf adresinden 21.10.2020 tarihinde alınmıştır.

Partnership for 21st Century Skills (P21) (2019). Framework for 21st century learning. www.p21.org. adresinden 17 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.

Pasific Policy Research Center (PPRC). (2010). 21st century skills for students and teachers. Honolulu: Kamehameha Schools. Research and Evaluation Division.

Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4): 21-43.

Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2002). *Yönetim Becerileri* (2. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji* (1. Basım). Bursa: Ezgi Kitabevi

Samancıoğlu, M. (2011). *Mesleki Ve Teknik Eğitim Kurumlarında Teknoloji Entegrasyonunun Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep

Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C., (2006). Eleştirel düşünme öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3. 193-200.

Sıgıncı, A. (2013). *Meslek Liselerindeki Yönetici Davranış Boyutlarının Okul İklimine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Silva, E., (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan (PDK) International Dergisi*, 90 (9), 630-634.

- Summak, S. M. ve Özgan, H., (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal, sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 261-288.
- Şahin, İ., Fındık, T. (2008). Türkiye'de Mesleki Ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (3).
- Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde ikili sistem : (Okul-işyeri işbirliğine dayalı sistem). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 691.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
- Şimşek Ş.M. (2002). *Yönetim ve Organizasyon* (7. Basım). İstanbul: Günay Ofset Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistic*. Boston: Pearson Education.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Dokuzuncu kalkınma planı (2007–2013), T.C. Resmi Gazete, 29024, 08 Haziran 2014.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı* (2019-2023). Ankara. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf> adresinden 02 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı* (2014–2018). Ankara. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu>

[Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf](#) adresinden 02 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.

T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2018). *Mesleki eğitimde niteliğin artırılması çalışma grubu raporu*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/MeslekiEgitimdeNiteliginArtirilmasiCalismaGrubuRaporu.pdf> adresinden 01 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.

Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*. <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/archive.asp> adresinden 23 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.

Tajasom, A., Ariffin A. Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *The International Journal of Leadership in Public Services*, 7 (4), 314-327.

Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel tarama (M. Metin, ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

The North American Council for Online Learning (NACOL) ve Partnership for 21st Century Skills (P21), (2006). Virtual Schools and 21st Century Skills, 5-7.

Thoman, E. (2003). Media literacy: a guided tour of the best resources for teaching. *The Clearing House*, 76 (6), 278-283.

Tontuş, Ö. (2019). Mesleki ve teknik eğitim: Bugünden geleceğe. *İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Dergisi*, 83, 50-51.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. (First Edition). San Francisco: Jossey-Bass Press

TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden 11 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.

- Turan, K. (1996). *Ahilikten günümüze Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi* (1.Baskı), İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları. No:129.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük* (Genişletilmiş Baskı). Ankara: TDK.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). *İstatistiklerle Gençlik, 2019*. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33731> adresinden 07 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.
- TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği). (2012). 21. Yüzyıl Becerilerinin Eğitim Yoluyla Kazandırılması: Eğitimde İçerik ve Yöntem. <https://www.tusiad.org/tr/tum/item/5700-tusiad-21-yuzyil-becerileri-ve-egitimin-niteligi-konulu-toplanti-dizisinin-ilkini-gerceklestirdi> adresinden 17 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği). (2013). *Çalışma Raporu*. <https://tusiad.org/tr/faaliyet-raporlari/item/7330-tusiad-faaliyet-raporu-2013> adresinden 17 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Uçar, C. ve Özerbaş, A. M., (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 242-252.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 198-222.
- Wilhite B. Z. (2020). *Learning Critical Thinking Skills Beyond 21st Century For Multidisciplinary Courses* (Fifth Edition). San Diego: Cognella .
- World Economic Forum (2015). 21. yüzyılda gerekli beceriler. <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html> adresinden 17 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (1), 183-201.

- Yaman, R. (2018). *Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Becerilerinin Okul İklimine Etkisi (Sarıyer Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeni, G. (2020). 21. yüzyıl Becerilerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönlerine Olan Etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2 (2).
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-11.
- Yukl, G. (2011). *Leadership in organizations* (Eighth edition). New York: Pearson Education.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yüner, B. (2018). *Okul Yönetişimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zincirli, M. (2020). Yöneticilerin Görüşlerine Göre Okullardaki Örgütsel İklim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (2), 231 – 246.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Lütfen cevabınızı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

1. Halen Görev Yaptığınız İlçenin Adı:.....	
2. Cinsiyetiniz : 1 ☐ Kadın 2 ☐ Erkek	3. Meslekteki Kıdeminiz Kaç Yıldır: 1 ☐ 1-5 yıl 2 ☐ 6-10 yıl 3 ☐ 11-15 yıl 4 ☐ 16-20 yıl 5 ☐ 21 yıl veya daha fazla
4. Yaşınız : 1 ☐ 30 veya daha az 2 ☐ 31-40 3 ☐ 41-50 4 ☐ 51 veya daha fazla	2. Bu Okuldaki Göreviniz: 1 ☐ Kültür Dersleri Öğretmeni 2 ☐ Meslek Öğretmeni

EK 2: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği						
Bu ölçeğin amacı, öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ne derece sahip olduklarını ortaya koymaktır. Aşağıda 21. yüzyılda eğitim yöneticilerinin göstermesi gereken toplam 95 beceri ifadesi bulunmaktadır. Sizden beklenen eğitim yöneticinizin bu becerileri ne sıklıkta gösterdiğini belirtmenizdir.						
Beceriler		Beceri gösterme sıklığı				
		Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)	Tamamen (5)
1	Örgütün gelişimi için yeni fikirler ortaya koyar.					
2	Çalışanlarla iletişim kurarken kullandığı beden dili olumludur.					
3	Soruna neden olan kaynaklar arasındaki ilişkileri görür.					
4	Çalışanlar arasında çıkan çatışmaya arabuluculuk eder.					
5	Kendi mesleki gelişimini sağlayacak çalışmalara katılır.					
6	İşi yönetebilme kapasitesi vardır.					
7	Örgütün çevresi ile ilgili analizler yapar.					
8	Yerinde ve zamanında konuşur.					
9	Bilgi paylaşımında teknolojik araçları kullanır. (Massenger, Whatsap, kurumun web sitesi vb.)					

10	Medya araçlarını kullanırken etik değerleri göz önünde bulundurur.					
11	Bilgi kaynağından ihtiyaç duyulan bilgileri seçer.					
12	Medyada çıkan (eğitimle ilgili) haberleri yorumlar.					
13	Yaptığı işler hakkında çalışanlarını bilgilendirir.					
14	Örgüt içinde alınan kararların sorumluluğunu üstlenir.					
15	Yönetiminde çalışanlarına adil davranır.					
16	Yeni çıkan uygulamaları örgütüne adapte etmeye çalışır.					
17	Sosyal ve kültürel geçmişleri farklı bireylerle uyum içinde çalışabilir.					
18	Örgütünde yenilik yapmaya ilham verir.					
19	Olaylarla ilgili kritik sorular sorar.					
20	Yönetim tarzına karşı olanlara saygılı davranır.					
21	Çalışanları ile işbirliği yapar.					
22	Bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.					
23	Medyada çıkan (eğitimle ilgili) haberleri anlar.					
24	Bilgileri araştırmada teknolojik araçları kullanır.					
25	Çalışanları ona güvenir.					
26	Örgüte karşı sorumluluk duygusu vardır.					
27	Çalışanların mesleki gelişimini destekler.					
28	Örgütte yapılan hatalardan ders alır.					
29	Profesyonel bir tavır sergiler.					
30	Yeni fikirlere açıktır.					
31	Olayların farklı yönlerini analiz eder.					
32	Çalışanlarını dinler					
33	Kaynakları çalışanlara destek olmak için kullanır.					
34	İhtiyaç olan bilgiye nasıl ulaşacağını bilir.					
35	Sosyal medya araçlarını eğitsel amaçlı kullanır.					
36	Toplantılarda teknolojik araçları kullanır.					
37	Yaptığı işler hakkında üstlerini bilgilendirir.					
38	Çalışanların doğru işi yapmasını hedefler.					
39	Yeni üretilen bilgileri örgütte cesaretle uygular.					
40	Örgüt için katkı sağlayabilecek yaratıcı fikirler üretir.					
41	Örgütte karşılaşılan sorunları fark eder.					
42	Örgütte ilgili kararları çalışanları (paydaşlarla) ile birlikte alır.					
43	Bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilir.					
44	Çalışanların teknolojik araçları kullanmasını teşvik eder.					
45	Çalışanların potansiyeline hangi işlerin uygun olduğunu bilir.					
46	Çalışanlarını işin gidişatı hakkında bilgilendirir.					

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

80	Çalışanlarını nasıl ikna edeceğini bilir.					
81	Ortak çalışmalarda sorumlulukları paylaşır.					
82	Örgütte karar alırken inisiyatif kullanır.					
83	Çalışanlarına güven verir.					
84	Örgütte çalışanlar tarafından üretilen yeni bilgilere sınır koymaz.					
85	Örgütte bilimsel veri üretir.					
86	Çalışanları ile empati kurar.					
87	Kendi kendini yönetebilir.					
88	Örgütte sorunların çözümünde projeler üretir.					
89	Örgütte bilimsel verilere dayalı karar alır.					
90	Farklı düşüncedeki insanlarla çalışmaktan kaçınmaz.					
91	Örgütün kaynaklarını nasıl kullandığı ile ilgili çalışanlarına bilgi verir.					
92	Alacağı kararlarda örgütün amaç ve hedeflerini göz önünde bulundurur. (Örgütün hedef ve amaçlarına uygun kararlar alır)					
93	Farklı değer ve düşüncelere açıktır.					
94	Sorunları tüm boyutları ile görebilir.					
95	Örgüt dışından kişilerle iletişim kurmada zorlanmaz.					

EK 3: Okul İklimi Ölçeği

S.No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.					
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.					
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.					
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.					
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini eğitim yöneticisine rahatlıkla iletir.					
8	Eğitim yöneticisimiz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
9	Eğitim yöneticisimiz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.					
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.					
11	Eğitim yöneticisimiz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.					
12	Eğitim yöneticisimiz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.					
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.					
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.					
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.					
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.					
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.					
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.					
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.					
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.					
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.					
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.					

EK 4: Veri Toplama Araçları Kullanım İzni

Eğitim Yöneticisi 21. yy. Becerileri Ölçeği Kullanma İzni

Gelen Kutusu x

Suzan ÇİNER

21 Eki 2020 23:32

Merhaba Sayın Hocalarım,

Ben Düzce Üniversitesinde Eğitim Yönetim ve Denetimi bölümünde tezli yüksek lisans öğrencisiyim.Sizlerin, 2019'te gerçekleştirdiğiniz "Eğitim Yöneticisi 21. yy. Becerileri Ölçeği"ni eğer izniniz olursa tez çalışmada kullanmak istiyorum. Ve uygun gördüğünüz takdirde anket formunun uygulanabilir orijinal halini,alt boyutları ve güvenilirlik değerlerini mailime gönderebilirseniz çok minnettar kalırım.Yanıtınızı bekliyorum olacağım.Tezekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla

Suzan ÇİNER

DÜZCE

Süheyla Bozkur

22 Eki 2020 00:14

Alıcı: ömür, ben

Suzan Hanım Merhaba,

Ölçeği ekte gönderiyorum. Ancak ölçekten elde edilen verilerin analizlemesini yaparken ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapıldığını lütfen dikkate alın.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Süheyla BOZKURT

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Okul İklimi Ölçeği Kullanma İzni

Gelen Kutusu x

Suzan ÇİNER

21 Eki 2020 23:37

Merhaba Sayın Hocalarım,

Ben Düzce Üniversitesinde Eğitim Yönetim ve Denetimi bölümünde tezli yüksek lisans öğrencisiyim.Sizlerin, 2018'te gerçekleştirdiğiniz "Okul İklimi Ölçeği"ni eğer izniniz olursa tez çalışmada kullanmak istiyorum. Ve uygun gördüğünüz takdirde anket formunun uygulanabilir orijinal halini, alt boyutları ve güvenilirlik değerlerini mailime gönderebilirseniz çok minnettar kalırım.Yanıtınızı bekliyorum olacağım.Tezekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla

Suzan ÇİNER

DÜZCE

HASAN DEMİRTAŞ

22 Eki 2020 11:42

Alıcı: ben

Değerli Meslektaşım,

Geliştirmiş olduğumuz "Okul İklimi Ölçeği"ni tezinde kullanabilirsin. Kolay gelsin.

Suzan ÇİNER : , 21 Eki 2020 Çar, 23:35 tarihinde şunu yazdı:

xxx

EK 5: Etik İzni

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
19

KARAR SAYISI
2020/279

KARAR TARİHİ
31.12.2020

KARAR NO: 2020/279

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı öğrencisi Suzan ÇİNER'in, "**Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki**" tez çalışması kapsamında Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçede bulunan mesleki ve teknik Anadolu Lisesi kurumlarında uygulamak istediği veri toplama araçları Etik Kurulumuzca incelenmiş olup ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
08.01.2021

EK 6: Araştırma İzni (İl MEM'in İzin Yazısı)



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-605.01-19982479
Konu : Araştırma İzni
(Suzan ÇİNER)

01.02.2021

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 5/01/2021 tarihli ve E-92112801-300-4360 sayılı yazınız.
b) 01/02/2021 tarihli ve E-10240236-20-19961731 sayılı Valilik Onayı.

Üniversitenizi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Suzan ÇİNER'in "**Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Yöneticilerinin 21.Yüzyıl Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışması kapsamında ilimizdeki okullarda araştırma uygulaması yapma talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Makam onayı ve belgeleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Talha CEBECİ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- 2- İmzalı Form (7 Sayfa)
- 3- Olur(1 Sayfa)



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-19961731
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Suzan ÇİNER)

01/02/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Sosyal Bilimler Enstitüsü) 15/01/2021 tarihli ve E-92112801-300-4360 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Suzan ÇİNER'in "**Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Yöneticilerinin 21.Yüzyıl Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışması gereği ilimizde 7(yedi) okuldaki idareci ve öğretmenlere ölçek uygulamak istemektedir.

Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir. Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, ölçeklerin salgın hastalık döneminde çevrimiçi iletişim araçları ile uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Talha CEBECİ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali.a
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Komisyon Kararı(1 Adet)
- 2-Araştırma Araçları(7 Sayfa)
- 3-Araştırma Önerisi(21 Sayfa)
- 4-Başvuru Formu(1 Sayfa)
- 5-Etik Kurul Kararı(1 Adet)
- 6-Okul Listesi(1 Sayfa)
- 7-Araştırma İzni Taahhütnamesi(1 Adet)

EK 7: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık-Basıklık Sonuçları

Beceri	Alt Boyut	Çarpıklık/ standart hatası	Basıklık/ standart hatası
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenileşme	-,390/,128	-,207/,255
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	-,292/,128	-,324/,255
	İletişim	-,375/,128	-,372/,255
	İşbirliği	-,414/,128	-,337/,255
Okuryazarlık Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	-,325/,128	-,406/,255
	Medya Okuryazarlığı	-,386/,128	-,121/,255
	Teknoloji Okuryazarlığı	-,649/,128	,127/,255
Yaşam ve Mesleki Beceriler	İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	-,533/,128	-,142/,255
	Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	-,330/,128	-,356/,255
	Liderlik ve Sorumluluk	-,307/,128	-,573/,255
	Esneklik ve Kolay Uyum	-,310/,128	-,344/,255
	Sağlama		
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	-,364/,128	-,310/,255
Toplam		-,317/,128	-,390/255

EK 8: Okul İklimi Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık-Basıklık Sonuçları

	Çarpıklık/ standart	Basıklık/ standart hatası
Alt Boyut	hatası	
Demokratiklik ve Okula Adanma	-,193/ ,128	-,059/ ,255
Liderlik ve Etkileşim	-,576/ ,128	-,019/ ,255
Başarı Etkenleri	-,052/,128	-,474/ ,255
Samimiyet	-,237/,128	-,056/,255
Çatışma	-,802/ ,128	-544/ ,255
Toplam	-,095/,128	,047/,255

EK 9: Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Toplam	Kadın	-,091	-,786
	Erkek	-,586	-,219
Yaratıcılık ve Yenileşme	Kadın	-,256	-,392
	Erkek	-,588	-,142
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Kadın	-,074	-,626
	Erkek	-,577	-,159
İletişim	Kadın	-,305	-,532
	Erkek	-,533	-,214
İşbirliği	Kadın	-,150	-,784
	Erkek	-,657	-,279
Bilgi Okuryazarlığı	Kadın	-,118	-,661
	Erkek	-,515	-,430
Medya Okuryazarlığı	Kadın	-,127	-,823
	Erkek	-,630	-,164
Teknoloji Okuryazarlığı	Kadın	-,397	-,591
	Erkek	-,857	-,452
İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	Kadın	-,431	-,371
	Erkek	-,725	-,126
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	Kadın	-,074	-,978
	Erkek	-,586	,070
Liderlik ve Sorumluluk	Kadın	-,193	-,856
	Erkek	-,426	-,400
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	Kadın	-,250	-,351
	Erkek	-,404	-,430
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Kadın	-,243	-,361
	Erkek	-,541	-,329

Alt Boyutlar

EK 10: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Puanlarının Branşa Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Branş	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Toplam	Kültür Dersi	-,240	-,364
	Meslek Dersi	-,411	-,326
Alt Boyutlar	Yaratıcılık ve Yenileşme	Kültür Dersi	-,233
		Meslek Dersi	-,556
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Kültür Dersi	-,147
		Meslek Dersi	-,446
	İletişim	Kültür Dersi	-,304
		Meslek Dersi	-,438
	İşbirliği	Kültür Dersi	-,298
		Meslek Dersi	-,557
	Bilgi Okur-yazarlığı	Kültür Dersi	-,245
		Meslek Dersi	-,435
	Medya Okur-yazarlığı	Kültür Dersi	-,414
		Meslek Dersi	-,336
	Teknoloji Okur-yazarlığı	Kültür Dersi	-,577
		Meslek Dersi	-,730
	İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	Kültür Dersi	-,469
		Meslek Dersi	-,598
	Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	Kültür Dersi	-,323
		Meslek Dersi	-,574
	Liderlik ve Sorumluluk	Kültür Dersi	-,261
		Meslek Dersi	-,365
	Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	Kültür Dersi	-,126
		Meslek Dersi	-,480
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Kültür Dersi	-,245
		Meslek Dersi	-,504

EK 11: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Yaş	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri Toplam	20-40 Yaş	-,448	-,561
	41-50 Yaş	-,371	-,145
	51 Yaş ve üzeri	-,049	-,225
Yaratıcılık ve Yenileşme	20-40 Yaş	-,505	-,207
	41-50 Yaş	-,462	-,085
	51 Yaş ve üzeri	-,055	-,314
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	20-40 Yaş	-,373	-,664
	41-50 Yaş	-,381	,052
	51 Yaş ve üzeri	-,012	-,422
İletişim	20-40 Yaş	-,505	-,566
	41-50 Yaş	-,422	-,074
	51 Yaş ve üzeri	-,360	,200
İşbirliği	20-40 Yaş	-,503	-,577
	41-50 Yaş	-,506	-,026
	51 Yaş ve üzeri	-,043	-,250
Bilgi Okuryazarlığı	20-40 Yaş	-,495	-,447
	41-50 Yaş	-,286	-,261
	51 Yaş ve üzeri	-,293	-,368
Medya Okuryazarlığı	20-40 Yaş	-,521	-,377
	41-50 Yaş	-,407	,176
	51 Yaş ve üzeri	,001	,141
Teknoloji Okuryazarlığı	20-40 Yaş	-,661	-,246
	41-50 Yaş	-,709	,611
	51 Yaş ve üzeri	-,658	,272
İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	20-40 Yaş	-,569	-,393
	41-50 Yaş	-,584	-,026
	51 Yaş ve üzeri	-,390	,201
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	20-40 Yaş	-,436	,015
	41-50 Yaş	,209	-,449
	51 Yaş ve üzeri	-,574	-,518
Liderlik ve Sorumluluk	20-40 Yaş	-,541	-,511
	41-50 Yaş	-,231	-,445
	51 Yaş ve üzeri	-,113	-,382
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	20-40 Yaş	-,533	-,113
	41-50 Yaş	-,267	-,452
	51 Yaş ve üzeri	,045	-,594
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	20-40 Yaş	-,465	-,408
	41-50 Yaş	-,429	-,134
	51 Yaş ve üzeri	-,130	-,327

Alt Boyutlar

EK 12: Eğitim Yöneticileri 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Kıdem Yılı	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim Yöneticileri 21. yy. Becerileri	1-10 Yıl	-,523	-,112
Toplam	11-15 Yıl	-,389	-,807
	16-20 Yıl	-,321	-,161
	21 Yıl ve üzeri	-,273	-,216
Alt Boyutlar	Yaratıcılık ve Yenileşme	1-10 Yıl	-,685
		11-15 Yıl	-,331
		16-20 Yıl	-,449
		21 Yıl ve üzeri	-,290
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	1-10 Yıl	-,507
		11-15 Yıl	-,253
		16-20 Yıl	-,498
		21 Yıl ve üzeri	-,208
	İletişim	1-10 Yıl	-,659
		11-15 Yıl	-,414
		16-20 Yıl	-,168
		21 Yıl ve üzeri	-,350
	İşbirliği	1-10 Yıl	-,542
		11-15 Yıl	-,388
		16-20 Yıl	-,417
		21 Yıl ve üzeri	-,396
	Bilgi Okur-yazarlığı	1-10 Yıl	-,472
		11-15 Yıl	-,541
		16-20 Yıl	-,238
		21 Yıl ve üzeri	-,322
	Medya Okur-yazarlığı	1-10 Yıl	-,482
		11-15 Yıl	-,555
		16-20 Yıl	-,546
		21 Yıl ve üzeri	-,291
	Teknoloji Okur-yazarlığı	1-10 Yıl	-,907
		11-15 Yıl	-,383
		16-20 Yıl	-,686
		21 Yıl ve üzeri	-,624
	İnisiyatif Kullanma ve Özyönetim	1-10 Yıl	-,638
		11-15 Yıl	-,664
		16-20 Yıl	-,429
		21 Yıl ve üzeri	-,509
	Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	1-10 Yıl	-,384
		11-15 Yıl	-,396
		16-20 Yıl	-,587
		21 Yıl ve üzeri	-,242
	Liderlik ve Sorumluluk	1-10 Yıl	-,674
		11-15 Yıl	-,337
		16-20 Yıl	-,180
		21 Yıl ve üzeri	-,198
	Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	1-10 Yıl	-,697
		11-15 Yıl	-,397
		16-20 Yıl	-,276
		21 Yıl ve üzeri	-,125
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	1-10 Yıl	-,543
		11-15 Yıl	-,498
		16-20 Yıl	-,080
		21 Yıl ve üzeri	-,410

EK 13: Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek		Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık
Alt Boyutlar	Okul İklimi Toplam	Kadın	-,072	,007
		Erkek	-,115	,122
	Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	-,229	-,064
		Erkek	-,104	,050
	Liderlik ve Etkileşim	Kadın	-,539	-,067
		Erkek	-,597	-,028
	Başarı Etkenleri	Kadın	-,030	-,489
		Erkek	,142	-,368
	Samimiyet	Kadın	-,259	,144
		Erkek	-,172	-,013
	Çatışma	Kadın	-,831	,835
		Erkek	-,761	,172

EK 14: Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Branşa Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek		Branş	Çarpıklık	Basıklık
Okul İklimi Toplam		Kültür Dersi	-,241	,297
		Meslek Dersi	,080	-,299
Alt Boyutlar	Demokratiklik ve Okula Adanma	Kültür Dersi	-,387	,082
		Meslek Dersi	,087	-,441
	Liderlik ve Etkileşim	Kültür Dersi	-,625	,046
		Meslek Dersi	-,505	-,202
	Başarı Etkenleri	Kültür Dersi	-,037	-,023
		Meslek Dersi	,105	-,809
	Samimiyet	Kültür Dersi	-,427	,669
		Meslek Dersi	-,091	-,373
	Çatışma	Kültür Dersi	-,731	,587
		Meslek Dersi	-,817	,421

EK 15: Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	
Alt Boyutlar	Okul İklimi Toplam	20-40 Yaş	-,224	-,110
		41-50 Yaş	-,011	,246
		51 Yaş ve üzeri	-,118	-,054
	Demokratiklik ve Okula Adanma	20-40 Yaş	-,422	-,187
		41-50 Yaş	,082	,038
		51 Yaş ve üzeri	-,216	-,229
	Liderlik ve Etkileşim	20-40 Yaş	-,693	,057
		41-50 Yaş	-,586	,178
		51 Yaş ve üzeri	-,298	-,314
	Başarı Etkenleri	20-40 Yaş	,095	-,912
		41-50 Yaş	,086	-,309
		51 Yaş ve üzeri	-,548	,276
	Samimiyet	20-40 Yaş	-,386	,449
		41-50 Yaş	-,269	-,026
		51 Yaş ve üzeri	,306	-,121
	Çatışma	20-40 Yaş	-,724	,085
		41-50 Yaş	-,964	,954
		51 Yaş ve üzeri	-,208	-,128

EK 16: Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Kıdem Yılı	Çarpıklık	Basıklık
Alt Boyutlar	Okul İklimi Toplam	1-10 Yıl	-,134
		11-15 Yıl	-,506
		16-20 Yıl	-,041
		21 Yıl ve üzeri	,034
	Demokratiklik ve Okula Adanma	1-10 Yıl	-,351
		11-15 Yıl	-,401
		16-20 Yıl	-,051
		21 Yıl ve üzeri	,043
	Liderlik ve Etkileşim	1-10 Yıl	-,843
		11-15 Yıl	-,390
		16-20 Yıl	-,693
		21 Yıl ve üzeri	-,413
	Başarı Etkenleri	1-10 Yıl	,160
		11-15 Yıl	,052
		16-20 Yıl	,150
		21 Yıl ve üzeri	-,188
	Samimiyet	1-10 Yıl	-,198
		11-15 Yıl	-,566
		16-20 Yıl	-,340
		21 Yıl ve üzeri	-,070
	Çatışma	1-10 Yıl	-,538
		11-15 Yıl	-,635
		16-20 Yıl	-,797
		21 Yıl ve üzeri	-,917