

**T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN 21. YY.
BECERİLERİ İLE OKULUN LİDERLİK KAPASİTESİ ARASINDAKİ
İLİŞKİDE SOSYAL SERMAYENİN ARACI ROLÜ**

BARIŞ ERKİLİÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Ömür ÇOBAN

**Aralık-2024
KARAMAN**

T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
21. YY. BECERİLERİ İLE OKULUN LİDERLİK KAPASİTESİ
ARASINDAKİ İLİŞKİDE SOSYAL SERMAYENİN ARACI ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Barış ERKİLİÇ

Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi

“Bu tez 09/12/2024 Tarihinde online olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri
bulunan jüri üyeleri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI
Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI	Başarılı
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN	Başarılı
Doç. Dr. Ozan KORKMAZ	Başarılı

ETİK BEYAN METNİ

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet

Hayır

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütölen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmaları.)

Barış ERKİLİÇ

Savunma Tarihi

09/12/2024

ÖNSÖZ

Bilim deryasında bir damla olması dileğiyle başlayarak sonuca ulaştırdığım bu çalışma esnasında uzun ve zorlu bir süreç yaşarken desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Ömür ÇOBAN hocam başta olmak üzere yüksek lisans eğitimimde bilgilerinden yararlandığım çok değerli hocalarım Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU, Doç. Dr. Kasım KARATAŞ, Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU ve Prof. Dr. Enes GÖK hocalarıma ; Ayrıca nicel araştırma yöntemlerini yüz yüze ders imkanı olmadan sabırla öğreten hocam Dr. Öğr. Üyesi Feyza GÜN hocama ve zaman zaman yaşanan teknik sorunların üstesinden gelmem için sabırla ilgisini esirgemeyen Doç. Dr. Mehmet Tufan YALÇIN hocama teşekkürü bir borç bilirim. Diğer yandan bu süreçte çalışmaya olumlu eleştirileri ile katkı ve önerilerinden yararlandığım kıymetli hocalarım Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI ve Doç. Dr. Ozan KORKMAZ' a ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum. Sürecin sonunda son dokunuşlarda teknik yardımını esirgemeyerek katkı sunan sayın hocam Doç. Dr. Namık Kemal ERDEMİR hocama teşekkür ediyorum.

Ve son olarak bu sürecin başından sonuna kadar bana çalışma ortamı oluşturmak için çabalayan, sevgili eşim Arzu DİLMEÇ ERKİLİÇ' ailemin bütün üyelerine ayrıca teşekkür ederim.

Bariş ERKİLİÇ

Savunma Tarihi

09/12/2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	
İÇİNDEKİLER.....	i
KISALTMALAR	iv
TABLO LİSTESİ	v
ŞEKİL LİSTESİ	vi
EK LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Problem Cümlesi	5
Alt Problemler	5
Araştırmanın Sayıltıları	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1. BÖLÜM:KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
1.1.Liderlik ve Liderlik Kapasitesi	7
1.1.1. Liderlik Kavramına Bakış	7
1.1.2. Liderlik Yaklaşımları.....	8
1.1.2.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı.....	8
1.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım	9
1.1.2.3. Durumsal Yaklaşım	9
1.1.3. Modern Liderlik Yaklaşımları	10
1.1.3.1. Sürdürümcü Liderlik.....	10
1.1.3.2. Dönüşümcü Liderlik	11
1.1.3.3. Öğretim Liderliği.....	11
1.1.3.4. Dağıtımçı Liderlik	12
1.1.3.5. Öğretmen Liderliği	13
1.1.3.6. Yapılandırmacı Liderlik	14
1.1.4. Liderlik Kapasitesi.....	15
1.1.4.1. Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım.....	18

1.1.4.2. Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon.....	19
1.1.4.3. Karar ve Uygulamalarda Araştırmaya Dayalı Veri Kullanımı.....	20
1.1.4.4. Geniş Katılımı, İş Birliğini ve Ortak Sorumluluğu Yansıtan Rol ve Davranışlar	21
1.1.4.5. Yeniliğe Götüren Yansıtıcı Uygulamalar	22
1.1.4.6. Yüksek ya da Sürekli artan Öğrenci Başarısı ve Gelişimi.....	23
1.1.5. Eğitim Örgütlerinde Liderlik Kapasitesi	24
1.2. 21. yy. Becerileri Kavramı	26
1.2.1. 21.yy. Becerilerinin Tanımları.....	27
1.2.2.Farklı Kurumlar Tarafından Önerilen 21. Yüzyıl Becerileri.....	29
21. yy. Becerileri Bağlamında Okuryazarlık Kavramları.....	33
21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Türkiye’de Eğitim.....	37
21.Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenciler	40
21.Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğretmenler	40
21.Yüzyıl Becerileri Bağlamında Okul Müdürleri.....	42
1.3. Sermaye Kavramı ve Sosyal Sermaye.....	43
1.3.1. Sermaye Kavramı	43
1.3.1.1. Beşerî Sermaye	43
1.3.1.2. Kültürel Sermaye.....	44
1.3.1.3. Entelektüel Sermaye	44
1.3.1.4. Olumlu Psikolojik Sermaye.....	45
1.3.1.5. Sosyal Sermaye	46
1.4.Liderlik Kapasitesi ve 21.yy. Becerileri İlişkisi	51
1.5. Liderlik Kapasitesi ve Sosyal Sermaye İlişkisi	52
1.6. 21.yy. Becerileri ve Sosyal Sermaye İlişkisi	54
2. BÖLÜM: YÖNTEM	56
2.1.Araştırmanın Modeli	56
2.2.Çalışma Grubu.....	57
2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi	58
2.4. Veri Toplama Araçları.....	59
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	59
2.4.2. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği	59
2.4.3. Eğitim Yöneticisi 21. yy. Becerileri Ölçeği	61
2.4.4. Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği.....	62

3.BÖLÜM: BULGULAR.....	64
3.1. Okullarda Liderlik Kapasitesinin Düzeyine İlişkin Bulgular	64
3.2. Okul Müdürlerinin 21.yy. Becerilerine İlişkin Bulgular	65
3.3. Okullarda Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Bulgular	65
3.4. Okul Liderlik Kapasitesinin Cinsiyet Değişkeniyle Analizine İlişkin Bulgular	66
3.5. Okul Liderlik Kapasitesinin Kıdeme Göre Analizine İlişkin Bulgular	67
3.6. Okullarda Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyiyle İlişkisine İlişkin Bulgular	68
3.7. Okul Müdürlerinin 21.yy. Becerileri, Okulun Liderlik Kapasitesi ve Öğretmenlerin Sosyal Sermayesi Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular	69
3.8. Okul Yöneticilerinin 21.yy. Becerileri ile Okulun Liderlik Kapasitesi Arasındaki İlişkide Sosyal Sermayenin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular	72
SONUÇ.....	75
Sonuç ve Tartışma	75
Öneriler.....	85
KAYNAKÇA	86
EK.....	105
ÖZGEÇMİŞ.....	111

KISALTMALAR

AB : Avrupa Birliği

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

ISTE : International Society for Technology in Education

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

n : Örnekleme sayısı

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü)

OLKÖ :Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

OSSÖ : Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği

p : Anlamlılık Değeri

P21 : Partnership for 21st Century Learning

r : Korelasyon Katsayısı

sh : Standart hata

ss : Standart sapma

t : Güven Düzeyi Değeri

TDK : Türk Dil Kurumu

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

TYÇ : Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

YYBÖ : Eğitim Yöneticisi 21.yy. Becerileri Ölçeği

YEM : Yapısal Eşitlik Modeli

β : Standardize Regresyon Katsayısı

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 : Lambert'in (2003) Liderlik Kapasitesi Matrisi.....	16
Tablo 2 : Farklı kurumların önerdiği 21 yy. becerileri.....	30
Tablo 3 : Araştırma Örneklemine Demografik Özellikleri.....	57
Tablo 4 : Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyleri.....	64
Tablo 5 : Okul Müdürlerinin 21.yy. Becerileri Gösterme Düzeyleri.....	65
Tablo 6 : Okullarda Sosyal Sermaye Düzeyleri.....	66
Tablo 7 : Okul Liderlik Kapasitesi ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin t Testi Sonuçları.....	67
Tablo 8 : Okul Liderlik Kapasitesinin Kıdeme Göre Analizi (Kruskal Wallis Sonuçları).....	68
Tablo 9 : Okullarda Liderlik Kapasitesinin Eğitim Düzeylerine Göre Analizi (Anova Sonuçları).....	69
Tablo 10 : Okullarda Liderlik Kapasitesi, Okul Müdürlerinin Liderlik Kapasiteleri ve Okullarda Sosyal Sermayenin Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri.....	71
Tablo11: YEM Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 12 : Model İçin YEM tahminleri.....	73

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 : Okullarda Liderlik Kapasitesi ve Eğitim Yöneticisi 21.yy. Becerileri Arasındaki İlişkide Sosyal Sermayenin Aracılık Rolüne İlişkin Model.....56

Şekil 2 : Model Sonuçları.....73

EK LİSTESİ

EK 1 : Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Sonuçlar

EK 2 : Etik Kurul İzni

EK 3: MEB Araştırma İzni

EK 4 : Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Kullanım İzni

EK 5 : Eğitim Yöneticisi 21.yy. Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

EK 6 : Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği Kullanım İzni

EK 7 : Araştırmada Kullanılan Anketlerden Örnekler

ÖZET

Başlık: Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin 21. yy. Becerileri ile Okulun Liderlik Kapasitesi Arasındaki İlişkide Sosyal Sermayenin Aracı Rolü.

Yazar: Barış ERKİLİÇ

Danışman: Doç. Dr. Ömür ÇOBAN

Kabul Tarihi: 09/12/2024

Sayfa Sayısı:

120

Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticisi 21.yy. Becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracılık rolünün incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Karaman’da 2023-2024 eğitim öğretim yılında farklı branşlarda ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 3878 öğretmenden 641 tanesi oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgiler için kişisel bilgi formu yanında veri toplamak amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği, Eğitim Yöneticisi 21.yy. Becerileri Ölçeği ve Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği kullanılmıştır. Liderlik kapasitesinin cinsiyete ve eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Örneklemeler (t) testi, kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon Katsayısı ve Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Bulgulara göre, okulun liderlik kapasitesi “Bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde, Eğitim Yöneticisi 21. yy. becerileri gösterme seviyesi “çok” , okullarda sosyal sermaye ise “Büyük ölçüde katılıyorum” düzeylerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine ve eğitim düzeylerine göre liderlik kapasitesi görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur. 21.yy. becerileri ile sosyal sermaye arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki, 21.yy. becerileri ile liderlik kapasitesi arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki ve sosyal sermaye ile liderlik kapasitesi arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eğitim Yöneticisi 21.yy. becerileri ve okul liderlik kapasitesi ilişkisinde sosyal sermayenin aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Kapasitesi, 21. Yüzyıl Becerileri, Sosyal Sermaye

ABSTRACT

Title of Thesis: School Administrators' 21st Century According to Teacher Perceptions. The Mediating Role of Social Capital in the Relationship Between Skills and the Leadership Capacity of the School.

Author of Thesis: Barış ERKİLİÇ

Supervisor: Assoc. Prof. Ömür ÇOBAN

Accepted Date: 09.12.2024

Number of Pages: 120

The aim of this research is to examine the mediating role of social capital in the relationship between educational administrator 21st century skills and leadership capacity. The study group consists of 641 out of 3878 teachers working in primary, secondary and high schools in Karaman in the 2023-2024 academic year. In the research, the personal information form for demographic information, the Leadership Capacity in Schools, the Educational Administrator 21st century Skills and the Social Capital in Schools Scales were used. We used independent sample (t) test to analyze leadership capacity and teachers' gender and educational status, as well as we used One-Way ANOVA for their seniority. Pearson Correlation Coefficient and Structural Equation Modeling were used to examine the relationships among the variables. To the findings, the school's leadership capacity was at the level of "We have made good progress in this direction", the level of 21st century skills was "very much", and the social capital in schools was "largely agree". There is no significant difference between leadership capacity and teachers' gender, seniority and education level. We found a high positive significant relationship between 21st century skills and social capital, a medium level of positive significant relationship between 21st century skills and leadership capacity, and a high level of positive significant relationship between social capital and leadership capacity. We pointed out social capital has a mediating role in the relationship between 21st century skills of the education administrator and school leadership capacity.

Keywords: Leadership Capacity, 21st Century Skills, Social Capital

GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı ve önemi, varsayımları, sayıltıları ve sınırlılıkları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Problem Durumu

Geleneksel liderlik anlayışları zamanla değişerek ve dönüşerek yerini yeni liderlik modellerine bırakmıştır (Özdemir, 2012). 21. yy. toplumunda birey liderliği yerine örgüt içerisinde her bireyin ve dolaylı olarak örgütün liderlik kapasitesi benimsenmeye başlanmıştır. Eğitim örgütlerinin temel işlevi olan, toplumun ihtiyacı olan bireylerin yetiştirilmesi hedefinin, liderlik kapasitesi yüksek düzeyde olan okullar ile gerçekleştirilebileceği kabul görmeye başlamıştır. Liderlik kapasitesinin düşük olduğu okullarda öğrenci başarısı genel olarak düşme eğilimindedir (Lambert, 1998). Okulun başarısı için öğrenci başarısı bir gösterge niteliği taşıdığından, bu durum okulun başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olarak ele alınabilir. Liderlik kapasitesinin gelişmesi için örgütte iletişim, dinleme, stratejik ortaklık, beden dili, üslup, açık iletişim ve empati konularının üzerinde durularak geliştirilmesi gerekmektedir. Liderlik kapasitesi (Lambert, 1998) örgütsel öğrenme teorisine dayanmaktadır. Diğer yandan, öğretmen işbirliğine dayalı çalışma ortamı ile farklı kaynaklardan beslenebilen liderlik sonucunda okulun ortak amaçlarına odaklanılması sağlanabilir (Sheppard ve Dibbon, 2011). Bu doğrultuda hareket eden okul müdürleri, okulun bütün beşerî yapısı arasında bir ilişkiler ağı oluşturarak liderlik kapasitesinin gelişmesinde aktif rol oynamaktadır. Liderlik kapasitesinin gelişmesi yalnızca okulun gelişimini değil, öğretmen ve öğrencilerin de gelişimi açısından bir fırsattır (Harris ve Lambert, 2003). Liderlik kapasitesi yüksek düzeydeki okullarda liderliğin paylaşılmasıyla herkes birer lider olarak hareket edebilir. Diğer yandan örgütsel liderliğin geliştirilmesi için ortaklaşa bir çalışma ortamı ve örgütteki unsurların birbirleri ile gereklilik ilişkisine ihtiyaç vardır (Van Velsor vd., 2004).

Liderlik kapasitesi yüksek düzeyde olan okullarda liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım görülmektedir (Lambert, 2003). Yönetim sürecine dahil olan bütün paydaşlar okulun amaçlarına ulaşması için sorumluluk alarak işbirliği içinde çalışmaktadırlar. Bu boyutun dışında liderlik kapasitesinin diğer bir boyutu ise program

bütünlüğü sağlayan paylaşılan bir vizyonun olmasıdır. Bu boyutta, okulun ortak vizyonu bütün üyeler tarafından benimsenmekte, karar verme ve uygulama süreçlerinde aktif rol almaktadırlar. Üçüncü bir boyut ise, okulun bir araştırma merkezi gibi işleyişi olarak nitelendirildiği (Sergiovanni, 2007), karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı boyutudur. Dördüncü boyut okulda ortak sorumluluğu ve iş birliğini öne çıkaran, geniş katılımı, iş birliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar boyutudur. Beşinci boyut okul üyelerinin birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıran yeniliğe götüren yansıtıcı uygulamalar boyutudur. Altıncı boyut ise yüksek veya sürekli artan öğrenci başarısı olarak ifade edilmektedir (Kılınç, 2013).

Liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışları kadar önemli olan bir diğer nokta da okul yöneticilerinin sahip olduğu becerilerdir (Yılmaz, 2021). Günümüzde okul yöneticilerinin daha kapsamlı ve güncel becerilere sahip olmaları önem kazanmaya başlamış ve bu doğrultuda küresel düzeyde bireylerde ve yeni çağın yöneticilerinde olması gereken becerilerin neler olduğu konusunda çalışmalar yapılmıştır (Gelen, 2017). Okul müdürleri eğitimin amaçlarına ulaşması ve sürecin işleyişinde birinci düzeyde sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle 21. Yüzyıl okullarının karmaşıklaşan yapısı içerisinde görevlerini yapabilmeleri için, müdürlerin eleştirel düşünme becerileri, farklı kültürleri tanıma ve birlikte çalışabilme, problem çözme becerileri, teknoloji okuryazarlığı becerileri vb. gibi beceriler olarak tanımlanmakta olan 21. yy. becerilerini okullarında etkin kullanmaları önem kazanmaktadır (Aksoyalp, 2010). Okul yöneticisi becerilerini geliştiremediğinde ise okulda liderlik kapasitesi kuramamakta ve yasal gücünü kullanarak okulda varlığını sürdürmeye çalışmaktadır (Orhan-Göksün, 2016). Ayrıca 21.yy. becerileri yeterli düzeyde gelişmemiş okul müdürlerinin öğrencileri, öğretmenleri ve dolayısıyla okulun genel yapısını olumlu etkilemesi konusunda zorluklar yaşaması olasıdır. Bu araştırmada okul müdürlerinin 21. yy. becerileri yaşam ve mesleki beceriler boyutu ile ele alınmıştır. Bu becerilere sahip okul müdürleri, okulda adaleti ön planda tutan davranışlar sergileyeceğinden, okul ortamında iletişim, iş birliği ve zaman yönetimi konularının bir problem olmasının önüne geçebileceklerdir (Kouzes ve Posner, 1995). Okulda uyum içinde çalışan öğretmenler birbirleriyle sürekli iletişim ve etkileşim halinde bulunarak birlikte öğrenebilirler ve okulun ortak vizyonunu sahiplenerek iş birliği içerisinde çalışabilirler (Büyükkıdık, 2019). Bu da okuldaki liderlik kapasitesini artırabilir.

Okuldaki liderlik kapasitesini artıracak diğerk bir değişken de öğretmenlerin sosyal sermayesidir (Roberts, 2013). Sosyal sermayenin temelinde toplumdaki bireyler, kamu ve sivil kurumların birbirleriyle olan koordinasyonlarının sağlanması için kolaylaştırıcı olan normlar, güven duygusu ve iletişim ağıları (Koç, 2012) bulunmakta olduğundan, etkili bir liderlik kapasitesi geliştirmenin yollarından birinin bireysel ve insani sermayeyi geliştirmekle beraber sosyal sermayenin de gelişmesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Eğitim örgütleri (okullar) özelinde sosyal sermaye ele alındığında ise okulun gelişmesi ve amaçlarına ulaşması için sosyal kaynaklarını kullanması önemli bir süreçtir (Dika ve Singh, 2002; West, 1990). Sosyal sermayenin güçlü olduğu okullarda öğretmenler bilgilerini ve tecrübelerini birbirleri ile paylaşarak bireyler arasındaki etkileşimi güçlendirici bir rol üstlenmektedirler (Bellibaş vd., 2017; Hezlett ve Gibson, 2007; Parlar vd., 2020). Bu bağlamda sosyal sermayenin okul müdürü ve öğretmenlerin tutumlarını geliştirme konusunda önemli bir etkisinin olduğu ve bununla beraber sosyal sermayenin okulun liderlik kapasitesine pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla çalışanların birbirleriyle olan yakın ilişkileri örgütün başarısını pozitif etkilemektedir. Örgütte güven, sadakat, aidiyet duyguları ile demokratik düşüncenin gelişmesi de sosyal sermayenin gelişimine bağlıdır (Töremen, 2002). Mutlu, başarılı, paylaşımcı ve işbirliği halinde çalışabilen öğretmenler okul gelişimini ve başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Yüksek düzeyde sosyal sermaye okul ortamında insanların güven ve işbirliği davranışlarını tetiklemektedir. Ayrıca sosyal sermaye aracılığı ile öğretmenlerin yaptıkları işe olan olumlu duygu ve düşünceleri artmaktadır. Bunun sonucunda eğitim öğretim kapasitesi büyük bir artış göstermektedir. (Annakkaya ve Baskan, 2021; Arslanoğlu, 2014; Ersözlü, 2008; İpek, 2018). Bu görüşlere göre üstün becerili liderlik için uygun zemin hazırlanmasında sosyal sermayenin etkili olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelemelerinde, 21.yy. becerileri ile liderlik kapasitesi (Çevik ve Demirtaş, 2021; Hamarat, 2019; Tuzlukova ve Prabhukanth, 2018; Toharudin, 2017; Yeni, 2020), sosyal sermaye ve liderlik kapasitesi (Goddard, 2003; Minckler, 2011) ve 21.yy. becerileri ile sosyal sermaye (Cohen ve Prusak, 2001; Kerr ve Schriesheim, 1974; Likert, 1967) arasındaki ilişkilerin ortaya konulduğu teorik ve ampirik çalışmalar olduğu görülmüştür. Ancak bu üç değişkeni bir arada inceleyen araştırmalara rastlanamamıştır. Bu araştırmada, eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ve sosyal sermaye değişkenlerinin liderlik kapasitesine etkileri bu alanda yapılan benzer çalışmalardan farklı olarak, sosyal

sermayenin aracı etkisi olduğunda liderlik kapasitesinin bundan nasıl etkileneceği konusu ampirik bir çalışma ile olarak ortaya konulmaktadır. Bu çalışmanın, bu üç değişkeni yapısal eşitlik modeli ile ortaya koymasıyla, ulusal ve uluslararası alanda bu konuda yapılan çalışmalardan oluşan büyük resmin daha da görünür olmasını sağlayarak, eğitimin kalitesini artırmak için yapılan çalışmaların verimliliğini arttıracakı düşünülmektedir. Böylece okullarda bu bağlamda karşılaşılabilecek sorunlara kalıcı çözümler üretilmesi için uygulayıcılara, eğitim politikalarını yönlendiren otoriteye ve alanda çalışma yapan araştırmacılara rehberlik ederek alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okullarda liderlik kapasitesi ile eğitim yöneticisi 21.yy. becerileri arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolünü ortaya koymaktır. Okulların kaliteli eğitim verme görevi bulunmaktadır. Eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için liderlik kapasitesinin düzeyinin yüksek olması önemlidir. Öte yandan çağımızda liderlik kapasitesinin gelişiminde okul müdürleri kadar öğretmenlerin de 21. yy. becerilerine sahip olmaları önem taşımaktadır. 21. yy. becerileri yaşam ve mesleki becerileri geliştirdiği gibi sosyal ve kültürel becerilerin yanında teknoloji kullanımını da geliştirmektedir. Bireylerdeki sosyal ve kültürel birikimler ve iletişim becerilerinin tümü sosyal sermaye için destekleyicidir. Sosyal sermaye okulda müdür ve öğretmenler kadar okulun diğer öğeleri arasında da bilgi ve deneyimlerin aktarımını sağladığından önemlidir. Bu bağlamda liderlik kapasitesi, 21.yy. becerileri ve sosyal sermayenin birbiriyle iç içe olduğu ve eğitimin kalitesini arttırmada etkili olduğu görülmektedir.

Bu araştırma okul müdürlerine, başarıya ulaşmak için neler yapabilecekleri konusunda çözümler üretmek için yönlendirici bir kaynak olabilir. Bunun dışında, başka araştırmacılar bu araştırmanın bulgularından yararlanarak liderlik kapasitesinin geliştirilmesi için sosyal sermaye dışında hangi değişkenlerin etki edebileceği konusunda fikir edinebilir ve böylece alan yazına katkı sağlanabilir. Diğer yandan, yasa yapıcı ve eğitim politikalarını yönlendiren otoritenin de bilimsel bir kaynak olarak araştırma bulgularından yola çıkarak yönetici atama ve öğretmen yetiştirme konularında güncellenmesi gereken hususları yeniden yapılandırmaları gerektiğinde araştırmanın sonuçları başvuracakları bir kaynak olabilir. Sonuç olarak; araştırmanın, öncelikle okul

müdürü ve öğretmenler olmak üzere, eğitimin bütün paydaşlarına kaynak oluşturarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte çalışmayı okuyan alan uygulayıcıları olan öğretmenlere ve okul müdürlerine, liderlik kapasitesi, 21.yy. becerileri ve sosyal sermaye kavramları hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olmaları konusunda ışık tutacak ve bu kavramların okullarında kullanılabilirliği ve işlerliği konusunda farkındalık kazanmalarını sağlayacaktır. Politika yapıcıların ve karar vericilerin, bu araştırmanın değişkenleri olan 21.yy. becerileri, sosyal sermaye ve liderlik kapasitesi kavramlarının okul ve eğitim için önemini daha detaylı anlamalarına, eğitim yöneticisi seçme, atama ve yer değiştirme kriterlerinde bu kavramları da göz önünde bulundurmalarına katkı sunacaktır. Ayrıca okullarda bu kavramların daha işlevsel olarak kullanılması için yasal düzenlemeler yapmaları durumunda bu kavramlarla ilgili neleri göz önünde bulundurmaları gerektiği ile ilgili olarak onlara destek sağlayacaktır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın temel sorusu “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin, 21. yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide öğretmenlerin sosyal sermayesi aracılık etmekte midir?” sorusudur. Bu soruya ek olarak araştırmanın alt problemleri olarak ele alınan maddeler de araştırmaya dahil edilmiştir.

Alt Problemler

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yy. beceri düzeyleri, okulun liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin sosyal sermayesi nasıldır?
2. Öğretmen algılarına göre okulun liderlik kapasitesi,
 - a) Cinsiyete,
 - b) Kıdeme,
 - c) Öğretmenlerin eğitim düzeylerinegöre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21.yy. becerileri, okulun liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin sosyal sermayesi arasında istatistiki olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?

4. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi ilişkisinde öğretmenlerin sosyal sermayesi aracılık rolüne sahip midir?

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın varsayımları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerileri okulun liderlik kapasitesini olumlu etkilediği,
2. Okulun sosyal sermayesinin okulun liderlik kapasitesine pozitif etki ettiği,
3. Veri toplama aşamasında katılımcıların sorulara samimiyetle cevap verdikleri,
4. Öğretmen algılarının araştırmanın bütün boyutlarını açıklayıcı düzeyde olduğu,
5. Çalışma grubunun sayısının yeterli düzeyde olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Karaman ilinde görev yapan birbirinden farklı branşlardaki resmi ve özel okullarda görev yapan 641 öğretmenin kullanılan ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler bu araştırmaya dahil edilmemiştir. Örneklemin veri toplama araçları dışındaki görüşleri kapsam dışındadır.

1. BÖLÜM:KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemleri alan yazında yer alan diğer çalışmalardan yararlanılarak açıklanmıştır. Okullarda liderlik kapasitesi, eğitim yöneticisi 21.yy. becerileri ve okullarda sosyal sermayenin kavramsal çerçevesine değinilmiştir.

1.1.Liderlik ve Liderlik Kapasitesi

1.1.1. Liderlik Kavramına Bakış

Liderlik kavramı alan yazında en çok araştırma yapılan konulardan biri olmakla beraber liderlik hakkında birbirinden farklı tanımlar oldukça fazladır. Bu araştırmanın temelini modern liderlik yaklaşımlarının oluşturduğu göz önüne alınarak alan yazından bazı örneklerle liderliğin dönüşümüne göz atılmış ve liderlik kapasitesiyle ilgili çerçeveden konu açıklanmaya çalışılmıştır.

Liderlik konusunda birbirinden farklılaşan tanımların çokluğu; liderliğin hangi kuramsal temele dayandırıldığı, tarihsel değişim ve toplumun liderlikleri ile ilgili beklentilerine göre değiştiği fikri benzer bir şekilde alan yazında yer almaktadır. Eren'e (1998) göre, çevre şartları ile beraber toplumlarda meydana gelen değişim liderlik tarzları üzerinde etkili olmuş ve liderlikten beklentileri de değiştirmiştir. Bu bağlamda liderliği dar kapsamda ele alarak bakıldığında geleneksel liderlik ve modern liderlik şeklinde iki ana başlık altında ele alınabilir.

Geleneksel algılarda liderlik tek bir kişide bulunan özelliklerden ibaret bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre liderlik yeteneği kişide doğuştan gelen bir yetenektir ve örgütte belirgin rol ve mutlak güce sahip kişilerdir (Lambert, 2009). Liderden örgütün başarısının, hedeflerinin ve uygulanacak yöntemlerin belirlenmesinde tek başına karar vermesi beklenmektedir. Davis (1988), liderliği belirli hedefleri yerine getirmek amacıyla insanları ikna edebilme kabiliyeti olarak tanımlarken bir başka tanımında insanları hedefe ulaştırmak için kullanılan yeteneklerin toplamı şeklinde ifade edilmiştir (Eren, 1998). Acuner ve Yılmaz'a (2000) göre liderlik koşullar ve takipçilerin fonksiyonudur. Bass'a(1990) göre liderlik gruba ait dinamikler ve süreçler, güç ve itaat, amacı başarma başkalarının fikir ve yardımlarından bağımsız karar verme özellikleri olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlara göre çalışanlar sadece emirleri yerine getiren kişiler olmaktadır. Başka bir ifadeyle örgütte yürütülen her durum emir ve komuta ilişkisi

içerisinde yukarıdan aşağıya ilerlemektedir. Liderin vizyonu ne ise örgütün vizyonu olmak zorundadır. Harris ve Lambert (2003), bu yaklaşıma bağlı liderliği ifade ederken liderlik kelimesinin doğrudan yöneten kişinin nitelikleri olduğunu; okullarda lider kavramının resmi otorite olduğunu ve modern liderlik yaklaşımlarının tersine güçlü vizyon yerine güçlü lider yaklaşımının öne çıkarıldığını vurgulamaktadır. Bu liderlik yaklaşımına göre liderlik özelliklerini taşıyan lider vasıflı kişinin herhangi bir nedenle örgütten ayrılması durumunda örgütün geleceği ile ilgili bir belirsizlik oluşmaktadır. Bu ve benzeri nedenlere dayanarak örgütlerde liderlik kapasitesi kavramı gündeme gelmiştir.

1.1.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderliğin tarihsel sürecini inceleyen çalışmalarda kavramın ilk ortaya çıktığı zamanlarda liderlerin kişilik özelliklerinin ön planda olduğu, sürecin devamında davranışçı yaklaşım ve durumsal yaklaşımın kabul gördüğü; son olarak yeni liderlik yaklaşımlarının benimsenmiş olduğu görülmektedir (Aydın, 1993).

1.1.2.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı

Liderliğin ne olduğu ve kimlerin lider olduğu konusundaki çalışmalarda ilk olarak liderin şahsi özellikleri sayesinde lider olabileceği ve bu özellikleri sadece doğuştan edinebileceği düşüncesinin kabullenildiği görülmektedir. Hitt, Miller ve Colella (2006), bu yaklaşımın liderlikle ilgili ilk öğretilerde “büyük adam teorisi” olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Yönetimle ilgili ilk derslerin verilmeye başlandığı dönemlerde (1820-1899) kişisel özellikler ve büyük adam kuramsal olarak hâkim olmuştur.

Liderlerde olan kişisel özellikler incelendiğinde araştırmacılar birbirinden farklı şekillerde gruplandırmışlardır. Stogdill (1948) Kapasite, başarı, sorumluluk, zekâ, statü ve katılım olarak 6 grup olarak sınıflandırmıştır. Dubrin ve Dalglis (2003) bu özellikleri iki grup olarak tasnif etmiş; birinci grup özelliklerini Kendine güven, kararlılık, dışa dönük olma, azim, sıcakkanlılık, mizah anlayışı, güvenilir olma vb., ikinci grup özellikleri ise duygusal zekâ, bağlılık, adaptasyon, esneklik, içsel denetim gibi özellikler olarak gruplandırmıştır. Alan yazında Stogdill (1948) tarafından liderlik ve liderlerin kişilik özellikleri ilişkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada liderin takipçilerine göre zekâ, bilginlik, sosyo-ekonomik düzey, sosyal etkinliklere katılım konularında

üstünlük sergilediği; yaş, boy, kilo, enerji ve öfke kontrolü ile liderlik arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler tespit edildiği belirtilmektedir (Kılınç, 2013).

1.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım, liderlikte kişilik özelliklerine karşı ve liderlerin etkili olmak için hangi davranışları sergiledikleri ile ilgilidir. Bu davranışları tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalar liderlik stillerine yoğunlaşmıştır (Hitt vd., 2006). Kılınç (2013) liderlik kapasitesini ile ilgili ölçek geliştirme çalışmasında bu davranışları belirlemek üzere Ohio State Üniversitesinde “Lider Davranışlarını Tanımlama Ölçeği” geliştirildiğini ve bu ölçekle liderlik davranışlarının örgüt yapısı, örgütsel süreç ve liderin takipçileri arasındaki ilişki bağlamında incelendiğini ifade etmiştir. Hoy ve Miskel (2010) aynı ölçeğin alt boyutları ile ilgili olarak yapıyı kurma için; örgütün yapılanma biçimi, örgüt politikası ve iletişim ağları ile ilgili olduğunu, anlayış gösterme boyutu ile ilgili olarak ise lider ve takipçileri arasında güven, arkadaşlık ilgi ve saygı ile ilişkili davranışlar olduğuna dikkat çekmektedir.

Rensis Likert öncülüğünde Michigan Üniversitesi’nde yapılan araştırmalarda etkili lider olmak için hangi yöntemlerin ve ilkelerin benimsenmesi gerektiği araştırılmış ve iki liderlik tarzı ortaya konmuştur. Bunlar iş merkezli ve işgören merkezli olmak üzere iki tanedir. İş merkezli lider, önceden belirlenmiş işleri belli kurallarla çalışanların gerçekleştirmesini sağlamaya odaklı iken; işgören merkezli lider ise kararlara çalışanları dahil ederek çalışanların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik tutum sergileyerek destek kazanmak istemektedir (Ivancevich ve Matteson, 1990).

1.1.2.3. Durumsal Yaklaşım

Durumsal yaklaşım, temel olarak birbirine benzeyen durumlarda liderlerin neden bazen başarılı bazen de başarısız olduğu ile ilgilidir. Bu yaklaşıma göre nasıl lider olduğun değil, nasıl iyi bir lider olunabileceği ve çalışanların iş veriminin artırılacağı önemlidir (Fiedler, 1971). Bu yaklaşımın üç boyutu bulunmaktadır ve bunlar; Görev yönelimi, ilişki yönelimi ve hazır bulunuşluk biçimindedir (Schermerhorn, 1997).

Görev yönelimi boyutunda; Lider ne yapılacağını ne zaman ve nasıl yapılacağını, nerede yapılacağını tek yönlü olarak iletme söz konusudur. İlişki yönelimi boyutunda lider ile çalışanlar arasında iletişim çift yönlüdür ve lider sosyal ve duygusal olarak çalışanlarına

destek sağlayan bir tutum içerisinde. Hazırbulunuşluk boyutunda ise çalışanların amaçlara ulaşmada istekli olmaları söz konusudur. Hersey ve Blanchard durumsal liderlik modelinde de çalışanlara ait kişilik özelliklerinin ne çıkarıldığı belirtilmektedir (Dubrin ve Dalglish ,2003). Alan yazında örneklerine değinilen durumsal liderlik modeline ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Sunulan bu bilgiler genel olarak durumsal liderlik modelinde çalışanların bilgi, beceri, hazırbulunuşluk ve isteklilik gibi kişisel özelliklerinin önemsendiğini göstermektedir.

1.1.3. Modern Liderlik Yaklaşımları

1.1.3.1. Sürdürümcü Liderlik

Bu liderlik modelinin temelinde çalışanları örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik motive etme bulunmaktadır. Motivasyonun sağlanabilmesi için dışsal güdüleme sağlanmaktadır. Sürdürümcü liderlik alan yazında işlemci liderlik olarak da anılmaktadır. Bu liderlik modeli lider ve çalışanlar arasında karşılıklı kazanç ilişkisi şeklinde. Lider çalışanlarını motive etmeye çalışırken, çalışanlar ise bireysel amaçlarına odaklanırlar (Bass, 1999; Hitt vd., 2006).

Araştırmacılar sürdürümcü liderlik davranışlarını dört boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar şu şekildedir (Bass vd., 2003):

Koşullu dl; çalışanların örgüt amaçlarına sağlayacakları katkı ile dllendirilmesiyle açıklanmaktadır. Çalışanlardan ne istendiği ve ne kazanacakları kendilerine bildirilerek motivasyon sağlanmaya çalışılır.

İstisnalarla (pasif) yönetim; Liderin alışanları normal durumlarda serbest bıraktığı ancak örgütte herhangi bir problem gerçekleştiği durumlarda sürece müdahale ederek örgütün amaçlarına ulaşması sürecinin yaşanan bu durumdan etkilenmemesini sağlaması şeklinde ele alınabilir (Karip, 1998).

İstisnalarla (aktif) yönetim; Lider tarafından, örgüt içerisinde oluşabilecek bir problemin önceden fark edilmesi ile liderin sürece olan müdahalesinin sürekli bir şekilde görüldüğü liderlik stili olarak ele alınabilir (Bass, 1999; Yukl,1999).

Serbest bırakıcı; liderin çalışanlarıyla herhangi bir iletişime girmeden çalışanların motivasyonları ve ihtiyaçlarına duyarsız kalarak yönetim sürecine herhangi bir şekilde sürecine müdahale etmediği liderlik stili olarak ele alınabilir (Bass vd., 1996).

1.1.3.2. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik Bass (1999) tarafından liderin çalışanlara model olacak davranışlar sergileyerek ve bireysel olarak ilgilenecek etkilemesi, ilham vermesi ve onları motive ederek örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi sürecinin içinde tutması biçiminde tanımlanmaktadır. Çalışanların örgüt amaçlarına katkı sağlayıcı performansları motive edilmeleri ve işe odaklanmalarına bağlıdır. Dönüşümcü liderlik örgüt içinde sadakat, güven, takdir etme ve saygı gibi unsurların temelinde yükselir (Yukl,1999). Liderin örgüt çalışanları ile kurduğu insani ilişkiler çalışanlarda bağlılık ve güven duygusunu pekiştirerek motive olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda dönüşümcü liderin en önemli misyonu çalışanları motive etmek olmalıdır (Bass, 1999; Jung ve Avolio, 1999). Dönüşümcü liderlik ile ilgili çalışmalarda öne sürülen görüşlerden biri de liderin takipçilerinin uygunluk düzeyinin de önemli ve geliştirilmesi gerekli olmasıdır (Bass, 1999). Liderin çalışanlarda başarı inancı oluşturarak kendilerini gerçekleştirecek fırsatlar vermesi dönüşümcü liderliğin güçlü taraflarındandır. Alan yazın incelendiğinde genel olarak dönüşümcü liderliğin 4 alt boyutta incelendiği görülmektedir. Bu alt boyutlar şu şekildedir (Bass ve Steidlmeier, 1999):

İdealleştirilmiş etki; liderin gelecek için vizyon oluşturarak bu vizyona ulaşma yollarını ifade etmesi, kararlı, güven verici davranışlar sergileyerek izleyenlere karizmatik bir rol model olması şeklinde ele alınmaktadır (Bass, 1999).

Telkinle güdüleme; Lider çalışanlara ilham vererek örgütte birlik ve beraberlik ruhunu güçlendirir, izleyenleri güdüler. İlham verici bir lider olarak inanç ve iyimserlik duygularını pekiştirmeye çalışır. (Bass, 2000; Bass, Avolio ve Atwater, 1996).

Entelektüel uyarım; liderlerin izleyenlerin daha fazla yaratıcı ve yenilikçi olmaları için gösterdikleri performans olarak ele alınan bir alt boyuttur.

Bireysel ilgi; Liderin çalışanların mesleki ve kişisel gelişimini destekleyici tutumu ve bunları geliştirici işlerde çalışanları yetkilendirmesi olarak ele alınmaktadır (Bass, 2000).

1.1.3.3. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği kavramı 1980'li yıllarda etkili okul hareketi sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır (Daresh ve Ching-Jen, 1985). Okulda eğitim-öğretim çalışmalarının etkili bir şekilde yapıldığı bu süreçte, okul müdürü eğitsel çabaları yönlendirici tutumlar sergiler

(Marks ve Printy, 2003). Öğretim liderliği, okulda yapılan öğretimi ve müfredatı koordine eden ve bunları denetleyen ve geliştiren bir liderlik yaklaşımıdır (Bamburg ve Andrews, 1990).

Okul müdürleri etkili bir öğretim lideri olmak için okulun amaçlarını ortaya koyarak örgüt vizyonunu belirlemeli, bilgi ve becerilerinde profesyonel olmalı ve öğrenci başarısını arttırmak için bu becerilerden yararlanmalı, Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için imkân oluşturmalı, müfredat ve programa ilişkin değerlendirmelerde bulunarak öğretmenler ile bu konuları tartışmalı ve hem beşerî hem de maddi kaynakları okulun amaçları doğrultusunda etkili şekilde kullanılmalıdır. (Blase ve Blase, 1999; Daresh ve Ching-Jen, 1985; Short ve Spencer, 1989). Chell'e (1995) göre öğretim lideri olarak kabul edilen okul müdürlerinin birincil görevleri öğretimin kalitesini yükseltmektir. Öğretim liderliği davranışları gösteren okul müdürü okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasından program ve öğretim sürecinin yönetimine ve öğrenci değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi gibi konularda aktif rol oynayarak öğrenme-öğretmen ortamının düzeninin sağlanmasından sorumludur (Şişman, 2002). Öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun amaçlarına ulaşması konusunda önemine dikkat çekmektedir. Böylece Öğretim liderliği tutumu ile eğitim öğretimin kalitesi artacaktır (Özdemir ve Sezgin, 2002).

1.1.3.4. Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik kavramı dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik yaklaşımlarının aksine örgütte sorumluluğun bir tek kişide olması durumuna karşı olarak liderliğin örgüt içinde yayılması gerektiğini merkeze alan bir liderlik yaklaşımı olarak belirtilmektedir (Baloğlu, 2011a). Dağıtımçı liderlik Hartley'e (2007) göre henüz kavramsal bir açıklamaya kavuşmamış olduğundan deneysel çalışmalarda bazı sorunların yaşanması olası görülmektedir. Bir diğer görüşe göre bu kavram üzerinde ortak bir tanımın tam olarak yapılamadığı gerekçesiyle bir liderlik stili olarak kabul edilmesi yerine liderlik üzerine düşünsel bir süreç olarak kabul edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Bennett vd., 2003). Dağıtımçı liderliğin okul liderliği üzerindeki baskılara karşı kararlı ve kural koyucu bir yönünü olması nedeniyle okul liderliğine yeni bir bakış açısı kazandırabileceği ve öğrenci öğrenmesine olumlu etki gösterebileceği görüşüne karşın (Harris ve Spillane, 2008) bunun aksine dağıtımçı liderliğin öğrenci başarısına olumlu etkisi üzerine yeteri kadar

bulgunun araştırmalardan edinilemediği de alan yazında belirtilmektedir (Hartley, 2007). Türkiye özelinde dağıtımcı liderlik ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıda ve çok yenidir (Baloğlu, 2011a; Korkmaz ve Gündüz, 2011). Örgütlerde karar verme aşamasının bir tek kişinin tekelinde olmamasından dolayı dağıtımcı liderliğin buna bağlı sorunları azaltacağı ve beşerî potansiyelden üst düzeyde yararlanılmasına katkı sağlayacağı öne sürölmektedir (Leithwood ve Mascal, 2008).

Dağıtımcı liderlik üzerine araştırmacılar birbirinden farklı görüşler ortaya koymaktadır. Ancak alan yazında incelenen ve bu çalışmaya yansıtılan görüşlerin ortak noktası dağıtımcı liderlik kavramının geleneksel liderlik yaklaşımlarına bir tepki veya onlara bir alternatif olması yönündedir. Liderlik örgütsel konum ve hiyerarşiden uzaklaştırılarak örgütte bireyler arasında yaygınlaştırılmalıdır (Baloğlu, 2011a). Bu durum okullar açısından ele alındığında yalnızca yöneticinin liderliği yerine işbirliği ve katılımcı bir yaklaşımla liderliğin bütün okula yayılması gerektiği söylenebilir.

1.1.3.5. Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği okulların öz potansiyelinin geliştirilmesi noktasında günümüzde üzerinde en çok tartışılan kavramlardan biridir. Grant (2006), Öğretmen liderliğinin kuramsal bir açıklamasının mevcut olmaması nedeniyle tanımlanmasındaki güçlüğü ifade etmektedir. Harris ve Muijs (2003b) ye göre okullarda kararlarda katılım sağlanması ve öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi için uygun şartların öğretmen liderliği ile ilişkisine dikkat çekmektedir. Geleneksel liderlik modellerinde bireysellik ön planda görünmekte iken öğretmen liderliğinde öğretmenlerin beraber çalışarak kendi mesleki becerilerine katlı sağladığı, işbirliği ve mesleki gelişimle ilgili uzmanlaşmanın da bu yolla edinildiği öne sürölmektedir (Harris ve Lambert, 2003).

Öğretmen liderliğinin gündeme gelmesinde öğretmenlerin birbirilerinden farklı alanlardaki uzmanlıklarından yararlanma düşüncesinden yola çıkılarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu bağlamda Muijs ve Harris (2007), kolektif davranış ve uygulamaların bütünleşmesi olarak öğretmen liderliğini ele almakta ve çalışanlar arasında etkileşim ve iletişimin ile yakın ilişki içerisinde olduğunu savunmaktadır. Liderlik sürecine katılma olanağı örgütte çalışanlara verilmesi kapasitenin örgütsel boyutta artmasına neden olmakta ve öğrenme ve başarıyı destekleyecek örgütsel ortamın oluşmasını sağlayacaktır. (Jackson, 2000). Okulların uzman öğrenme ortamı olabilmesi

için öğretmenlerin kendilerini okulun amaçlarına odaklamaları ve bütün bilgi ve becerileriyle bu yönde çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Araştırmalar öğretmen liderliği davranışları ile okul ikliminin pozitif yönde ilişkide olduğunu (Ovando, 1996), okulda karar verme sürecinde aktifleşerek liderlik rolleri sergileyen öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde daha yenilikçi uygulamaları benimsediğini ve buna bağlı olarak okulun etkililiğinde gözle görülür bir artış olduğunu göstermektedir (Taylor ve Bogotch, 1994). Ancak öğretmen liderliğinin öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde etkili olmadığı yönünde bulgulara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Leithwood ve Jantzi, 2000). Öğretmen liderliğinin birincil hedefi okuldaki eğitim hizmetinin kalitesinin yükseltilmesidir (Harris ve Muijs ,2003). Bu görüşlere göre öğretmen liderliği işbirliği ve mesleki alanda gelişmeyi ilke edinerek okulun eğitim kalitesini yükseltici etkise sahip davranışların bir bütünü olarak ele alınabileceği söylenebilir.

Öğretmen liderliğine ilişkin araştırmalar devam etmektedir bu çalışmada görüşlerine yer verilen araştırmacıların genel olarak eğitim örgütlerindeki katılımcılığı desteklemesi yönüyle öğretmen liderliğinin eğitimin kalitesinin artmasında önemli bir etken olduğu fikrini desteklemektedirler. Türkiye’de öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini araştıran (Beycioğlu ve Aslan, 2012), Bu liderlik modelinin geliştirilmesinde müdürün rolünü araştıran (Can, 2006a) ve öğretmen liderliğinin önündeki engelleri araştıran çalışmalara rastlanmıştır (Can, 2006b; Can, 2009). Öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve öğretmen liderliği ile ilgili tartışmaların devam ettiği söylenebilir.

1.1.3.6. Yapılandırmacı Liderlik

Yapılandırmacı liderlik kavramı kuramsal olarak Lev Vygotsky’nin Sosyal yapılandırmacılık kuramına dayanmaktadır. Bu teoriye göre sosyal etkileşim ve işbirliğinin bir arada olması durumunda bu ortamdaki bütün öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanacağını savunmaktadır. Lambert (2002) tarafından Mesleki açıdan gelişimi sağlayıcı bir örgüt oluşturma sürecine katılımı sağlayan liderlik tarzı olarak belirtilmiştir. Sosyal yapılandırmacılık kuramı bağlamında okul ve sınıf ortamlarının öğrencilerin etkileşimine uygun şekilde dizayn edildiği durumlarda öğrencilerin etkili öğrenmesi gerçekleşebildiği öne sürülmektedir (Powell ve Kalina, 2009).

Yapılandırmacı liderlik çocuklar ve yetişkin bireylerin birbirine benzeyen biçimlerde öğrendiğini benimsemektedir. Eleştirel düşünme ve önceki bilgileri sentezleyerek yeni bilgilere ulaşabilme yetisi her grup için de öğrenmenin temel unsurlarını oluşturmaktadır. Yapılandırmacı liderlik çalışanların öğrenmesini, bilgiyi yapılandırmalarını ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak katılımı artırma misyonunu üstlenmektedir. Yapılandırmacı liderlik davranışının örgütlerde demokratik bir ortam yaratmasının örgütteki beşerî potansiyelin artmasına olanak sağlayacağı belirtilmektedir (O’Hair ve Reitzug, 1997). Bu liderlik stilini Lambert (2003) örgütte çalışanların görüşlerine ve düşüncelerine ön em veren, diyaloga ve eleştirel düşünceye açık, okulu bir bütün olarak gören ve öğretmenlerin öğrenme düzeyine önem veren bir liderlik davranışı olarak belirtmektedir.

Yapılandırmacı liderlik örgütteki bireylerin karşılıklı ilişkilerine dayanmaktadır. Bireyler arası kurulan ilişkiler öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Buna göre bireyler arasında ilişkilerin yoğunlaşması bilgi alışverişini sağlayacak ve etkileşimin bir sonucu olarak bilgiyi yapılandırmayı sağlayacaklardır. Bu liderlik anlayışı liderlik rolünün yerini davranışlara bıraktığını benimsemektedir. Lider ve liderlik kavramı birbirinden ayrı kavramlar olarak ele alınmaktadır. Liderliğin salt liderin davranışlarından değil, tüm bireylerin yapılandırmacı liderlik sürecini ortak bir şekilde yürütmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Lambert, 2002). Alan yazın çalışmaları göstermektedir ki yapılandırmacı liderlik örgütlerde saygı, adalet, demokratik tutumlar, diyalog ile bilgi alışverişi ve bilgiyi yapılandırma vb. gibi modern toplumların beklentilerini karşılayabilecek özellikleri öne çıkarmaktadır.

1.1.4. Liderlik Kapasitesi

Liderlik kapasitesi hem bireysel hem de örgütsel olarak ele alınan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin şahsi özellikleri ve liderlik ile ilgili kapasiteleri bireysel liderlik kapasitesi olarak, örgütlerin özellikleri ve kapasiteleri ise örgütsel liderlik kapasitesi olarak anılmaktadır (Kılınç vd., 2014). Lider kavramı bir bireyi tanımlamakta iken liderlik kavramı bir süreçtir. Liderlik sürecine bilgi ve becerileriyle örgütteki bireylerin katkı sağlaması ile örgütsel liderlik kapasitesi oluşur (Lambert, 2003). Bu tanımlamaya göre liderlik kapasitesinin örgütteki herkes tarafından kullanılması örgütsel liderlik kapasitesini oluşturmakta; beceri ve bilgi düzeyinde örgüt üyeleri ile lider

arasında bir paylaşım olmadığında bütüncül bir liderlik oluşmamaktadır (Kılınç, 2013). Geleneksel liderlikte örgütün tümü aktif olmadığından okul örgütlerinde de geleneksel modellere göre öğretmenler ve diğer personelden büyük beklentiler bulunmamaktadır. Modern liderlik modeli kapsamında örgütlerde durum bunun aksinedir. Bu modellerde okul örgütlerinde birincil ihtiyaç öğretmendir; öğretmenlerin hem problemleri çözme hem de çatışmalı durumları avantajlı bir duruma dönüştürme konusunda aktif olmaları beklenir (Ertürk, 2020). Bu doğrultuda Lambert (1998) tarafından öne sürülen varsayımlar; “(1) Lider ve Liderlik kavramları karıştırılmamalıdır. Liderlik süreci, lider bireyi ifade eder. (2) Liderlik birlikte öğrenme sürecidir. (3) Her birey liderlik yapma hakkına ve kapasitesine sahiptir. (4) Paydaşlar arasında iletişim önemlidir. Bilgi tüm örgütle paylaşılmalıdır.” Şeklinde ifade edilmektedir Kılınç, 2013). Bu varsayımlara göre liderlik kapasitesi okullarda ilerleme ve hedefe ulaşmada takım çalışmasının önemini; tüm paydaşlar arasında bilgi ve güç birliği sağlanması gerektiği fikrini oluşturmaktadır. Lambert (2003) tarafından örgütte beceri seviyelerinin ve katılımının bir matrisi oluşturulmuş ve liderlik kapasiteleri birbirinden farklı düzeydeki okulların özellikleri ile ilgili bilgileri karşılaştırmıştır. Anılan matris Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Lambert’in (2003) Liderlik Kapasitesi Matrisi

	Düşük Düzey Katılım	Yüksek Düzey Katılım
Düşük Düzey	<ul style="list-style-type: none"> • Otokratik okul müdürü • İletişim tek yönlü • İlişkilerde bağımlılık • Keskin hatlı görev tanımı 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul müdürü kayıtsız • Tamamlanmamış eksik bilgi • Eksik bilgi ve bağlam dışı programlar • Benmerkezci tutum
Beceri	<ul style="list-style-type: none"> • Yetersiz yenilikler • Düşük akademik başarı 	<ul style="list-style-type: none"> • Belirsiz görev tanımı • Kısmi ölçüde yenilik • Sabit ölçekte akademik başarı
Yüksek Düzey	<ul style="list-style-type: none"> • Okul müdürü ve öğretmenler birlikte bir takım • Okula ilişkin sınırlı veri kullanımı • Yeniliklere kapalı kutuplaşmış kadro • Lider atanmış ve etkin, üyeler pasif • Yenileşmede tutarlılık, öğretim başarılı, program bütünlüğü zayıf • Durağan ve/veya yükselme yönelimli akademik başarı 	<ul style="list-style-type: none"> • Geniş tabanlı liderlik • Bütüncül bir program ve paylaşılan vizyon • Veriler araştırmaya dayalı • İşbirlikçi tutum ve ortak sorumluluk • İşbirlikçi tutum ve ortak sorumluluk

Kaynak: Lambert (2006) akt: Kayadelen, M., Koçak, S. (2021).

Tablo1’de 4 farklı örgüt düzeyi verilmektedir. Düşük düzey katılım ve beceri gösteren okullarda liderlik, akademik başarı, ilişkiler, iletişim ve yenilik konularının problemlili olduğu belirtilmektedir. Düşük düzey katılım ve yüksek düzey beceri gösteren okullarda lider aktif ancak üyeler pasif konumda ve öğretimin başarılı olmasına rağmen programda bütünlüğün sağlanamadığı nitelik yerine nicelik bakımından ilerleme eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Yüksek düzey katılım ve düşük düzey beceri gösteren okullarda akademik başarının var olduğu ancak işleyişin kısıtlılığın vurgu yapılarak ifade edilmektedir. Yüksek düzey katılım ve yüksek düzey beceri gösteren okullarda ise liderlik kapasitesinin de yüksek olduğu ve bunun sorumluluğun paylaşılması, işbirliği ve akademik başarının yüksek olması ile ilişkisine dikkat çekilmektedir.

Okulların sahip olduğu liderlik kapasitesi hakkında yaptığı araştırmada Lambert (1998) kavrama yönelik bazı önermeler ortaya koymaktadır. Buna göre; liderlik yenilikçi bir yapı için öğrenme ile ilişkilidir. Okulun amaçları gerçekleştirmek için okuldaki bütün bileşenler işbirlikçi bir liderlik anlayışı ile öğrenirler. Sosyal bilişsel kurama göre kişisel ve örgütsel etkenler karşılıklı olarak birbirinden etkilenmektedir (Wood ve Bandura, 1989). İnsan öğrenmesinde öğrenmenin dolaylı, gözlemleyerek ve modelden öğrenme şeklinde üç değişik boyutu bulunmaktadır (Bandura, 1986). Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları öğrenen örgütler ve dağıtılmış liderlik modeli ile güçlendirilerek öğretmen liderliği davranışlarında başat rol oynayabilir.

Gelişmiş bir okul örgütü oluşturmak için öğretmenlerde anlam oluşturma, birlikte öğrenme ve işbirliği içerisinde ilişkiler kurma tutumlarının olması beklenmektedir. Örgütlerde profesyonel öğrenme topluluğu liderlik kapasitesinin önemli bileşenlerinden birisi olarak kabul edilmektedir (DuFour ve Eaker, 1998). Liderlik kapasitesinin gelişimi ile öğretmenin gelişimi birbiriyle bağlantılıdır. Öğretmenlerin birbiriyle iletişimlerinde ortak bir vizyona sahip olmaları ve aynı amaca yönelik çabaları destekleyici çabalara önem veren, okullardaki değişimler üzerine cesur adımlar atabilen ve çatışmalarla mücadele edebilen öğretmenlerin liderlik becerileri okulun liderlik kapasitesi bakımından öne çıkan becerilerdendir. Liderliğin geliştirilmesi liderliğin paylaşılması ile doğrudan ilgilidir. Bu durum öğretmen işbirliğini ön plana çıkarmaktadır. Öğrenme ve öğretmen odaklı bir okul kültüründe devamlı olarak yenilenmesi ve iyileştirme çabalarına duyarlı olması beklendiği bir durumdur (Harris ve Lambert, 2003). Günümüzde okul müdürlerinin rolleri geleneksel yöneticilik anlayışından farklılaşarak yenilenmiştir. Okul müdürleri

üzerinde oluşan iş yükü ve hesap verebilirlik konularındaki baskıların birden fazla rolü yerine getiren yöneticilerin karar verme ve inisiyatif kullanma gibi konularda kapasitelerinin üst düzey olmasını gerektirmektedir. Ayrıca okul müdürlerinden karşılaşılan problemlerin tanımlanmasında ve çözülmesinde bütün çalışanların sürece katkısını sağlaması beklenmektedir (Smylie ve Hart, 2000). Okul müdürlerinin; eğitimsel vizyoner, değişim uzmanı, öğretim liderleri, program yöneticileri, toplulukları kuran kişiler olmaları gerektiğini savunan Darling ve diğerleri (2007), Öğrenci başarısına odaklanmış liderlik becerileriyle donatılmış bir kadronun müdürlerin etkililiği ve verimliliği için önemine vurgu yapmaktadır (Özçetin, 2013). Eğitim örgütleri olan okulların her biri birer paylaşım merkezi olarak ele alınabilir. Liderliğin paylaşıldığı, işbirliğine önem veren ve öğrenen örgüt yapısını oluşturan okullarda liderlik kapasitesinin gelişmesi de sağlanmış olacaktır. Alan yazın incelendiğinde Lambert (2003) tarafından okullardaki liderlik kapasitesi ile ilgili araştırmaların sonucunda ortaya koyduğu boyutların liderlik kapasitesi için önemine dikkat çekilmektedir. Bu boyutlar; (1) Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım, (2) Program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon, (3) Karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı (4) Geniş katılımı, işbirliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar, (5) Yeniliğe götüren yansıtıcı uygulamalar, (6) Yüksek ya da sürekli artan öğrenci başarısı ve gelişimi olarak ifade edilmiş ve bu boyutların okullarda liderlik kapasitesinin gelişimi için önemine dikkat çekilmiştir. (Kılınç, 2013).

1.1.4.1. Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım

Yüksek düzeyde liderlik kapasitesi gösteren okulların sahip olduğu en önemli özellik olarak liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım özelliği ele alınmaktadır. Liderliğin farklılaşmasıyla bireylerin tekelden çıkararak paylaşılması ile becerilere odaklanılan bir sistemde güç ve otorite önemini yitirerek katılımcı ve liderliğe katkı sağlayacak bireylerle liderlik kapasitesi geliştirilebilir. Okulda yapılan etkinliklere tüm üyelerin katılımı esastır. Farklı alanlarda liderlik edebilecek becerilere sahip okul müdürleri, öğretmenler, veliler, toplum üyeleri ve hatta akademisyenler ile eğitim bölgesi çalışanlarının da dahil edilebileceği geniş katılımlı takımlar yoluyla okul her düzeyde gerektiği gibi temsil edilebilecektir (Lambert, 2003).

Liderlik sürecine katılımın sağlanmasında bir diğer önemli husus liderlik sürecine katılması beklenen bireylere fırsat yaratmayla ilgilidir. Fullan (2001), okul üyelerine liderlik sürecine katılabileceği, bilgi ve becerilerini bu yönde kullanacağı olanakların sağlanmadığı durumlarda bireylerin beklenen katılımı sağlayamayacağını savunmaktadır. Buna göre bireylerin bilgi ve becerilerini okulun amaçları için kullanabileceği fırsatların sunulması gerekmektedir. Okulda tek bir kişinin liderliği yerine karşılıklı diyalog, tartışma, gözlem, rehberlik, koçluk vb. aracılığıyla birbirlerinden sürekli öğrenmeye devam edebilirler. Lambert (1998), katılımcı becerileri olmadan sağlanacak bir katılımın istenilen olumlu sonuçları doğurmayacağını ifade etmektedir. Diğer yandan ise okullarda iş birliğinin sağlanabilmesi için meslektaşlarla ortak amaç algısı geliştirme, ekip sürecini kolaylaştırma, değişim ve dönüşümün bireylerdeki etkilerini anlayabilme, çatışmaları çözebilme, sağlıklı iletişim ve yapılandırmacı bakış açısıyla yetişkin öğrenmesini kavrama gibi becerilerin olması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşe göre liderlik kapasitesinin okullarda geliştirilmesi sürecinde geniş katılımlı ve beceri temelli katılımın önemli olduğu görülmektedir.

1.1.4.2. Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon

Okul müdürünün bireysel olarak sahip olduğu ve yaymak durumunda olduğu vizyonun aksine okuldaki tüm bireylerin kendi beklentilerine ve değerlerine uygun olarak geliştirdiği vizyonun gerçekleşmesi daha olasıdır (Lambert, 2003).

Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda kendi temel değerleri üzerinde düşünen çalışanlar değer algılarını kendi beklentilerin uygun olması ile içselleştirebilirler. Böylece zaman zaman kendi değerleri ile okulun vizyonunun ne derece örtüştüğünü gözlemlene ve sorgulama fırsatı yakalayabilirler (Lambert, 2002). Bu durum okul çalışanlarının süreci sahiplenmelerini ve örgüte bağlılık geliştirmelerini sağlayabilir. Ortak bir anlayışla oluşturulan okul vizyonu bu bağlılık ile vizyonun gerçekleşmesi için yüksek derecede çaba göstermelerini sağlayabilir (Senge, 2007).

Okulun vizyonunun ortak bir anlayışla geliştirilmesi okula ait gelecekte ulaşılması istenen hedeflerin tüm okul çalışanları tarafından fark edilip benimsenmesini ve aynı amaca doğru çaba harcamalarını sağlayabilir. Liderlik konusunda yapılan çalışmalarda öne çıkan en önemli düşüncelerden biri örgüt üyelerince örgütün amaçlarının örgüt çalışanlarınca paylaşılması fikridir (Senge, 2005). Senge' ye (2005) göre samimi ve gerçekleştirilebilir

vizyona sahip örgütlerde çalışanlar, talimatlara göre değil de kendi istekleri doğrultusunda çaba harcamaları ile başarıya inancıyla kendilerini geliştirmeye odaklanabilirler. Buna göre okulun üyelerine heyecan veren ortak bir vizyonunun geliştirilmesi önemli hale gelmektedir. Etkileyici bir okul vizyonunda mutlaka bulunması gereken özellikleri Conzemius ve O'Neill (2001) şu şekilde belirtmektedir:

Etkileyici lider; temel inanç ve değerlerden beslenir, üyelere iyi bir gelecek inancı verir, zamanı planlarken net bir zaman dilimi olarak en az beş yıllık hedef koyar, açık ve anlaşılabilir bir üslubu bulunmaktadır, okulun karşılaşılabileceği sorunları öngörerek kaygı ve sıkıntılı durumlardan etkilenmemesi için tedbirler alır, üyelerin yaptıkları işlerin önemini hissettiren durumlar sergiler. Bu özellikler kullanılarak okul vizyonunun geliştirilmesi sürecinde, okuldaki bütün çalışanların okulun amaçlarını kolaylıkla benimseyebilecekleri ve bu amaçlara ulaşmak için harcayacakları çabanın en üst düzeyde olacağı söylenebilir.

1.1.4.3. Karar ve Uygulamalarda Araştırmaya Dayalı Veri Kullanımı

Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda bilgiye erişim ve işbirliği içerisinde araştırma temelinde karar verme mekanizması ile üretken bir yaklaşım izlenir. Bu örgütlerde veriler toplanır, sorular sorular toplanılan verilerin değerlendirilmesi yapılarak elde edilen bulgulara göre örgüte ait alınacak kararlar verilir (Lambert, 2003). Düşük liderlik kapasitesi olan okullarda ise bilgi akışı tek yönlüdür. Diyalog ve yeni düşünce yolları kapalıdır. Örgütlerde soru sorma ve tartışma eylemlerinin yanında bilginin yapılandırılmasının da okul içinde bir araştırma kültürünün yerleşmesinde önemli rolü vardır; Bununla birlikte diyalog kurma liderliğin temel özelliklerinden biridir (Kouzes ve Posner, 2012).

Günümüzde okullar bilgiyi öğrenciye aktaran bir yapı olmaktan çok bilgiyi üreten birer kaynak olarak görülmektedir. Sergiovanni (2007), okulların birer araştırma merkezi olarak yapılandırılabilmesini savunmaktadır. Bilgiyi aktarmak yerine okulun tüm üyeleri sürece katılarak birlikte öğrenmeli ve bilgi üretmelidir. Yeni liderlik becerileri de okul müdürünün liderliğe ilişkin güncel kavramları sürekli öğrenmesi gerektiğini benimsemektedir (Fullan, 2001). Okulda sürekli olarak mesleki öğrenme ortamı oluşturma sürecine okul müdürü liderlik etmelidir (Barth, 1990a). Murphy ve Lick'e

(2001) göre öğrencilerin öğretimsel gereksinimlerini belirlemek ve karşılamak amacıyla okul müdürleri ve öğretmenler veri analizi gerçekleştirebilirler.

Okul liderliğinin temelinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmeye yönelik okulda oluşturulacak ve sürekliliği olan araştırma kültürü bulunmaktadır. Okulla ilgili en etkili olabilecek uygulamaların neler olduğu ile ilgili yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenmesini pozitif yönde etkileyebilecektir. Diğer yandan bu tür araştırmalar okulun hedeflerine ulaşmada ve öğrenci öğrenmesinde ne derece başarı sağlandığı hakkında da bilgi verecektir. (Copland, 2003).

1.1.4.4. Geniş Katılımı, İş Birliğini ve Ortak Sorumluluğu Yansıtan Rol ve Davranışlar

Örgütlerde çalışanlar birlikte çalıştıkça örgüt içerisindeki rollerini giderek benimseyebilirler. Tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de birbirinden farklı alanlarda becerilere sahip veya farklı birimlerde çalışan bireyler vardır. Çalışma ortamının işbirlikçi ve ortak sorumluluk duygusu ile kurgulandığı okullarda bireyler bu durumu içselleştirerek örgüte ait vizyonu sahiplenmeye başlarlar. Bu durumda da öğretmenler işleri yapmanın yenilikçi yollarını bulmaya odaklanırken diğer yandan öğrenciler ve veliler de kendilerini bu sürecin birer parçası olarak görerek sahiplenebilir ve katkı sağlayabilirler. Lambert (2003), İş birliği içerisinde çalışan bireylerin çeşitli mesleki organizasyonlar ve konferanslar aracılığı ile gelişen mesleki tecrübelerinin sorumluluğun kapsamında da artış sağlayacağını beklendiğini belirtmektedir. Örgüt içinde roller değişime uğrayıp kapsamı farklılaştıkça çalışanların davranış örüntülerinde de yenilenme olması muhtemeldir. Çalışanlar kendi sorumluluk alanları dışındaki alanlar için de kendilerini sorumlu hissetmeye başlarlar (Harris ve Lambert, 2003). Rollerdeki değişimin bir sonucu olarak örgütte bireyler arasındaki ilişkilerin de değişime uğraması olasılığı artmaktadır. Çalışanlar kendilerindeki ve birbirlerindeki becerilerin ve kaynakların yenilendiğinin farkına vararak ilişkilerin niteliğini formelden informel bir niteliğe dönüştürülebilirler (Lambert,1998b). Bilimsel araştırmalar hedeflerine etkili bir şekilde ulaşan ve başarı düzeyi yüksek okulların bütün üyelerinin işbirliği içinde çalıştığını, bu okullarda öğretmenlerin birlikte çalışmalarının desteklendiğini ve çalışanlar arasında ortak sorumluluk anlayışı geliştirilerek çalışanların öğrenci başarısını arttırmaya yöneldiğini ortaya koymaktadır (Newmann ve Wehlage, 1995). Moorissey

(2000), araştırmasında performansı düşük okullarda iş ve problem çözüme olanaklarının yetersizliğini belirtmektedir. Bu ve benzeri araştırmalar okul üyeleri arasında işbirliği ve ortak sorumluluk duygusunun önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Örgütün devamlılığını sağlama açısından kollektif yapıda bir örgüt kültürü örgütün ortak amacına ulaşmada da önemli yer tutmaktadır (Schein, 1992). Bunun yanında karar süreçlerine öğretmenlerin de dahil edilmesi, onların görüşlerinin alınması da alınan kararların etkili olabilmesinin yolunu açabilir (Barth, 1990a). İşbirlikçi bir okul kültüründe çalışanlar birbirleri ile sürekli iletişim halinde olurlar ve birlikte öğrenirler. Aralarındaki bilgi paylaşımı Őeffaf ve özgür bir yaklaşımla gerçekleşir. Bireyler bilginin çarpıtılması veya gizlenmesinin okulun gelişimin önünde bir engel oluşturacağının farkındadırlar. Böyle bir okulda yenilikçi ve risk almaktan korkmayan çalışanlar başarısızlıkları da birer öğrenme fırsatı olarak görmektedirler (Conzemius ve O'Neill, 2001).

Okul çalışanlarının meslektaşlarıyla okulun içinde ya da dışında gerçekleştirdikleri işbirliği öğrenci başarısını ve mesleki gelişime katkı sağlayan önemli etkenlerdendir (King ve Newmann, 2000). Hem öğrencilerin başarısını arttırmak hem de okul gelişimine katkı sağlamak için oldukça önem verilen işbirliğinin okullarda oluşturulabilmesi için öğretmenlerde bazı becerilerin olması gerektiğini savunan Conzemius ve O'Neill (2001), bu becerileri Őöyle sınıflandırmışlardır:

1.Problem çözüme becerileri

Problemi tanımlama ,problemin ortaya çıkış nedenini belirleme, çözümlerine ilişkin beyin fırtınası yapma.

2.Karar verme becerileri

Konsensüs oluşturma, karar matrislerini kullanma ve karar verme yöntemlerini belirleme , yetkiyi açıklığa kavuşturma.

3. İletişim becerileri

Ekip kurma, sürece ilişkin gözlemlerde bulunma, çatışma yönetimi

4.Toplantı becerileri

Ajanda tasarlama ve kullanma, toplantılarda üstlenilecek rolleri paylaşma, fikirleri kayıt altına alma

1.1.4.5. Yeniliğe Götüren Yansıtıcı Uygulamalar

Alan yazında yansıtma ve yansıtıcı uygulamalar konusuna son yıllarda önemli derecede yer verildiğine dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde sıklıkla tartışılan konulardan biridir (Day, 2000; Lambert, 1998b, 2003). Sınıf içi etkinliklerin etkisini arttırmak için yapılan yansıtma, öğretmenlerin kendilerini derinlemesine sorguladıkları,

sahip oldukları dūşünsel ve davranışsal becerilerinin öğrenme ve öğretme konusundaki bağlantılarıyla ne derece ilişkilendirilebileceğini sorgulamaları için bir araç niteliğindedir (Christie, 2007). Yansıtma, var olan yerine olması gerekene odaklanmayla ilgilidir (Edwards ve Nicoll, 2006).

Yansıtma davranışı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme açısından önemli bir kaynaktır. Sosyal ortamda konuşma, yazma ve dinleme gibi yeteneklerini geliştirebilirken; Öğretmenlerin sınıf uygulamalarını birbirleri ile paylaşmaları birbirlerini mesleki bilgi ve becerilerini geliştirecek birer kaynak olarak gördüklerini göstermektedir (Husu ve Tirri, 2007). Lambert (2003), bireyin kendi uygulamaları hakkında düşünmesi olarak ifade ettiği yansıtıcı uygulamanın okulun gelişim süreci bakımından çok önemli bir kaynak olabileceğine dikkat çekmektedir. Buna göre yansıtma çalışanlara durum değerlendirmesi fırsatı vererek öğretimin iyileştirilmesi için bir fırsat niteliğindedir. Diğer yandan yansıtma okul gelişimi adına oluşan fikirlerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Okullarda özgürlükçü bir kültür varlığında fikirlerin uygulanma ihtimali artacaktır (Harris ve Lambert, 2003). Diğer yandan yansıtma uygulaması yaratıcı yeni uygulamaların oluşması için gereken bilginin üretimini de sağlayabilir (Nonaka ve Takauchi, 1995; Akt. Kılınç, 2013). Bu görüşlerin ortak noktası yansıtıcı uygulamaların okulun vizyonuna ulaşmada önemli bir araç olduğu yönündedir.

1.1.4.6. Yüksek ya da Sürekli artan Öğrenci Başarısı ve Gelişimi

Liderlik kapasitesi açısından öğrenci başarısı irdelendiğinde öğrencilerin salt akademik başarılarının değil, Sosyal olgunlaşma düzeyleri ve portfolyoların da dikkate alındığı görülmektedir (Lambert, 2003). Liderlik kapasitesi kuramının öğrenmeyi öğrencilerin yaşam becerileri temelinde ele alması bunun en önemli nedeni olarak belirtilmektedir (Lambert, 1998). Bu durumu Lambert (2003), “Yılmazlık” kavramıyla açıklamaktadır ve birlikte iş yapabilme, sosyal ağlar oluşturabilme, amaç belirleme, bir insanın geleceğine yönelik sorumluluk üstlenme gibi durumları yılmazlığın gelişim göstergeleri olarak ele almaktadır.

Okulların gelişmesi için liderlik kapasitesinin de geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Leithwood vd., 2004). Bu durum öğrenci öğrenmesini de pozitif etkileyerek öğrenmenin de artmasını sağlamaktadır (Marzano vd., 2005). Öğrenci başarısının artırılması için

okulda sorumluluğun paylaşılması gerekmektedir. Bu yönde bir dönüşümün gerçekleşmesi için Conzemius ve O'Neill (2001) tarafından bir model önerilmektedir. Modeldeki öğeler ortak sorumluluk temelinde bir liderlik anlayışını desteklemektedir. Bu öğeler şu şekilde belirtilmektedir:

1-Odaklanma: Okulun gideceği yönün ve amacının ne olduğunun yanı sıra okula ait oluşturulan felsefenin netleştirilerek çalışanların tümünün ortak amaç için çaba harcamalarını açıklamaktadır.

2-Yansıtma: Örgütteki bireylerin daha önceki tecrübelerinden edindikleri bilgilerden birlikte öğrenmelerini ve ortak amaca ulaşabilmenin yeni ve etkili yollarını bulmalarını açıklamaktadır.

3-İş birliği: Paylaşılan bilgi, düşünce ve yöntemleri açıklamaktadır (Kılınç, 2013).

Lambert (1998, 2003), bu doğrultuda okullarda liderlik kapasitesinin yüksek olması durumunda öğrenci başarısının sürekli artmasının beklendiğini ve öğrenci öğrenmesinin sorumluluk almanın önemli olduğunu belirtmektedir. Okullarda liderlik kapasitesinde öğrenci başarısı için gerekli olan bileşenleri Lambert (1998), (1) Otantik bir anlayışla icra edilen ve değerlendirilen çalışmalarda gösterilen akademik başarı, (2) Olumlu katılım (okul memnuniyeti, devamsızlık yapmama, disiplin problemlerinin olmaması), (3) Yılmazlık davranışları (problem çözme, kendini yönetebilme ve sosyal becerileri kullanabilme, belirli bir amaca yönelme) , (4) Farklı sosyo-ekonomik düzeyler arasında eşit düzeyde kazanımların olması (cinsiyet, ırk ve etnik köken gözetmeksizin öğrenci başarısının artışı), (5) Sosyo-ekonomik gruplar arasında fark oluşmaması, (6) Sürdürülebilir hale gelen öğrenci başarısı olarak belirtmektedir.

1.1.5. Eğitim Örgütlerinde Liderlik Kapasitesi

Okullar resmi otoritenin şekillendirdiği en kapsamlı yapılar olarak ele alınmaktadır. Merkezîyetçi bir yaklaşımla idare edilen okulların çalışanlarının kişilik özellikleri, öğrenci profilleri, fiziki şartları gibi farklılıklardan etkilenme olasılıkları yüksektir. Liderlik kapasitesi; okul örgütü, öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürleri gibi temel boyutların tümüyle ilişkilidir.

Okul Örgütü: Diğer liderlik yaklaşımlarının aksine tek bir kişiye bağlı olmadığı için okullarda örgütsel liderlik kapasitesinin sürdürülebilirliği daha yüksektir. Okulda

gelişmiş liderlik kapasitesi sayesinde liderin okuldan ayrılması durumunda gücünü koruyarak liderliğe devam eder. Harris ve Lambert (2003) okul gelişiminin sürekliliği için liderlik kapasitesinin en önemli model olduğunu belirtmektedir. Okullarda inşa edilen güven ortamı ve işbirliği, çalışanların tümünün yeteneklerini ortak bir amaca doğru yönlmesini sağlar. Böylece ortaya çıkan sinerji ile bütün örgüt çalışanları arasında etkileşim, katılım, bilgi alışverişi teşvik edilmiş olur. Bu durum örgütteki ortak kapasitenin gelişmesine olanak sağlar (Blankstein, 2004).

Öğrenciler: Öğrencilerin gelişimi okulun en temel amacı olduğundan öğrenci gelişimine etkisi nedeniyle liderlik kapasitesinin okullarda irdelenmesi gerekmektedir. Öğrenci başarısının artması için okullarda liderlik kapasitesinin artması en önemli unsurlardan biridir (Lambert, 2003). Sürekli gelişen öğrenci gelişimi liderlik kapasitesinin düzeyi ile doğru orantılıdır (Newman ve Wehlege, 1995). Liderlik kapasitesi yüksek okullarda çalışanların tamamı katılımcı bir yaklaşımla okul vizyonunu benimseyerek öğrencilerin akademik başarısını artırmak için çaba sarfederler.

Öğretmenler: Liderlik kapasitesinin geliştirilmesi öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bir yönüyle liderlik kapasitesinin öğretmenleri; öğretmen liderliğinin de liderlik kapasitesini geliştirdiği söylenebilir. Öğretmenlere yapılan yatırım ile öğretmenlerin mesleki becerileri geliştirilerek, okulda liderlik becerileri sergilemeyen öğretmenlerin de katılıma teşvik edilmesiyle sürdürülebilir liderlik kapasitesini geliştirmek mümkün olabilir (Mansour, 2011). Okul örgütünün liderlik kapasitesinin geliştirilmesi için öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerine katılımları göz ardı edilmemesi gereken bir konudur (Conzemius ve O'Neill 2001).

Okul Müdürleri: Okullarda liderlik kapasitesinin yüksek olması okul müdürlerinin düşük profilli olmalarını sağlayacaktır. Yüksek liderlik kapasitesi olan okulların gelişimi için müdürün olmasına gerek yoktur. Bu tür okullar kendi dinamikleri ile hareket eden sistemler şeklinde yollarına devam edebilmektedirler. Okul müdürünün gerekliliği ile ilgili sorulara alan yazında Lambert (2006) tarafından görüş bildirildiği görülmüştür. Buna göre okul müdürleri işleri organize etme, rehberlik etme, kolaylaştırma, odaklanmayı sağlama ve yasal yetkilerle sorumluluk alma gibi özellikleriyle okulda varlığını sürdürmelidir. Bir okuldaki liderlik kapasitesinin mimarının okul müdürü olduğu kabul edilmektedir. Okullarda yönetici değişikliği olması durumunda liderlik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar sekteye uğrayabilir veya tamamen yön

değiştirebilir. Burada sürecin belirleyici faktörü okul müdürünün örgütte sergilediği tutumdur. Liderlik kapasitesi örgütsel boyutta öğrenciyi, öğretmeni, okul müdürünü ve okul örgütünü eş zamanlı olarak geliştirmektedir. Harris ve Lambert (2003) araştırmaların okul gelişimi ve öğretmen gelişiminin birbirinden ayrılmaz iki öge olduğu fikrini savunmaktadır. Okullar geliştikçe liderlik paylaşılmaya devam eder. İş birliği artarak öğretmenlerin gelişimine katkı sağlar. Böylelikle birbirini sürekli yenileyen ve geliştiren bir yapı meydana gelir.

1.2. 21. yy. Becerileri Kavramı

Dünya'nın hızla değişmesi ve dijitalleşmesi bireylerden beklentilerin değişmesine neden olmuştur. Var olma mücadelesinin son derece arttığı 21.Yüzyıla gelindiğinde küreselleşen dünyada ekonomik ve teknolojik gelişmeler beraberinde dijitalleşme kavramını da getirmiştir. 21. yy. becerileri bu çağdaki insanların iyi bir yurttaş ve iş hayatında nitelikli insanlar olabilmeleri için sahip olmaları gereken özellikler olarak ele alınmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009).

Toplumların yaşam biçimleri dijital çağa ayak uydurmak için şekillenmeye başlamıştır. Ekonomi, kültür-sanat ve politika başta olmak üzere sosyal alanlarda da yaşanan bu değişim süreci eğitimi de etkisi altına almıştır. 19. ve 20.Yüzyıllarda bireylerden beklentiler ticaret yapabilme, yönergeleri takip edebilme, başkalarıyla iyi geçinebilme, çalışkanlık, profesyonel düşünmek, etkin ve hızlı olmak, dürüstlük, adil olabilmek gibi beklentiler iken; yeniçağda bunlara ek yeni beceriler beklenmeye başlamıştır. Toplumlar 20 yy. sonlarında her alanda değişmeye başlamıştır. Küresel dünyada insanların farklı yönleri giderek azalmaya başlamış ve “Dünya Vatandaşlığı” kavramı gündeme gelmiştir. Teknolojideki hızlı değişim kendini bütün alanlarda göstermeye başlamıştır. Alan yazında 21. yy. becerileri ile ilgili çok sayıda araştırma ve beceri tanımı bulunmaktadır. Bu yönde birçok kurum ve kuruluş çalışmalar yaparak 21.Yüzyılda bireylerde olması gereken özellikleri belirlemeye çalışmıştır. Kavramın ortaya çıkması 21. yy. Becerileri İçin Ortaklık oluşumuna dayanmaktadır. P21 dışında EnGauge, NCREL, AB, ISTE, ATCS ve OECD'nin de çeşitli çalışmaları olmuştur. Bu kuruluşların önde gelenlerinden olan OECD, 2009 yılında hazırladığı raporda 21.yy. yetkinliklerini bilişsel alan, iletişimsel alan, etik ve sosyal etki şeklinde üç ana başlık halinde ele almıştır (Ananiadou ve Claro, 2009).

1.2.1. 21.yy. Becerilerinin Tanımları

21.yy. Becerilerinin belirlenmesinde rol alan çok sayıda kurum ve kuruluştan birçok öneri ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda üzerinde uzlaşmanın sağlandığı maddeler alan yazında genellikle çizelge olarak belirtilmektedir. Alt başlıklarda çizelge halinden uyarlanarak üç ana kategori olarak metin haline getirilmiş ve beceriler açıklanmaya çalışılmıştır

Okuryazarlık becerisi Türkiye özelinde ele alındığında yapılan araştırmalar okuryazarlık oranının %97, 40 (TÜİK, 2022) olduğunu göstermektedir. Küresel düzeyde yaklaşık 780 milyon kişinin okuryazar olmadığı ileri sürülmektedir. 21.yy. bireylerinden öncelikli olarak okur-yazar olması beklenmektedir. Temel beceri olan okuryazarlığın olmaması diğer becerilerin kazanılmasında zorluklarla karşılaşılmasına neden olacaktır. 21.yy. da yaşayan bireylerden sayılar ve diğer sembollerden yararlanarak sayısal ilişkileri anlama ve ifade etmeleri beklenmektedir. Diğer yandan bireyler bilimsel bilgi ve yöntemleri kullanarak çevresini test etmeli ve hipotezlerini sınımalıdır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

21.yy. bireylerinden beklenen bilgi edinme ve paylaşma, soruları yanıtlama, diğer insanlarla etkileşimde bulunma ve bilgisayar programlamayı da içeren teknoloji tabanlı içerik kullanma ve oluşturma becerilerini kapsamaktadır. Bilgi teknolojileri “bilginin toplanmasını, işlenmesini ve saklanmasını, herhangi bir yere iletilmesini, herhangi bir yerden bu bilgiye erişilmesini, elektronik vb. yollarla sağlayan teknolojiler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). İletişim teknolojisi araçları olarak haberleşme ve iletişim süreci içerisinde kullanılan teknolojik araçlar olan telefon, televizyon, faks, bilgisayar ve internet gibi araçlar olarak ele alınmaktadır (Özçağlayan, 1996). Bilgi ve teknoloji okuryazarlığını bireylere kazandırılması sosyal çevre ile etkileşim ve karşılaşılan problemlerin çözülmesinde önemli bir yere sahiptir (Sime ve Priestly, 2005).

Kültürel ve Yurttaşlık Okuryazarlığı

Bireylerin kendi kültürleri yanı sıra ve diğer toplumların kültürel özelliklerini bilmesi, farklı toplumların kültürlerine yönelik empatik bir bakış açısı ile değerlendirmeler yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Yatkın Bozkurt vd., 2020; Köksal, 2010). Bazı görüşlere göre toplumun kültürel yapısının ortak paydasında yer alan değerlerin

bileşkesidir (Merryfield, 1989; Johnson, 2014; Valfredini, 2018). Bu nedenle, toplumsal ilişkinin kurulabilmesi için hayati öneme sahiptir (Hirsch, 1987: 19). Nitelikli ve etkili bir vatandaş olabilmeyi gerektiren beceriler “yurttaşlık okuryazarlığı” olarak tanımlanmıştır. Yurttaşlık okuryazarlığı demokratik toplumlarda yaşamının bir gerekliliği olarak ele alınmaktadır. Kişisel hakları, sosyal sorumluluk sahibi olmayı ve sosyal adaleti savunabilme yeteneği olarak ele alınmaktadır (Hart, 2006). 21. yy. bireylerinde olması gerektiği belirtilen beşerî bilimleri anlama, analiz etme, takdir etme ve bilgiyi uygulama becerilerini kapsamaktadır.

Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Sternberg’e göre eleştirel düşünme ile analitik düşünme aynı kavramlardır (Grigorenko vd., 2002). Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme durumlarında zihinsel sürecin bilinçli şekilde yönlendirilmesidir. Problem çözümede hedef karşılaşılan bir problemi çözüme götürmek ve bu esnada karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelmektir. (Sternberg ve Grigorenko, 2000). 21. Yüzyılda yaşayan bireylerde olması gereken yetkinliklerden yanıt ve çözümleri formüle etmek için durum, fikir ve bilgileri belirleme, analiz etme ve değerlendirme davranışlarını içermektedir.

Yaratıcılık İletişim ve İş Birliği Becerileri

21. yy. bireylerinde problemleri çözme, sorulara cevap verme, uygulama yoluyla ifade etme, sentezleme ya da yeniden anlamlandırma yoluyla anlam ifade etme gibi yeni ve yenilikçi yöntemler tasarlama yetkinlikleri yaratıcılık olarak ifade edilmektedir. Sözel, sözel olmayan, görsel ve yazılı yollarla bilgiyi dinleme, anlama, iletme ve bağlamsallaştırma yetkinlikleri iletişim becerileri olarak ele alınmış ve çatışmayı önleme ve yönetme yeteneği de dâhil olmak üzere ortak bir hedefe doğru takım çalışması yapabilme yetkinliği işbirliği olarak tanımlanmıştır.

Dünya Ekonomik Forumu raporlarında sunulan 21.yy. becerileri kapsamında kabul edilen diğer beceriler ise; Merak ve Girişimcilik; soru sorma, açık fikirlilik ve merakını gösterebilme proaktif olarak yeni bir görev ya da hedef üstlenmek için gerekli yetenek ve isteğe sahip olma, Süreklilik ve Dayanıklılık; ilgi ve çabayı sürdürebilme, bir görevi veya hedefi gerçekleştirmeye devam edebilme Uyumluluk; Yeni bilgiler ışığında planları, yöntemleri, görüşleri veya hedefleri değiştirebilme özelliklerine sahip olma, Liderlik;

Ortak bir hedefe ulaşmak için başkalarını etkili bir şekilde yönlendirebilme, doğrudan etkileyebilme ve ilham verebilme biçiminde sunulmuştur (Hamarat, 2019).

1.2.2.Farklı Kurumlar Tarafından Önerilen 21. Yüzyıl Becerileri

20. yüzyılın son çeyreğinde ve 21. yüzyıla gelindiğinde toplumlarda başta ekonomi olmak üzere bilgi ve teknolojiye oldukça bir değişim gerçekleşmiştir. Bu durum iş dünyasında da değişimlere ve dolayısıyla öğrencileri işgücüne hazırlama misyonu bulunan eğitim sistemi üzerindeki taleplerin farklılaşmasına yol açmıştır. 21. Yüzyılda yaşayan bireylerin önceki çağlara göre daha üst düzey becerilere sahip bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği düşünülmeye başlanmıştır. 21. Yüzyılda teknolojiye hızlı gelişmeler bireylerin yeni şartlara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmesini gerekli hale getirmiştir. Bu nedenle bireylerde 21. Yüzyılda olması gereken beceriler küresel olarak görüşleri önemsenen bir çok farklı kurum ve kuruluşun en önemli gündemi haline gelmiştir. Bu nedenlerle özellikle 20. Yüzyılın son çeyreği olan 1980’li yıllardan başlayarak, hükümetler, eğitimciler ve büyük işverenler, öğrencileri ve çalışanları değiştirmekte olan yeni iş dünyası şartlarını ve toplumların beklentilerini karşılamaya yönelik 21. yy. bireylerinde olması gereken temel becerileriyle birlikte uygulama stratejilerini de belirleyen raporlar hazırlamışlardır.

21. yy. bireylerinde bulunması gereken özellikleri çeşitli kurum ve kuruluşlar 20 yy. sonlarına doğru tartışılmaya başlamıştır. Bu beceriler 20. yüzyılın sonlarına doğru hızla artan teknolojik gelişmelerin yeni yüzyıla yansımaları olarak ortaya çıkmıştır. Önerilen 21. yy. becerilerinin önemli bir kısmında birbirine benzerlikler göze çarpmaktadır. Diğer yandan küreselleşmenin bütün ülkelerde hissedilmesinin de ilk sinyalleri 21. yy. becerileri ile olmaya başlamıştır. Bu bağlamda birçok kuruluş yeniçağ bireylerinde olması gereken becerileri tartışmaya açarak bireylere kazandırılmasını teklif etmişlerdir. Teklif edilen 21. Yüzyıl becerilerinin bazıları birbirinden farklılaşsa da genellikle üzerinde uzlaşılan beceriler uluslararası çerçevede kabul görmüştür. Başta P21 olmak üzere bir çok kuruluş tarafından belirlenerek teklif edilen 21. yy. becerileri tablolaştırılarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 : Farklı kurumların önerdiği 21 yy. becerileri

P21	EnGauge	ATCS	ISTE	AB	OECD
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Keşfedici Düşünme	Düşünme Yolları	Yaratıcılık ve Yenilik	Öğrenmeyi Öğrenmek, İletişim	Heterojen Gruplarla Etkileşim
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Uyumluluk, Karmaşıklık Yönetimi ve Öz Yönetim	Yaratıcılık ve Yenilik	Yaratıcı düşünme, Bilgi İnşası, Ürün Geliştirme ve Teknoloji kullanma süreçleri	İletişim	Başkalarıyla İyi ilişkiler
Yaratıcılık ve Yenilik	Meraklılık, Yaratıcılık ve Risk Alma	Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, Karar verme	Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve karar verme	Anadilde İletişim	İş Birliği ve Takımla Çalışma
İletişim ve İş Birliği	Üst Düzey Düşünme ve Mantık Yürütme	3.Liderliği Öğrenme, Üst biliş	İletişim ve İş Birliği	Yabancı Dilde İletişim	Çatışma Çözme ve Yönetme
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Etkili İletişim	Çalışma Yolları	Öğrencilerin İş Birliği İçinde Çalışması ve İletişim Kurması İçin Dijital Medya ve Ortamların Kullanılması	Dijital Yetenekler	Araçların İnteraktif Kullanımı
Bilgi Okuryazarlığı	Takım Ruhu, İş Birliği ve Kişiler Arası Yetenekler	İletişim	Teknoloji İşlemleri ve Kavramları	Kültürel Farkındalık ve İfade	Dilin, Sembollerin ve Yazının İnteraktif Kullanımı

Tablo 2: Farklı kurumların önerdiği 21 yy. becerileri(devam)

P21	EnGauge	ATCS	ISTE	AB	OECD
Medya Okuryazarlığı	Kişisel, Sosyal ve Yurttaş Sorumluluk	İş Birliği (Takım Çalışması)	Teknoloji Kavramlarını, Sistemlerini ve Ana İşlemlerini Anlama	Sosyal ve Yurttaşlıkla İlgili Yetkinlik	Bilgi ve Bilimin İnteraktif Kullanımı
Teknoloji Okuryazarlığı	İnteraktif İletişim	Çalışma Araçları	Araştırma ve Bilgi Akışı	İnisiyatif ve Girişimcilik Hissi	Teknolojinin İnteraktif Kullanımı
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Dijital Çağ Okuryazarlığı	Bilgi Okuryazarlığı	Dijital Araçlarla Bilginin Toplanması, Kullanımı ve Değerlendirilmesi		Bağımsız- Özerk Davranma
Esneklik ve Uyum	Temeli Bilimsel, Ekonomik ve Teknoloji Okuryazarlığı	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı	Dijital Vatandaşlık		“Büyük Resim” İçinde Davranma
Girişimcilik ve Öz Yönetim	Görsel ve Bilgi Okuryazarlığı	Dünyada Yaşam	Teknolojiyle İlgili Toplumsal ve Kültürel Sorunları Anlama		Yaşam Planları ve Kişisel Projeler Oluşturma ve Yönetme
Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler	Çok Kültürlülük Okuryazarlığı ve Küresel Farkındalık	Yerel ve Küresel Vatandaşlık			Haklarını Savunmak, Öne Sürmek
Üretkenlik ve Sorumluluk	Yüksek Üretkenlik	Yaşam ve Kariyer			

Tablo 2:Farklı kurumların önerdiği 21 yy. becerileri(devam)

P21	EnGauge	ATCS	ISTE	AB	OECD
Liderlik ve Sorumluluk	Sonuçları Yönetme, Planlama ve Öncelik Verme Günlük Yaşam Araçlarının Etkili Kullanımı Üretimle İlgili Yetenek, Yüksek Kaliteli Ürün	Bireysel ve Sosyal Sorumluluk			

Kaynak: Kotluk ve Kocakaya (2015).

Tablo 2 de 21.yy. becerileri ile ilgili farklı kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütlerinin yaptıkları çalışmaların sonucunda ortaya koydukları görüşleri verilmiştir. Buna göre 21.yy. becerileri kapsamında bireylerde okuryazarlık, aritmetik, bilimsel okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, kültürel ve yurttaşlık okuryazarlığı becerilerinin olması gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer yandan bireyler Eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, güçlü iletişim kurabilen, yaratıcı ve işbirliği yapabilen kişiler olmalıdır. 21. Yüzyılda bireylerin girişimci, meraklı, süreklilik ve dayanıklılığa sahip, uyumlu, sosyal ve kültürel farkındalığa sahip bireyler olmasının yanı sıra liderlik özelliğinin de mutlaka olması gereken bir özellik olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmacılar 21.yy. becerilerini farklı isim ve biçimlerde ele almakta olsa da temel ilkelere bütünlüğün sağlandığı söylenebilir. Lai ve Viering'e (2012) göre 21.yy. becerileri eleştirel düşünme, üst bilişsel yetenekler, yaratıcılık, güdüleme ve işbirliğidir. Bir başka görüşe göre bu beceriler, evrensel farkındalık, üretkenlik. Teknoloji ve medya okuryazarlığı, yaratıcılık ve eleştirel düşünme olarak ele alınmaktadır (Kennedy ve Odell, 2014). Bunların yanı sıra bazı araştırmacılar 21.yy. becerilerini bilişsel, kişilerarası sosyal beceriler olarak sınıflandırmıştır. Bunlar; Eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme, bilişsel becerileri ile kültürel duyarlılık, ekip çalışması, zorluklarla baş etme gibi kişilerarası becerilerdir. İçsel beceriler olarak ise öz yönetim, uyumluluk yaşam boyu

öğrenme, kişisel gelişim, zaman yönetimi ve öz düzenleme şeklinde ifade edilmektedir (Binkley vd., 2010; Yalçın, 2018).

21. yy. Becerileri Bağlamında Okuryazarlık Kavramları

Türk Dil Kurumuna göre bu kelime, okuma yazması olan, öğrenim görmüş kimse anlamına gelmektedir (TDK, 2015). Yeniçağda büyük değişimler sürerken okuryazarlık kavramının da biçimi klasik anlamdan uzaklaşmaya başlamıştır. 21. Yüzyılda birçok okuryazarlık becerisi hayatımıza girmiştir. Sık karşılaşılan okuryazarlık becerilerinden Bilgi ve Medya Okuryazarlığı ile Dijital Okuryazarlık Kavramları alan yazında çok sık karşılaşılmaları bakımından önemli görülmektedir.

Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığına ilişkin çok sayıda tanım bulunmaktadır. Kavramın ortaya çıkışı 20.Yüzyılın son çeyreğine kadar uzanmaktadır. Alan yazında Zurkowski'nin Bilgi Okuryazarlığı kavramını ilk kez kullanarak isim babası olduğu belirtilmektedir. Günümüze gelene kadar pek çok değişik tanım yapılmıştır. Zurkowski'ye (1974) göre bilgi okuryazarlığı becerisine sahip bireyler çözüm üretmek için bilgi kaynaklarını kullanır, değişik bilgi kaynaklarını kullanma becerisine sahip ve bilgiye ulaşma tekniklerini iyi bilirler. Yapılan bu ilk tanımın ardından 1976 yılında Burchinal tarafından karşılaşılan sorunlar karşısında çözüm ve karar vermede gereksinim duyulan bilgiye ulaşma ve kullanma becerisi olarak tanımlanmıştır (Pinto vd., 2010). UNESCO Bilgi Okuryazarlığını tanımlarken temel bir insan hakkı olduğuna vurgu yaparak sorunların çözümünde sağlıklı bir yol izlenebilmesi için verileri(bilgi) tanımlayabilme, konumlandırabilme, bilgiyi değerlendirebilme ve sistematik yöntemler kullanabilme biçiminde tanımlamaktadır (UNESCO, 2003).

Kavrama ilişkin çok sayıda tanım bulunmaktadır. Kavramın dikkat çeken yönlerinden biri de zaman içerisinde toplumsal ve teknolojik gelişmelerin kavrama ilişkin tanımlara da yansımalarıdır. Kavram İlk ortaya çıktığında problem çözme ve karar verme becerilerini kapsamakta iken zaman içerisinde kavramın iş verimliliği, demokrasi ve toplumla bütünleşme, kaliteli yaşam, yurttaşlık hakları gibi konuları da kapsayıcı tanımları yapılmıştır. 1976 yılında Owens tarafından yapılan tanımda demokrasinin varlığını sürdürebilmesi için önemine dikkat çekilmiş ve bilgi okuryazarlığı becerisi olan

seçmenlerin bu becerilere sahip olmayanlara göre daha rasyonel kararlar vermelerinin beklendiğine işaret etmiştir (Spitzer vd., 1998). Kavrama ilişkin tanımlar alan yazında kronolojik bir şekilde incelendiğinde günümüze yaklaştıkça daha da kapsamı genişleyerek üst düzey düşünme becerilerini ve etik değerleri de kapsamaya başladığı, 2000’li yıllarda ise teknolojideki gelişmeler ve bilginin depolanma biçimi gibi değişikliklerin kavramın tanımlarına da yansıdığı görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı kavramı hayatın bütün alanlarıyla ilgili hale gelmiştir. İskenderiye’de 2005 yılında yapılan uluslararası bilgi okuryazarlığı toplantısının sonuç bildirgesinde bilgi okuryazarlığı kavramı, bireylerin kişisel, sosyal, mesleki ve eğitime yönelik hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için yaşamın her alanında bilgiyi etkin şekilde arama, değerlendirme, kullanma ve yaratma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Dilek Eren vd., 2019). 21.yy. becerileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerisinin geleceğin zihinsel olarak planlanması için önemli bir araç olduğu kabul edilmektedir.

Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışı 1920 yılına kadar dayanmaktadır. İngiltere’de başlatılan “Medya Okuryazarlığı Eğitimi Seferberliği” daha sonra birçok Avrupa ülkesi ile Amerika’da uygulanmıştır (Taşkıran, 2007). Medyanın bireylere etkisinin zararlı mı yoksa yararlı mı olduğu konusu araştırma konularının en üst sıralarında yerini aldığı ulusal ve Avrupa kaynaklı alan yazın taramalarında görülmektedir. Kitle iletişimi ile ilgili ilk araştırmalar Kuzey Amerika kaynaklı ve 1930 ve 1940’lı yıllara rastlamaktadır. Döneme damgasını vuran kuramsal bir zemin üzerinde yapılan araştırma çalışmaları medya iletişiminin olumsuz yönlerine odaklanmıştır.

Harold Laswell’in “Hipodermik İğne Teorisi” ne göre medya karşısında savunmasız olan bireyler medyanın olumsuz aşılamlarına maruz kalmaktadır. Daha sonraki yıllarda medya etkileri ile ilgili araştırmaların yerini bireylerin medyayı hangi amaçlar için kullandığı hakkında araştırmaların yapılması ile Hipodermik İğne Teorisi bu çalışmaların gölgesinde kalmıştır.

Medya okuryazarlığı değişen hedef kitle yaklaşımı ile benzer bir ilişkide kalmıştır. Genç nüfusun medyanın kötü etkilerinden korunmasının medya okuryazarlığı becerisi kullanılarak gerçekleştirilebileceği varsayılmaktadır.1960’lı yıllarda medyanın aştığı düşünülen popüler kültürün zararlı olduğu bakış açısı öncekine zıt yönde değişerek

popüler kültürün benimsenmesi yönünde değişiklikler görülmüştür (Taşkıran, 2007). 1970'li yıllarda Amerika'da yapılan araştırmalar izleyiciler üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu çalışmalar medya içerik üreticilerinin izleyenler üzerinde mutlak etki ve kontrol sahibi olduğu tezini reddetmiş; Aktif izleyici kavramını gündeme getirmiştir. Amerika'da medya okuryazarlığı eğitim sorunu olarak ele alınmaktadır (Hepkon ve Aydın, 2011). 1980'li yıllara gelindiğinde medya tarafından üretilen içeriklerin medya takipçileri tarafından nasıl tüketildiği medya okuryazarlığının ana konularından biri haline gelmiştir (Taşkıran, 2007). Avrupa ülkelerinde 1980'li yıllarda yaygınlaşan medya okuryazarlığı eğitimi 2000 yılında Lizbon zirvesini takip eden süreçte çeşitli fikir üretme toplantılarıyla diğer ülkelere yaygınlaşmaya başlamıştır. Önceleri sivil toplum hareketi olan medya okuryazarlığı, Hükümetlerce benimsenen bir hale gelmiştir. Müfredat içinde yerini alarak okullarda ders olarak okutulmuştur. Günümüzde internetin ve buna bağlı olarak sosyal medyanın da hayatımızda etkin bir yer edindiği göz önüne alınacak olursa her an herkesin haber verici ve haber alıcı olabildiği görülmektedir. Televizyon programlarında ya da sosyal medya ortamlarında paylaşılan bilginin doğruluğu hakkında şüpheler vardır. Her yaş grubundan insan dilediği gibi paylaşım yapabildiği gibi paylaşımlara ulaşmada da bir zorluk yaşanmamaktadır. Bu bağlamda medya araçları tarafından verilen açık ya da gizli mesajların doğru algılanması ve yorumlanabilmesi açısından medya okuryazarlığı önemli bir beceri olarak görülmektedir. Potter (2011), analitik olmanın medyanın etkilerini kontrol etmek için başlangıç sayılabileceğini ve eğer mesajlar doğru algılanamazsa insanların dünyayı algılamasında medyanın kontrolü ele geçireceğini belirtmektedir. Özellikle internetin cep telefonları ile erişilebilirliğini artırmıştır. Günümüzde kitle iletişim araçları ile toplumdaki her türlü bilginin her yaştaki bireye erişmesinin engellenmesi olanaksız hale gelmiştir (Treske,2011).

Medyayı doğru okuyabilmek kolay bir beceri olmadığı gibi eleştirel bir bakış açısı gerektirmektedir. Bireylerin medyanın sosyal ve kültürel, politik, ekonomik ve tarihsel sürecin farkında olmaları gerekmektedir. Otoritenin, objektifliğin ve niteliğin sorgulanması yeniçağın iletişim teknolojileri ile önemini daha da artırmıştır (Livingstone, 2004).

Medyayı doğru okuyabilmek doğru kararlar verebilmek ve yaşamı doğru algılayabilmek için önemlidir. Medya okuryazarlığının kazanılması bireylerde eleştirel düşünce yapısının da olmasıyla ilgilidir. Olaylara eleştirel gözle bakabilen bir bireyin medyanın

mesajlarını sorgulamadan olduğu gibi kabul etmeye istekli olmayacaktır. Günümüzde teknolojik ilerlemenin bir sonucu olarak medyanın sadece büyük şirketler elinde değil; Sokaktaki sıradan bir insanın bile eline geçtiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda 21.yy. becerileri kapsamında medya okuryazarlığı becerisinin bireylere kazandırılmasının önemi de ortaya çıkmaktadır. 21. Yüzyılda yaşayan insanlar medya okuryazarlığı becerisini kazanamadıklarında uzak bir gelecekte toplumsal kaotik durumların yaşanması gibi sorunları da gündeme getirebileceğini düşünmek yerinde olacaktır.

Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık kavramı medya, internet, bilgisayar, teknoloji vb. okuryazarlık becerileri ile iç içe olan bir beceridir. Dijital okuryazarlık becerileri kapsamında ekranda görülen grafiksel yönergeleri algılamak ve okumak, dijital ortam kullanarak işlevselliği olan materyalleri üretebilmek, nitelik ve geçerlilik açısından bilgiyi analiz edebilmek gibi beceriler ele alınmaktadır. Eshet (2004), kullanıcı odaklı bir yaklaşım olarak ele alarak dijital okuryazarlığın dijital ortam kullanılarak yapılan öğrenme etkinliklerini değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanabileceğini savunmaktadır. Dijital okuryazarlık ile ilgili alan yazında incelenen kaynaklara göre bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler barındırmaktadır. Bilgi çağındaki hızlı gelişmelerle bu kavramların birbirine benzeyen ama özelde farklılıkları olan birçok yeni kavram ortaya çıkmaktadır. Bu becerilere sahip kişilerin yalnızca okuryazar olması değil, bilgiyi işleyip özümseyebilen ve kendi içinde anlamlandırarak yorumlayabilme becerilerine sahip olmalarının da oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2010).

Çağımızda “Dijital Yerli” ve “Dijital Göçmen” şeklinde iki kavram ortaya çıkmıştır. Genel olarak genç nüfustan oluşan dijital yerli nesil “app kuşağı” olarak da adlandırılmaktadır. Dijital yerli nesil, orta yaş ve üzerindeki insanlar için genellikle kullanımı zor olan akıllı cihazlara ait uygulamaları hayatlarının vazgeçilmez bir parçası olarak görmektedirler (Gardner ve Davis, 2014). Dijital yerliler yaşamlarının ilk anlarından itibaren teknolojiye gelişmelerle tanışan ve oldukça karmaşık dijital işlemleri basit birer işlem gibi yapabilen ve teknolojiyle yeni bir öğrenme dili geliştiren bireyler olarak ifade edilmektedir (Pedró, 2006; Prensky, 2001a, 2001b). Dijital alanda

etkin ve yetkin bireyler olmalarına rağmen dijital yerli neslin de dijital ortamı anlamlı, etkin ve etik şekilde kullanabilmeleri için dijital okuryazarlık eğitimine ihtiyaçları vardır. Dijital göçmenler ise yeni teknolojiler ile tanışmakta gecikmiş olduklarından dijital okuryazarlığın gerektirdiği karmaşık işlemleri ya da görevleri yapmakta zorlanan bireylerdir (Palfrey ve Gasser, 2008). 21. Yüzyıl bireyleri iş yaşantısı ve sıradan günlük yaşantılarını düzgün bir şekilde yürütebilmek için 21.yy. becerilerine sahip olmalıdır. Bu becerilere sahip olmak için yenilikçi olmak ve dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak önceliklidir. Bu sebeple yeniçağın eğitim politikaları, eğitim kurumları, eğitim programları yapı ve işlev bakımından değişen koşullara uygun hale getirilmelidir (Erişti, 2010; Genç ve Eryaman, 2015; Stephens ve Keqiang, 2014; Voogt ve Roblin, 2012).

21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Türkiye’de Eğitim

Eğitim kurumlarının birincil amacı nitelikli insan yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmada eğitim programlarını kullanmaktadırlar. 21. Yüzyıl ile birlikte küresel düzeyde gerçekleşen hızlı değişimler bütün ülkeleri etkilemiştir. Türkiye’nin de çağa uyum sağlayan nitelikli bireyler yetiştirmesi bir zorunluluk halini almıştır. Çağın gerisinde kalmamak için geleceğin insanlarını yetiştirmek gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim politikalarında 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için değişim ve dönüşüm başlatılmıştır. Hükümetler eğitim politikalarını 21. yüzyıla uyarlama yoluna gitmeye başlamıştır. Türkiye’de de eğitim alanında 21.yy. becerileri bağlamında güncellemeler yapılmıştır. Okullarda dijital ortam oluşturma ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalardan biri olan kodlama eğitimi önem kazanmıştır. Diğer yandan da FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) ve TYÇ (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) projeleri hayata geçirilmiş ve 2023 Vizyon Belgesi ile eğitim ile ilgili hedefler ortaya konmuştur. Dünya ülkelerinde yaşanmakta olan eğitimle ilgili gelişmeler takip edilerek eğitimin Türkiye’de 21. Yüzyılda Eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla uluslararası çalışmalar yapılmaya başlanmış ve bu kapsamda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı adı altında 2003 yılından beri üç yılda bir öğrencilerin okuma becerileri ile matematik ve fen okuryazarlığı becerilerini değerlendiren araştırmalar yapılmasına başlanmıştır.

2015 yılında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir, hayat boyu öğrenmeyi destekleyen,

hareketliliği ve kalitenin artırıldığı bir eğitim sistemi hedeflenmiştir. Yeterlilik kavramı, bazı araştırmacılar tarafından yeterli olduğunu algılama, inanma şeklinde tanımlanmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001). Bandura ve Walters (1977) sosyal öğrenme kuramı ile bilişsel, motivasyon düzeyi duygusal ve seçim süreci şeklinde açıklamaktadır. Bazı görüşlere göre ise bireyin zorluklara dayanma gücü onun yeterliliği ile ilgilidir (Demir, 2011). Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), hayat boyu öğrenme programı kapsamında güncellenen eğitim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri ve yeterliliklere yer vermiştir. Bu beceri ve yeterlilikler şunlardır (MEB, 2016) :

Ana dilde İletişim; Kendi ana dilinde sözel ve yazılı iletişim kurarak düşünceleri, kavramları duyguları ve olguları ifade edebilme becerisini olarak ifade edilmektedir.

Yabancı dillerde İletişim; Anadilde iletişim becerisinin temeliyle yabancı dillerle aynı becerilerdir. Bu becerinin iletişim, etkileşim ve kültürler arası anlayış gibi diğer becerilere gereksinimi olduğu belirtilmektedir.

Matematiksel yetkinlik ve bilim-teknolojide temel yetkinlikler; Analitik ve aritmetik düşünmeyle günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde matematiksel bir düşünce tarzı ve yetkinliği olarak ele alınmaktadır.

Dijital yetkinlik; Bilişim teknolojilerinden günlük hayatında yararlanma, doğru bilgiye ulaşma, bilişim araçlarını güvenli ve etkili kullanma yetkinliği olarak ele alınmaktadır.

Öğrenmeyi öğrenme; İmkanlar ölçüsünde öğrenme ihtiyaçlarını farkına vararak bilgini peşinden koşma ve kendini bilgiye ulaşma yolları konusunda motive edebilme becerisi olarak ele alınmaktadır.

Sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler; Toplumsal sorunlara karşı duyarlı olma ve kendini topluma karşı sorumlu hissederek çözüm üretebilme ; vatandaşlık konusunda demokratik bir bilinç edinmesi, vatandaş olarak haklarını ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının farkında olarak yerine getirmesi ile ilgilidir.

İnisiyatif alma ve girişimcilik algısı; Bireyin belirlediği hedeflere ulaşmak için çaba sarfetmesi, risk alması, yenilikçi ve yaratıcı düşünebilmesi, problemlerden ders çıkararak fırsata dönüştürmesi, dünyadaki gelişmeleri takip ederek yeni imkanlar yakalaması, karlı ve cesaretli bir duruşla özgün işler başarması olarak ele alınmaktadır

Kültürel farkındalık ve ifade; Ulusal, yerel, bölgesel ya da küresel çerçevede dil, gelenek görenek vb. kültürel miraslar hakkında bilgi sahibi olma ve çeşitli sanatsal çalışmalarla ifade edebilme becerisi olarak ele alınmaktadır.

Bu bağlamda eğitim programları duygu, düşünce ve görüşlerini yazılı, sözlü ya da sözlü olmayan iletişim araçları ile dilini ustalıkla kullanabilen, farklı kültürlere ve dillere ilgi ve merak duyan, okuyan ve okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir.

Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi, okullarda teknolojik alt yapının oluşturulması ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı işbirliği ile hayata geçirilmiştir. 2010 yılında hayata geçirilen projenin 5 yılda bitirilmesi planlanmıştır. FATİH projesi Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki yaklaşık 570 bin sınıfa bilgi teknolojilerinin ulaştırılmasını sağlamıştır. Bu kapsamda her öğrenci ve öğretmene tablet bilgisayar ve dersliklerde etkileşimli tahtalar kullanılmasına başlanmıştır; İnternet erişimi tüm okullara sağlanmıştır. Diğer yandan da etkileşimli tahta kullanımına uygun e-çerik oluşturularak bilgi teknolojilerinin derslerde yaygın şekilde kullanılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin de etkileşimli tahta ve e-çerik kullanımlarını geliştirmek ve etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmıştır (MEB, 2016). FATİH projesi 5 ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; Donanım ve yazılım alt yapısı oluşturma, E-çerik sağlama ve yönetme, Bilinçli, güvenli yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması, Öğretim programlarında etkin bilgi teknolojileri kullanımı, Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi olarak sıralanabilir.. Diğer yandan bu proje 4 alt projeyi de kapsamaktadır. Bu alt projeler ise; (i) altyapı , (ii) donanım, (iii) Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve (iv) Öğretmen eğitimi şeklindedir.(MEB, 2016). FATİH projesinin alt projelerinden biri olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) projenin en önemli basamaklarından biri olarak belirtilmektedir. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün tasarlayarak kullanıma sunduğu ve günümüzde kullanılan sosyal medya platformlarına benzeyen bir platformdur. EBA kullanımı yardımı ile derslere yönelik hazırlanan materyallerin etkin olarak kullanılması ve oluşturulan çeşitli içeriklerin öğrencilerin yaşlarına, sınıf seviyelerine uygun şekilde kullanılması, öğrencilere güvenilir ve incelemeden geçirilmiş e-çeriklerin aktarılması hedeflenmiştir (MEB, 2014). FATİH projesinin 21. yy. becerileri ile ilişkisi boyutuyla bakıldığında Söz konusu konuların 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

21.Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenciler

Çağımızdaki büyük değişim sonucunda diğer ülkelerden geri kalmamak için öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesi bir zorunluluktur. Bu süreçte öğrenciler program yapanların ve programı uygulayanların hedef kitlesi konumundadırlar. Bu yönüyle bakıldığında öğrenciler kendilerine verilen eğitim ve öğretim hizmetlerinin sonuçlarına göre değerlendirilmelidir. Ancak 21.yy. becerilerinin kazandırılması için öğrencilerin bilişsel özellikleri önem arz etmektedir. Doğuştan gelen özellikleri, yetenekleri, zekâsı ve zekâsını kullanma biçimi, içinde büyüdüğü ailenin yapısı, sosyo-ekonomik durumu vb. değişkenler göz önüne alınmalıdır. Öğrencilere öncelikli olarak problem çözme, aktif öğrenme, iletişim ve işbirliği, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin kazandırılmasına öncelik verilmesi gerektiği alan yazında belirtilmektedir. Anılan öğrenme becerilerinin 21.yy. becerilerini öğrenme anlamında önemli olduğu vurgulanmaktadır (Louis, 2012). Wagner (2008), 21.yy. becerileri üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda becerileri 7 başlık altında toplayarak “hayatta kalma becerileri” (survival skills) şeklinde alan yazına kazandırmıştır. “Hiçbir çocuk geride kalmamasın (NCLB- No Child Left Behind)” ilkesine dayanan becerilerin öğrencilere kazandırılması Wagner’e (2008) göre öğrenciler açısından yaşamsal derecede önemlidir. Dolayısıyla pratik zekâ ve uyumlu olma, meraklı olma ve hayal gücü, sözlü ve yazılı olarak etkili iletişim kurma, sistemler ve kişiler arası işbirliği ve liderlik, sorumluluk alma ve girişimcilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, bilgiye erişebilme ve analiz edebilme becerilerine sahip olmak 21. Yüzyılda öğrenciler açısından hayati önemdedir. OECD tarafından birbirinden farklı eğitim sistemlerini karşılaştırarak yapılan çalışma ile 21.Yüzyıl öğrencilerinin kişilik özellikleri listelenmeye çalışılmıştır. Kültürel ve sosyal değerlerde yaşanan değişim, alternatif bilişsel özellikler, öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler şeklinde ifade edilen kişilik özellikleri ne göre; Ortaya çıkan bilişsel özelliklerin nitelik ve gereksinimleri kendilerinden önceki kuşaktan farklıdır (OECD, 2005).

21.Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğretmenler

İnsanlık tarihi boyunca insanlar kendilerinden sonra gelen kuşaklara edindikleri deneyimleri, kültürü ve bilgi birikimlerini aktarmak istemişlerdir. Bu görevi ilkel toplumlarda kabile reisi ya da toplumun o dönemde önde gelen kişileri sayılan din adamları vb. kişiler yürütmekte iken; Medeniyetin gittikçe ilerlemesi ve bilgi akışının

daha hızlı hale gelmesinin zorunluluğu ile öğretme işinde uzman kişilere ihtiyaç duyulmuştur. Böylece öğretmenlik mesleği ortaya çıkmış, toplumlar okullaşma sürecine girmişlerdir (Oktay, 1991). Araştırmalarda günümüz öğretmenlik mesleği sistemine en yakın sistemin M.Ö. 3300'e kadar uzandığı ve o dönemde Sümerlilerin çivi yazısını sosyo-ekonomik amaçlar için kullanmanın yanı sıra dini amaçlar için de kullandıkları belirtilmektedir (Özgül, 2011). Felsefenin ortaya çıkışı ve yazının icadıyla filozoflar öğretmenliğin saygınlığını arttırmada büyük katkılar sağlamıştır. Ayrıca Sokrates (M.Ö.469-339), Platon (M.Ö. 429-347) ve Aristoteles (M.Ö. 384-322) gibi filozoflar öğrenci ve öğretmen yetiştirme konusunda da büyük katkılar sağlamışlardır. Dönemin eğitim anlayışı günümüzdeki anlayıştan uzak şekilde usta çırak ilişkisi şeklinde yürütülmüştür (Gutek, 2019).

Türk eğitim tarihi özelinde alan yazın incelemesi yapıldığında eğitimin Selçuklu Devletinden itibaren mektep ya da medrese sisteminde yapıldığı; Modern anlamda kurumsal eğitimin ise ancak cumhuriyetin ilanından sonraki ilk yıllarda gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Ergün, 1987). Öğretmenlik mesleği tarih boyunca değişime uğrarken diğer yandan öğretmen yetiştiren kurumlarda ve bu kurumlarda uygulanan eğitim programlarında da değişiklikler meydana gelmiştir. Bu durum Öğretmenin eğitimdeki rolünün değişmesine ve öğretmenlerden beklenen yeterliliklerin de farklılaşmasına neden olmuştur. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen bir otorite kaynağı ve bilgiyi öğrenciye aktaran öğreten rolünde iken modern eğitim anlayışında merkeze öğrenci konularak öğretmenin rolünün öğrenciye rehberlik etmek olduğu kabul görmeye başlamıştır (Baskan, 2001). Öğretmenlerin rollerinin belirlenmesinde buldukları çağın özellikleri de etkili olmuştur. 19. ve 20. yüzyıllarda dünya savaşları, sanayi devrimi gibi olayların yaşanması nedeniyle öğretmenlerden sanayi kollarına hazır bireyler yetiştirmeleri ve daha milliyetçi bireyler yetiştirmeleri beklenmiş olsa da 21. yüzyılda öğretmenlerden sorgulayıcı, yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Teknolojideki gelişmeler bireylerin bilgiye rahat ve hızlı erişimini sağlamış; 21. Yüzyıldan önceki anlayışlara göre bilgiyi aktarıcı rolde olan öğretmenlerden beklenen yeterlilikler ve rollerin de farklılaşmasına yol açmıştır (Gürültü vd., 2020). 21.yüzyılda öğretmenler öğrencilere hazır bilgiyi aktarma rolünden çıkarak öğrencilere bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda rehberlik eden; bunun yanında eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, yeniliklere uyum sağlayabilen, öğrenmeye açık ve teknoloji

okuryazarlığı yüksek düzeyde birey yetiştirme rolünü üstlenmişlerdir (Öğretir-Özçelik, 2009).

21.Yüzyıl Becerileri Bağlamında Okul Müdürleri

Öğretmenlerin tarih boyunca rollerinde değişimler meydana geldiği gibi okul müdürlerinin rolleri de değişen çağlar ile farklılaşmıştır. Türk eğitim sistemi özelinde okul müdürlerinin öncelikli olarak öğretmen olduğu gerçeğinden yola çıkarak yönetici rolleri ile birlikte öğretmen rolleri de okul müdürleriyle ilgili olmaktadır.1950’li yıllarda okul müdürleri hem eğitici hem de yönetici rollerini birlikte yürütmüşlerdir. (Glasman ve Heck, 1990). 1970 ve 1980’li yıllarda büyük değişimler gerçekleşmiş ve okul müdürleri etkili okulun en önemli aktörleri olarak sorumluluk altına girmişlerdir. Alan yazında yapılan tarama çalışmaları 2000 yılına yaklaştıkça bilimsel araştırmaların eğitim, öğretim, okul yönetimi alanlarında oldukça yoğunlaştığını ve birbirine çok benzeyen, aralarında küçük farklılıklar olan, isimleri birbirine benzeyen çok sayıda rol, model ya da liderlik tanımları yapıldığını göstermektedir. Bu yıllarda yaklaşmakta olan 21. yüzyılda okul müdürlerinin rollerinin neler olacağı konusu araştırmacıların ilgilerini çekmeye başlamış ve ilgi odağı haline gelmiştir (Heck, 1992).

Okul yöneticileri günümüzde geleneksel eğitim ve yönetim anlayışından uzaklaşarak 21. yy. becerileri olarak da ifade edilen teknolojiye ayak uydurabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, girişimci, yaratıcı ve sorumluluk alabilen kişilerden seçilerek görev verilmelidir. Bu becerilerin okul müdüründe olması okulun başarısı ile doğrudan ilgili olarak görülmektedir. Bu görüşü destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Okulun başarısı okul yöneticisinin niteliği ile ilişkilidir (Heck, 1992). Glasman ve Heck’e (1990) göre okul müdürünün yüksek ve nitelikli öğrenci başarısı için okulu etkili hale getirme ve bunu sürdürülebilir hale getirme gibi anahtar bir rolü bulunmaktadır. Bu görüşü Mulford (2003) da desteklemektedir.

21. Yüzyılın eğitimsel talepleri doğrultusunda okul müdürlerinin rolleri ve görevleri değişmiştir. Yeniçağda okul müdürünün temel görevi öğretmenlerin mesleki gelişimini artırıcı fırsatlar oluşturarak öğrenci başarısını arttırmaktır (Mulford, 2003). 21.yy. becerileri bağlamında en çok itibar gören çalışmalardan biri olarak P21/ Partnership for 21st Century Learning (21.yy. Öğrenme Ortaklığı) benimsenmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanan ve 33 kurumun desteklediği beceriler öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve mesleki becerilerdir. Bu

bağlamda araştırmada kullanılan ölçeklerden biri olan Eğitim Yöneticisi 21. yy. Becerileri Ölçeğinin (Çoban vd., 2019) alt boyutlarından yaşam ve mesleki beceriler boyutu kullanılarak okul yöneticilerinin yaşam ve mesleki becerilerinin ölçülmesi sağlanmıştır.

1.3. Sermaye Kavramı ve Sosyal Sermaye

1.3.1. Sermaye Kavramı

Sermaye ilk sanayi ve ticaret alanlarında kullanılmaya başlanmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Woolcock (2001) sermayeyi sanayi, iletişim ve bilgi toplumlarında ayrı ayrı “Neye sahipsin?” “Kimi tanıyorsun?”, “Ne biliyorsun?” sorularının karşılığı olarak ele almaktadır (Kahraman, 2016). Sermaye insanın üretici davranışlarını tetikleyen sorumluluk, ihtiras, bilgi, beklenti ve korku gibi insani değerlerin bütünü olarak insanın faaliyetlerini kolaylaştıran bir olgudur (Karagül, 2012). Sermayeyi ekonomi alanına kazandıran isim Marx, kazanç sağlayan varlık olarak tanımlamış (Field, 2008) ve ilk olarak ekonomi ile ilgili bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yalçın ve Kapu, 2008). Sermayenin kapitalist burjuva kesimin üretme, pazarlama ve tüketilme süreçlerinde kontrolü tek başına ele almasını mercek altına alan Marx, ekonomik değeri olan unsurları sermaye kabul etmiştir. Bu görüş kuramsal olarak klasik sermaye teorisi olarak adlandırılmıştır (Lin, 1999).

Klasik sermaye teorisi üreten kesim ile sermayenin sahibi olan kesimleri birbirinden ayırarak bu kesimlerin birbirinden farklı sınıflar olduğu düşüncesini çıkış noktası olarak benimsemiştir. Bu yaklaşım daha sonra modern sermaye teorilerine dönüşmüştür (Yalçın ve Kapu, 2008). Beşerî sermaye, fiziksel sermaye, kültürel sermaye, ekonomik sermaye ve sosyal sermaye klasik sermayeden sonra belirginleşen yaklaşımlardandır (Toprak ve Bozgeyikli, 2011).

1.3.1.1. Beşerî Sermaye

Klasik yaklaşımda sermaye açıklanırken yalnızca emek ve iş gücü gibi kavramlar kullanılmıştır (Uğuz, 2010). Woolcock (2001) klasik sermaye yaklaşımında sermayenin temel unsurunun makineler ve araç gereçler gibi üretim araçları olduğunu belirtmektedir. İnsan sermayesi kavramının öncülerinden Adam Smith, insan faktörünün yönetimde verimlilik konusunda en önemli unsur olduğunu savunmaktadır (Aydemir, 2011).

Şirketlerin büyüyebilmesi ve ekonominin güçlenmesi için beşerî sermaye artan üretkenlik, verimlilik rekabet gücü oluşturarak maddi kaynakların oluşturmakta yetersiz kaldığı konularda tamamlayıcıdırlar (Gerni, 2013).

Eğitim alanında beşerî sermaye, öğretmen performansını ve buna bağlı olarak öğrenci yeterliklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bilgi, beceri, deneyim ve farklı alanlarda uzmanlaşmış olmaları gibi potansiyel birikimleri beşerî sermayenin okullara yansımaları olarak kabul edilebilir. Yöneticilerin performanslarıyla öğretmenlerin niteliklerinin birbiriyle ilişkisi bulunmakta; bu açıdan okulda beşerî sermaye öğretmen ve yönetici niteliklerinin işlevsel halidir (Fedderke vd., 1999).

1.3.1.2. Kültürel Sermaye

Kültürel sermaye farklı aile ve sosyal çevre yapılarından dolayı diğer çevrelerdeki bireylerden sosyal ve ekonomik olarak avantajlı olmaları bireysel kültür sermayesi olarak isimlendirilmektedir. Alan yazında kültürel sermayenin kavramsallaşmasını sağlayan Bourdieu (1986), Marx'ın sermaye kavramını kültürel alana uyarlayarak ve ilk defa 1979 yılında bu kavramı kullanarak sosyal bilimler alanına büyük katkı sağladığı belirtilmektedir (Field vd., 2000). Kültürel sermaye sosyalleşmeye bağlı olarak eğitim-öğretim sürecinde kazanılmaktadır (Ekinci, 2010). Bourdieu (1986), okuldaki formel eğitimle kazanılan sermayeyi okul sermayesi; aile ve yaşadığı çevreden aktarım yoluyla edinilen özellikleri ise kültürel sermaye olarak iki başlık altında incelemiştir (Uğuz, 2010). Araştırmalar eğitim yoluyla edinilen kültürel sermayenin kültürel sermayenin öğrencilerin başarılarını etkilemede önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Okul toplumunda kültürel sermayedeki zenginlik fazlaştıkça okuldaki toplam kültürel sermaye birikimi de aynı yönde gelişecektir (Rice ve Croninger, 2005). Bu yönüyle kültürel sermayenin okullar çerçevesinden ele alındığında, okul toplumunun tüm bireylerinin ortak sermayesi olduğu söylenebilir.

1.3.1.3. Entelektüel Sermaye

Entelektüel kelimesi Batı Avrupa dillerine bir kelimedir ve bir konuda uzmanlığı olan, eğitilmiş ve kendi uzmanlık alanında yaratıcı düşünce üretebilen kişiler anlamında kullanılmaktadır. Örgütsel çerçevede entelektüel sermaye kavramı 1990'lı yıllarda itibaren ticari faaliyetleri olan örgütleri geleceğe ulaştıran maddi olmayan varlıklar olarak

ele alınmaktadır. Bilgi çağına gelinmesiyle, örgütlerdeki rekabetin de hızlı bir şekilde artması söz konusudur. Rekabette üstünlük geçmişte maddi varlıklar ile elde edilirken, bilgi çağında rekabette üstünlük algısı yerini maddi olmayan varlıklara bırakmıştır. Entelektüel sermaye şirketlerin rekabet ortamında güvenli şekilde gelecek planlamaları yapmaları için dinamik bir yapıtaşısı olan maddi sermayeden farklı örgütsel değerler olarak karşımıza çıkmaktadır (Gerni, 2013). Bu bağlamda entelektüel sermayenin örgütün karar alma süreçlerinde beyin yapısını oluşturan, örgütün ilerlemesinde çalışanlara ve dolayısıyla örgüte yön veren bir yönü olduğu söylenebilir. Entelektüel sermaye işletmelerin bilgi kaynaklı potansiyelini ifade etmektedir (Ekinci, 2010; Uğuz, 2010). Genç ve Eryaman (2007), entelektüel sermayeye ilişkin görüşlerinde; kişilerin bilgilerinden daha çok düşünsel yetkinlik, mantıksal ve sezgisel olarak ulaşılan bilgiyi sentezleyebilme becerisi olarak ele almakta ve entelektüel bireylerin analitik düşünen, yüksek derecede problem çözebilen, eleştirel düşünceye sahip ve eleştirel düşünebilen becerilerine sahip olduğunu savunmaktadır. Bu görüşler entelektüel sermayenin işletmelerin başarısını gelecekte de şekillendiren, rekabet ortamında sıralamayı belirleyici, işletmede maddi olarak varlığı görünmeyen insan kaynaklı değerler olarak ele alınabileceğini göstermektedir (Gerni, 2013).

1.3.1.4. Olumlu Psikolojik Sermaye

Olumlu psikolojik sermaye kavramı, alan yazında yakın zamanda kullanılmaya başlayan yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sermaye biçimi, kişilerin mutlu ya da mutsuz, kendini güvende hissediyor olması ya da olmaması, iyimser veya kötümser olmaları gibi ruhsal durumlarıyla ilgilidir. Töremen ve Ersözlü (2010), Psikolojik sermayenin kişinin olayları nasıl algıladıklarını etkileyen bir faktör olması bakımından önemine dikkat çekmektedir. Olumlu düşünen insanın olaylara bakış açısının da olumlu olduğu bilinmektedir. Olumlu psikoloji insanların yanlış yerine doğruya odaklanmasını sağlamaktadır (Keleş, 2011). Negatif psikoloji etkisiyle yönetilen örgütlerde yönetici ve çalışanlarda etik dışı davranışlara, stres, tükenmişlik duygusu ve çatışmaların ortaya çıkması sonucu performansın artırılması güçleşmektedir (Luthans vd., 2015). İş yerinde performans kayıplarının önlenemesinin bir yolu olarak; Çalışan bireylerin motivasyonları, bilişsel hareketlilik için önemli derecede bir kapasite olarak kabul edilmektedir (Peterson vd., 2011).

1.3.1.5. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye kavramının birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Alan yazında ele alındığı alanlar başlıca; eğitim, demokrasi, ekonomik kalkınma, aile, göç, iş gücü ve piyasa, yaratıcılık, girişimcilik, sağlık ve sosyal dışlanma şeklinde sıralanmaktadır (Field, 2008; Seçer, 2009). Bu araştırmada sosyal sermaye kavramı eğitim ile ilişkili boyutuyla ele alınmaktadır. Kavramın sermaye olarak kullanılıp kullanılmayacağı uzun süre tartışılan bir konu olmuştur. Sermaye olarak kabul edilmesi görüşü daha baskın olmuştur. Araştırmacıların birbirinden farklı görüşleri (Adler ve Kwon, 2002) tarafından diğer sermaye türleri gibi özelliklere sahip beklenti ve talepler doğrultusunda uzun vadeli planlanabilen, uzun ömürlü, uygulanabilir, dönüştürülebilir özelliklere sahip olduğu şeklinde özetlenmektedir. Sosyal sermaye kavramı ilk defa 1916 yılında Hanifan (1916) tarafından kullanılmıştır. Hanifan sosyal sermaye kavramını bir ilişkiler zinciri olarak tanımlamış ve bireyler veya gruplar arasında iyi niyetli, arkadaşça ve sempatik bir ilişkiler ağı olarak ele almıştır (Woolcock ve Narayan, 2000). Genel olarak sosyal sermayeye yönelik tanımların ortaya koyduğu ortak fikir, sosyal sermayenin örgütteki bütün insanlar arasında kurulan bir duygusal bağ ve güven ortamı olduğu şeklinde özetlenebilir. Sosyal sermaye insan topluluklarını birbirine bağlayarak işbirliğinin sağlanmasında etkili olan, karşılıklı anlayış, güven, ortak değer ve davranışları ifade etmektedir (Cohen ve Prusak, 2001).

Sosyal sermayenin özelliklerini açıklamaya yönelik yapılan çalışmalarda sosyal sermaye bazı farklı özellikleriyle ele alınmışlardır. Bu çalışmalara örnek olarak; Goleman (1998) tarafından ortaya konan kuramsal model, sosyal sermayeyi 3 başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; (i) güvene dayalı ilişkiler (çalışanlar arasındaki psikolojik sözleşmeye uygun olarak birbirlerine karşı güvenmeleri), (ii) sosyal şebeke (çalışanların görüşme halinde oldukları insanlardan oluşan sosyal ağ) ve (iii) etkili yaptırımlar içeren normlar (Katılım, koordinasyon ve eşgüdüm) şeklindedir. Bunlara ek olarak Ortiz (2001) tarafından ortak eylem de ilave edilmiştir. Araştırmacılar Lee ve Croninger (2001), sosyal sermayeni unsurları ile ilgili çalışmalarının sonucunda bu unsurları 6 başlık altında toplamışlardır. Bunlar; bağlılıkla ilgili isteği ve bağlılığı algılama, sosyal ilişki ağında yerini bulma, Sosyal sermayenin şekillenip depolanması, sosyal sermaye için güdüleme, sosyal sermayenin odağı ve kalitesi, normlar ve sosyal kontrol şeklinde belirtilmektedir.

Topluluk-İlişki Ağı

Bazı örgütler çok yetenekli üyelere veya teknolojik alt yapıları oldukça güçlü olmasına rağmen başarısız olmaktadır. Örgüt içerisinde çekişme, kuşku, iş gücündeki yüksek devrin oluşturduğu karmaşalar ve insanların birbirlerinin amaçlarına zıt çalışmalarda bulunması verimsizlik yaratmaktadır (Cohen ve Prusak, 2001). İnsanların birbirleriyle kurdukları ilişki ağı onların iş ortamında birbirlerinin deneyimlerinden ve becerilerinden faydalanmasına olanak sağlayan unsurlardan bir tanesidir. Örgütteki her bir üyenin birbirinden farklı uzmanlık alanı ve yeteneğinin olması ve bu yeteneklerin örgüt için yararlı şekilde kullanılabilmesi çalışanların ilişki ağlarını kullanımına bağlıdır. Örgütlerde 3 tür ilişki ağı bulunmaktadır. Bunlar iletişim ağları, uzmanlık ağları ve güven ağları şeklindedir. Örgütte üyelerin ağı etkili bir biçimde kullanımları başarı için önemlidir (Goleman,1998). Bir okulda insanların harekete geçmesinde en önemli etken erdemli bir topluluğa üye olmakla ilgilidir (Sergiovanni, 1992). Örgütün sosyal sermaye göstergelerinden biri kendiliğinden oluşan toplulukların var olmasıdır. Topluluklarda diğer üyelerin saygısı, takdiri ve şükranından beslenen kişisel kimlikler için bir iç doyum yaratmaktadır. Bu da pek çok maddi ödülünden daha anlamlı ve etkilidir (Cohen ve Prusak, 2001). Okullar oluşan toplulukların gücünden yararlanarak sosyal sermaye birikimine katkı sağlayabilirler.

Güven

Kişinin kendine değer verme duygusu ile başlayan ve daha sonra dış çevre ile ilişkilenen bir duygu olan güven, başarıya ulaşmak için en önemli faktörlerden biridir. İnsanlar arasında güven köprüsü kurarak eleştiri ve öz eleştiri davranışlarını kazanmak ve pozitif gelişime katkı sağlamak mümkündür. Güven gruplarda verimliliği arttırmakta, farklılıkları serbestçe dile getirmeyi sağlamakta ve savunma veya sabote etme gibi düşüncelerin oluşmasını engellemektedir (Cooper ve Sawaf, 1997). Alan yazındaki çalışmalarda sosyal sermayenin güven unsuru üzerine inşa edilebileceği belirtilmektedir (Barış ve Erdoğan, 2018). Kendisine güvenildiğini hisseden insanlarda motivasyon duygusu artacaktır. Okullarda herkes için açık iletişim ile güven ortamı olmadığında, kişilerin yaratıcılık ve düşünme becerileri körelmeye başlar ve daha iyi uygulamalar için harcaması gereken zaman ve enerjiyi başkalarının açığını aramak için kullanabilir.

Sadakat

Çalışanların örgüte sadakati Örgüte ait sırları dışarıya aktarmaması, örgütün değerlerine inanarak “Benim okulum” şeklinde tutkuyla bağlı olması, örgüt için çaba sarf etmesi, görevini en iyi şekilde yapması şeklinde açıklanmaktadır (Arslan, 2001). Bireyler örgütün oluşturulan değerlerine sadık kalmaya özen göstermelidirler. Okullar ürün olarak insan yetiştirdikleri için iş ortamında olumsuz durumlarla karşılaşılma olasılığı daha fazla olan iş yerleridir. Okul çalışanları okulda meydana gelen olayları dış çevreye yaymadan okulun güven düzeyini koruduklarında okula olan sadakatlerini de göstermiş oldukları anlamına gelmektedir. Eğer kişisel çıkarlar ile örgütsel çıkarlar arasında sıralama ihtiyacı olursa örgütsel çıkarların öncelikli olması gerekmektedir (Arslan, 2001). Sadakat iyi yapılmış işlerin yönetici tarafından fark edilerek dile getirilmesi ile de ilgilidir.

Aidiyet Duygusu Oluşturma

Ait olma sosyal ihtiyaçlar bağlamında Maslow’un ele aldığı bir motivasyon aracı olarak tanımlanmaktadır (Steers ve Porter, 1991). Bir işte çalışan insanların birlikte iş yapma arkadaşlarla ilişki kurmak suretiyle motive edici bir güç olarak görülmelidir. Schultz ve Schultz’a (1990) göre sosyal güvenlik duygusu ve iş çevresi yoluyla örgüte ait olma hissi gelişmektedir. Aidiyet bağlantı anlamına da gelmektedir. Bir gruba veya işe bağlı olmanın yanında daha fazlasını yapma arzusunu ifade etmektedir (Cohen ve Prusak, 2001). Bazı araştırmacılar aidiyet duygusunu örgüte adanma, örgüte ilgi ve özdeş olmanın gücü (Hoy vd., 1991), Bir bütüne ve başarılarına özdeşleşme ve bir bedeninin moleküler birlikteliği (Geus, 1999) olarak tanımlamaktadır. Aydın’a (1993) göre ise örgüt bağlılığı, çalışanların örgüt üyeliklerini sürdürmeyi istemeleri olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel bağlılığın geliştirilmesi çalışanların birbirleri ve örgüt ile duygusal enerji ve dikkat boyutuyla ilişkilenmelerine bağlıdır. Bu durum örgüt üyelerinin birbiri ile olan ilişkilerini ve örgütle ilgili duygularının görüntüsünü vermektedir (Balay, 2000; Ulrich, 1998). Neale ve Northcraft (1991), örgütsel bağlılığın genellikle üç etkenden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar; (i) örgütün amaç ve değerlerine olan güçlü inanç, (ii) örgüt adına önemli ölçüde çaba sarf etme isteği, (iii) örgüt üyeliğini sürdürme hevesi şeklinde belirtilmektedir. Bu etkenler okul çalışanlarının birbirleri ile bir arada kalma gücünü temsil etmektedir ve okulun çalışanı olmaktan gurur duyma olarak aidiyet duygusunu yansıtmaktadır. Okullarda sosyal sermayenin artırılmasına yönelik çeşitli öneriler

bulunmakta olup bunlardan başlıcaları arasında karşılıklı konuşma (iletişim), hikâye anlatma, birlikte çalışma, sosyal mekânlarda bir araya gelme yer almaktadır.

1.3.2. Sosyal Sermaye ve Liderlik

Liderliğin bir güç ve etki olduğu düşüncesinden yola çıkarak belli amaçlar için kişi ya da toplulukları yönlendiren bir özelliği bulunmaktadır (Çelik,1999). Sosyal sermaye liderliği ancak sosyal sermayeyi oluşturan öğelerin farkında olarak bunların geliştirilmesine önem veren yöneticilerle sergilenebilir (Ekinci, 2010). Örgütte güven, bağlılık, işbirliği ve aidiyet gelişimi olduğunda sosyal sermaye liderliğinden söz edilebilir. Çünkü sosyal sermaye liderliğinin temel görevi bu öğelere zarar vermeden gelişmesi için çaba sarfetmeyi gerektirir (Cohen ve Prusak, 2001a). Sosyal sermayenin varlığı için bireylerin sosyal ortamlarda olmaları ve iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu bağlamda sosyal sermaye lideri örgüt içinde üyelerin bir araya gelebileceği ortam ve zamanı oluşturmalıdır.

1.3.3. Sosyal Sermaye ve Eğitim

Eğitim, bireyi ve toplumu yapılandırmak için daima önemli ve vazgeçilmez bir süreç olmuştur (Karagül, 2012). Özellikle hem sosyal sermayeyi üreten hem de sosyal sermayenin sonucu olarak insan sermayesinin oluşması ve gelişmesinde eğitimin önemi büyüktür (Öğüt ve Erbil, 2009; Keleş, 2012). Sosyal sermaye ve eğitim birbirini etkileyen iki önemli kavram olarak nitelendirilmektedir (Field, 2008; Putnam, 2004; Grootaert, 1998). Ekinci'ye (2010) göre sosyal sermayenin oluşması ve zenginleşmesi için eğitim en güçlü aktörlerdendir. Eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin sosyal ilişkilerinin düzeyi de artmaktadır. Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi yüksek insanlarla ilişki kurabilmeyi kolaylaştıran eğitim, yöneticilerin başka yöneticilerle ilişki kurması için de bir araç olabilmektedir. Bu durum kurumlara da pozitif biçimde yansımaktadır. Diğer yandan eğitim düzeyi düşük bireyler hem sosyal ağlar oluşturma hem de bir iş yerinde çalışma konularında görece yetersiz kalacaktır (Uğuz, 2010).

Karagül'e (2012) göre, sosyal sermaye kişilerin diğer kişiler ve topluma yaklaşımda benimsedikleri tarz etkili ve çok yönlü sosyal sermaye ile şekillenmektedir. Buna göre toplumun başarısı açısından etkili olan sosyal sermaye vazgeçilmezdir ve eğitim sürecinin asıl amacı toplumdaki sosyal sermayeyi geliştirmektir. Araştırmalar

eğitime yatırım yapan ÷lkelerde güven düzeyinin yükseldiğini, eğitim yatırımının düşük olduğu ÷lkelerde öğrenci başarısı ve güven seviyelerinin de düşük olduğunu ortaya koymaktadır. (Ekinci, 2010; Keleş, 2012). Buna göre eğitime yatırım yapmak sosyal sermayenin artması ve korunabilmesi için son derece önemlidir.

1.3.3.1.Okullarda Sosyal Sermaye

Eğitim örgütleri olan okullarda müdürler, öğretmenler, yardımcı personeller, veliler ve çevre gibi aktörlerin oluşturduğu ilişkiler ve iletişim ağlarının özellikleri, bu aktörlerin algılama biçimi ve kendi temel değerleriyle ilişkilidir (Ortiz, 2001). Okulların etkililiğinde başarılı olması bu ilişkilerdeki başarılarına bağlıdır. Bu nedenle okullarda yüksek düzeylerde sosyal sermaye bir zorunluluktur (Şahin ve Ada, 2013). Töremen (2002), okullarda sosyal sermayenin gelişmesi için üyelerin birbiriyle konuşmaları, sosyal ortamlarda zaman geçirmeleri, örgüte ait ortak hikayelerin aralarında paylaşılması ve işbirliğine teşvik edilmeleri vb. gibi yolların etkili olabileceğini savunmaktadır.

Okullarda öğretmen ve yönetici arasında ve öğretmenlerin birbirleri arasında oluşturulan güven ortamının eğitime güçlü etkisi bulunmaktadır (Putnam, 2004; Uğuz, 2010). Diğer yandan Ekinci (2010), Sosyal sermaye yardımı ile okullarda yaşanan çeşitli problemlerin (suç, disiplinsizlik, gruplaşma, çeteleşme vb.) kontrol edilebilir olduğunu belirtmektedir. Sosyal sermaye böylelikle öğrenme sürecinde yaşanabilecek olumsuzlukların negatif etkilerini ortadan kaldırmak için etkili bir yol olabilir.

Birçok araştırma aile, öğrenci ve okuldaki sosyal sermaye düzeylerinin akademik başarıyı olumlu etkilediğini belirtmektedir. Alan yazın çalışmalarında en can alıcı noktalardan birisi de okul toplumunun parçası olan ailelerin birbirleriyle nitelikli ilişkilerinin okulun sosyal sermayesine katkı sağlamakla kalmayıp dolaylı olarak toplumda memnuniyet ve yaşanabilirlik duygusuna katkı sağlayacağıdır (Olate, 2003; Woolcock ve Narayan, 2000). Sosyal sermaye okullarda iki temel şekilde gelişmektedir. Bunlardan ilki farklı kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerdeki öğrencilerin bir araya gelerek etkileşimleri ile, ikincisi ise okulda eğitime ait kaynaklar olan öğretmen, fiziki kaynaklar, müfredat ve diğer okul görevlileridir. (Uğuz, 2010).

1.3.3.2.Okullarda Sosyal Sermaye Liderliği

Toplumun yapılandırılması için eğitim en etkili faktör durumundadır. Buna göre eğitime yapılan her türlü yatırım doğrudan toplumun yapısını etkilemektedir. Toplumun

beklentilerine uygun bireyler yetiştirirken yapılan uygulamalar bir yandan da toplumun var olan kaynaklarından beslenmektedir. Okullarda eğitimin kalitesi arttıkça toplumun kalitesinin artacağı da bir gerçektir. Bu bağlamda liderlik boyutuyla bakıldığında okul yöneticilerinin liderlik tutumları sorumluluğu bakımından kritik bir noktada durmaktadır. Eğitim hizmetlerinde kalitenin ve başarının artırılması için sosyal sermaye liderliği önemlidir. Bu liderlik tutumunun en temel fonksiyonu var olan sosyal sermayenin korunmasını sağlayarak geliştirilmesine çaba göstermektir (Cohen ve Prusak, 2001a). Sosyal sermaye liderliği koruyucu bir liderlik modeli olarak nitelendirilmiştir. Sosyal sermaye liderliğini Magoon ve Linkous (1979) insan ihtiyaçlarına duyarlılık, değerlere saygı ve duygusal açıdan güvenilirlik biçiminde üç boyutta ele almışlardır (Töremen, 2012).

Yöneticilerin okullarda kolaylaştırıcı rolü de bulunmaktadır. Kolaylaştırıcı liderlik okuldaki sorunların çözümünde kararlara çalışanların da aktif katılımını sağlayarak gerçekleştirilebilir. Kolaylaştırıcı liderlik tutumu gösteren okul müdürleri okulda ortak problem çözme becerisini geliştirmektedir. Okulun misyon ve vizyonu katılımcı bir anlayışla belirlenir. Okul müdürü bu süreci uygun şartları hazırlama davranışıyla kolaylaştırır (Arslan ve Beytekin, 2004).

Alan yazında belirtilen modern liderlik stilleri ile ilgili görüş ve araştırma bulguları eğitim çerçevesinden bakıldığında 21.yy. becerileri bağlamında örtüştüğü görülmektedir. Bu durum 21.yy. becerileri ve sosyal sermaye kavramlarının birbiriyle ilişkili yönlerinin de olduğunu ortaya koymaktadır.

1.4.Liderlik Kapasitesi ve 21.yy. Becerileri İlişkisi

Araştırmacılar günümüzde 21.yy. becerileri ve liderlik kapasitesine ilişkisiyle ilgili çalışmalarıyla, 21. yy. becerilerinin liderlerin ve okulların gelişimine nasıl etki ettiğini incelemeye devam etmektedirler. Bu yönde yapılan çalışmaların büyük bir kısmı liderlik tutumlarının 21. yy. becerileri ile hangi yönde geliştiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu durumunun liderlik kapasitesini de etkilediği söylenebilir. Yeni (2020), 21.yy. becerilerinin okul müdürlerinin liderlik yönlerine olan etkisini incelediği nitel araştırmasında 21. yy. becerilerine sahip olan yöneticilerin çalışanları eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri konusunda teşvik ettiğini, okul içi ve dışında iletişiminin yüksek düzeyde olduğunu, yeni fikirlere açık ve çalışanlarını yeni fikirler üretmeye teşvik

ettiğini, sorumluluk aldığını ve işbirliği sağlayan katılımcı birer öğretimsel lider olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer yandan bu yöneticiler teknoloji ve medya okuryazarlığı ile sosyal ve kültürel becerileri yüksek düzeyde kişilerdir. Aynı çalışma eğitim lideri olarak görülen okul müdürlerinin beklenen liderlik rolünde olduğu ve bunu sağlayan en önemli kaynak olarak 21. yy. becerilerini göstermektedir. Çevik ve Demirtaş, (2021) tarafından okul müdürlerinin 21. yy. becerilerine sahip olma düzeylerini araştırdığı nitel çalışmasında okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin yüksek, mesleki ve kişisel gelişim düzeylerinin düşük olduğunu; etkili iletişim becerilerine sahip olmalarına rağmen öğretmenleri işbirliğine teşvik edecek şekilde kullanamadıklarını, değişimi yönetme ve zaman yönetimi konusunda eksiklikleri olduğunu, lider olmaktan daha çok yönetici olduklarını tespit etmiştir. Bu duruma göre müdürlerin 21.yy. becerilerinin düzeylerinin düşük olduğu ve buna bağlı olarak örgütün liderlik kapasitesinin gelişemediği söylenebilir.

21.yy. becerilerine uygun şekilde düzenlenmiş eğitim sisteminde bireylere liderlik, girişimcilik, yenilikçilik ve yaratıcılık gibi beceriler kazandırılmaktadır. Öğretmenler şartlara uygun birey yetiştirilmesinde ön sırada yer almaktadır. Okul müdürleri de liderlik tutumları ile bu zincirlemenin birleştirici halkalarını oluşturmaktadırlar. Bu bağlamda eğitim ortamlarının da bu gerekliliklerle dönüşmeli ve her bireyin ulaşabileceği yaygınlıkta olmalıdır. Bu sebeple eğitimle ilgili küresel düzeyde planlayıcılar, 21.yy. becerilerinin merkezileştiği politikalar geliştirmektedirler (Hamarat, 2019). Geleneksel fikir miraslarının yerine eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin artırılması konuları araştırmaların büyük çoğunluğunda önerilmektedir (Tuzlukova ve Prabhukanth, 2018; Toharudin, 2017). Bu görüşlere göre 21. yy. becerileri ile donatılmış okul müdürlerinin tutumlarının okullarda liderlik kapasitesini geliştirmek için gereken yapıtaşlarından biri olduğu söylenebilir.

1.5. Liderlik Kapasitesi ve Sosyal Sermaye İlişkisi

21.yy. becerilerinin bireyin kişisel özelliklerini geliştirmesi yanı sıra sosyal yönünü kapsayan yönleri de bulunmaktadır. İletişim becerileri kişiler arası iletişimden başlayarak toplumsal bir ivme kazanabilir. Örgütün öz yapısında köklü değişikliklerin olmasının yeni ilişkiler doğuracağı varsayılmaktadır. Bunun nedeninin değişimin kabul düzeyini artırmak ve örgütün kendi öz kültürüne ait bileşenleri yaratma isteği olduğu söylenebilir

(Hannan ve Freeman, 1984). Hannan ve Freeman (1984), bireylerde olduğu gibi örgütlerde de güven önemlidir. Bu nedenle güvenilirlik konusunda var olan sıkıntıların giderilmesi ve dış ilişkilerin yenilenmesini örgüt başarısı açısından önemli saymaktadır. Örgütün sahip olduğu güç ile hesap verebilirlik, güvenilirlik ve sahip olunan itibar gibi özellikler birbiriyle ilişki içerisindedir. Bu durum örgütlerin güvenilirlik ve hesap verebilirlik konularını geliştirici şekilde hareket etmelerinin önemini göstermektedir. Bu beklenti sosyal sermayenin geliştirilmesi ihtiyacını desteklemektedir.

Okullarda öğretmenler, okulların iş görenleri olarak en önemli öğeleri durumundadırlar. Öğretmenlerin okullardaki problemlerinin giderilmesiyle, okullar da bu olumlu etkiyle gelişimini sürdürmektedir. Okul başarısının artması örgütsel sorunların azaltılmasıyla olabilir. Bunun için de öğretmenlerin sosyalleşmesini sağlamanın etkili adımlardan birisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Töremen (2004), örgütlerin sosyal sermayesinin beşerî kaynaklardan elde edilen ürünün kalitesini artıracığını ve üretim yetersizliği, verimsiz üretim, tükenmişlik gibi durumların ortaya çıkmaması için örgütlerin sosyal sermayelerinin zorunluluğuna dikkat çekmektedir.

Liderlik kapasitesi eğitim örgütleri özelinde ele alındığında nihai hedef olarak öğrenci gelişimini benimsemektedir. Öğrencilerin hem sosyo-kültürel hem de akademik başarıları liderlik kapasitesinin bir ürünü olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde Goddard (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akademik başarısı ile sosyal sermayenin pozitif ilişki içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermayesinin okul başarısına katkısının incelendiği nicel araştırmasında (Minckler, 2011), öğretmen sosyal sermayesinin okuldaki olumlu ve güçlü ilişkiler için destek sağladığını, liderlik ile öğretmenlerin sosyal sermayesi arasındaki ilişkinin önemli düzeylerde ve pozitif olduğunu ortaya koymuştur.

Alan yazından örnekleri verilen bu çalışmalar sosyal sermayenin okullarda ortaya çıkabilecek olan değişik problemlerin çözümünde önemli rol oynadığı göstermektedir. Dolayısıyla okulun sosyal sermayesi liderlik kapasitesinin gelişimi için etkili faktörlerden birisidir. Okullarda liderlik kapasitesinin yüksek düzeyde olmasının eğitimin hedeflenen amaçlarına ulaşması konusunda başat aktörlerden biri olduğu göz önüne alındığında bu araştırmanın da konusu olan 21. yy. becerileri ve liderlik kapasitesi ilişkisinde sosyal sermayenin aracılık rolü üzerine elde edilen bulgular, bu alanda yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile örtüşecektir.

1.6. 21.yy. Becerileri ve Sosyal Sermaye İlişkisi

Liderlik ve liderlik kapasitesinin gelişimi için sosyal sermayenin ve 21. yy. becerilerinin geliştirilmesi gerektiği araştırmaların pek çoğunda ele alınan problemlerden olmuştur. Diğer yandan sosyal sermayenin 21.yy. becerileri ile ilişkisi de araştırmacılar tarafından incelenmektedir.

Sosyal sermayenin liderlik çerçevesinde ele alınmasında liderlerin sosyal sermayesinin liderliğin en çok göz ardı edilen, az araştırılan yönü olduğu ifade edilmektedir. (Mintzberg, 1973). Sosyal sermaye ilişkilerin ortak ürünüdür ve taraflardan birinin geri çekilmesiyle gerilemeye başlamaktadır. Burt, (1992) ve Coleman (1988) , sosyal sermayenin bireysel sermayeden farklı olarak liderlerin örgütleriyle ilişkilerine dayanan kaynaklar, bilgiler ve fırsatların bir bütünü olduğunu ileri sürmektedirler. Örgütsel liderlik iş yaparken başkalarının aracılığına ihtiyaç duyduğundan liderlerin sosyal sermayesini değerlendirmek gerekmektedir. Ohio Eyaleti ve Michigan çalışmaları gibi davranışsal yaklaşımlar, liderin becerilerine odaklanılmasını sağlamıştır (Kerr ve Schriesheim, 1974; Likert, 1967). Liderlik davranışları otokratikden katılımcı yöne doğru sınıflandırıldığı ve liderin beşerî sermayesinin de dikkate alınması gerekliliği vurgulandığı görüşlere ek olarak (Blake ve Mouton, 1964; Tannenbaum ve Schmidt, 1958; Vroom ve Yetton, 1973) ;Sosyal sermayenin bireylerin sosyal ortamlarda bir araya gelerek iletişim ve etkileşimde bulunmaları yoluyla gerçekleştirebileceği mutlak bilgi olarak ele alınmıştır (Cohen ve Prusak, 2001).Bu görüşlere göre iletişim becerileri gelişmemiş bireylerin sosyal sermayeyi geliştirici davranışları gerçekleştirmesi de mümkün olmayacaktır.

Araştırmacılar alan yazında 21. yy. becerilerini bilişsel beceriler olarak ; Eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık , kişilerarası beceriler olarak ; ekip çalışması, kültürel duyarlılık ve zorluklarla baş etme, içsel beceriler olarak ise ; öz yönetim, uyumluluk yaşam boyu öğrenme, kişisel gelişim, zaman yönetimi ve öz düzenleme gibi başlıklar altında incelemektedirler (Binkley vd., 2010; Yalçın, 2018). 21.yy. becerileri küresel düzeyde bütün bireylere çağın beklentilerine uygun insan olma fırsatı vermektedir. Tarihsel açıdan bakıldığında bireylerin ve örgütlerin çağın gerisinde kalmasının getireceği sonuçlar önceki asırlardan günümüze bir fikir verebilir. 21. yy. becerileri hem bireylerin hem de örgütlerin modern dünyada hayatta kalma becerileri olarak ele alınabilir. Sosyal sermaye bu süreçte özellikle bilgi paylaşımı ve iletişim

boyutlarıyla dikkat çekmektedir. Örgütlerdeki iletişim, etkileşim faktörlerine bağlı bilgi ve becerilerin paylaşılması, kontrol edilmesi, ortak bir misyon edinilmesi kadar örgüt çalışanlarının moral ve motivasyonu, örgüte olan bağlılığı ve çalışma isteği örgüt sisteminin çalışmasında mutlaka olması gerekenlerdir. Bu bağlamda 21. yy. becerileri ile sosyal sermayenin karşılıklı olarak birbirini geliştirdiği söylenebilir.

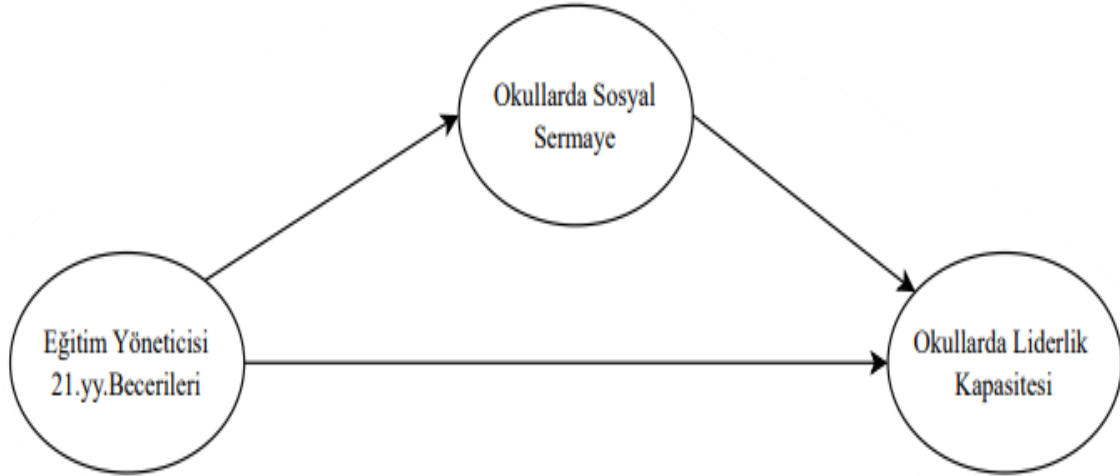


2. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, analizler, evren ve örneklem ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolünün bulunup bulunmadığını araştırmak amacıyla yapılan bu çalışma betimsel bir çalışma olarak ilişkiyel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli araştırmaya konu olan grubun birbirinden farklı özelliklerinin ortaya çıkarılabilmesi için verilerin bir araya getirilmesi amacına yönelik çalışmalardır. Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolünün bulunup bulunmadığı tarama modeli ile belirlenmiştir. İki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda sebep sonuç ilişkisi ile aradaki ilişkinin var olup olmadığının ortaya konmasını amaçlayan çalışmalar korelasyonel (ilişkiyel) araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. (Büyüköztürk vd., 2019).



Şekil 1: Okullarda Liderlik Kapasitesi ve Eğitim Yöneticisi 21.yy. Becerileri Arasındaki İlişkide Sosyal Sermayenin Aracılık Rolüne İlişkin Model

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 641 öğretmene kolay örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Kolay örnekleme, isteyen herkesin araştırmaya katılmasıdır. Hedeflenen hacme ulaşıncaya kadar katılımcı bulma işlemi sürdürülür. Zaman ve ekonomik açıdan tasarrufludur (Ural ve Kılıç, 2011).

Tablo 3: Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri.

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	351	54.8
	Erkek	290	45.2
Yaş	20-29	59	9.2
	30-39	259	40.4
	40-49	235	36.7
	50-59	82	12.8
	60-69	6	0.9
Medeni Hal	Evli	502	78.3
	Bekar	139	21.7
Eğitim	Ön Lisans	6	0.9
	Lisans	477	74.4
	Yüksek Lisans	158	24.6
Hizmet Yılı	1-10 yıl	211	32.9
	11-20 yıl	259	40.4
	21-30 yıl	152	23.7
	30 yıl üzeri	19	3.0
Kurum Türü	İlkokul	187	29.2
	Ortaokul	289	45.1
	Lise	165	25.7
Toplam		641	100

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı kadınlarda %54,8, erkeklerde %45,2 olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmını 30-39 yaş arası öğretmenler oluşturmaktadır (n=259). İkinci sırada ise 40-49 yaş arası öğretmenler yer almıştır (n=235). Yaşa göre dağılımda en az olan grup 60 yaş üzeri öğretmenden oluşmaktadır (n=6, %0,9). Öğretmenlerin %9,2'lik kısmı 20-29 yaş aralığında ve %12,8'lik kısmı ise 50-59 yaş aralığındadır. Katılımcıların %78,3'ü medeni halini evli

olarak belirtmiş; %21.7 oranındaki öğretmen ise bekar olarak beyan etmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyleri ön lisans (n=6), lisans (n=477) ve yüksek lisans(n=158) şeklindedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu lisans eğitimi almış öğretmenler oluşturmaktadır (%74,4). Meslekte geçirilen süreye göre 11-20 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler en fazla sayıyı oluşturmaktadırlar. (%40,4). Diğer gruplar ise 1-10 yıl (%32,9), 21-30 yıl (%23,7) ve 30 yıldan fazla hizmet süresi olan öğretmenlerin katılımı (%3) düzeyinde olmuştur. Görev yaptıkları kurum türleri açısından öğretmenlerin büyük kısmı ortaokul öğretmenidir (%45,1). İlkokul öğretmeni olanlar %29,2 oranında ve lisede görev yapanlar %25,7 oranındadır. Bu verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin orta yaşa yakın genç ve mesleki açıdan deneyimli oldukları söylenebilir.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için öncelikle Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etik Kurulu'na başvuru yapılarak araştırmanın etik izni alınmıştır. 11.03.2024/183810 sayılı etik izin alındıktan sonra Karaman ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullardan veri toplanması için gerekli izinler için resmi yazışmalar yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri elektronik posta iletilisi yoluyla ölçek geliştiricilerden yazılı olarak alınmıştır. Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 25.03.2024 tarihli ve E-99371540-605.01-99501860 sayılı araştırma iznine dair yazı alındıktan sonra resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmış, gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilerek veriler yüz yüze toplanmıştır. Bu şekilde toplanan veri sayısı 441 olmuştur. Diğer yandan Google platformunda oluşturulan anket formu ile sosyal medya yoluyla da veri toplanmıştır. Bu yöntem ile 200 öğretmenin ankete katılımı sağlanmıştır. Böylece araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin sayısı 641 olmuştur. Araştırmada istatistiki bilgilere SPSS (IBM, ver.25) yazılımı kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmanın problem sorusuna geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Daha sonra tek yönlü varyans analizi ve korelasyonel analizler ile veriler irdelenmiştir. Sonuçlar araştırmanın bulgular başlığı altında yorumlanmıştır. Normal dağılım ile ilgili testlerde Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ) için çarpıklık-.246, basıklık-.266 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından Dağıtımçı Liderlik için çarpıklık-.302, basıklık-.361, paylaşılan

okul vizyonu için çarpıklık-.254 basıklık-.268, işbirliği ve ortak sorumluluk için çarpıklık-.287, basıklık-.254, Algılanan Öğrenci Başarısı için çarpıklık-.239 basıklık-.315 olarak bulunmuştur. Eğitim Yöneticisi 21 yy. Becerileri Ölçeği (YYBÖ) için yapılan normal dağılım testinde çarpıklık-.701 basıklık .131 bulunmuştur. Alt boyutlardan Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma için çarpıklık-.725 basıklık .305, Üretkenlik ve Hesap verebilirlik alt boyutu için çarpıklık-.695 basıklık .077, Liderlik ve Sorumluluk için çarpıklık-.715 basıklık .132 bulunmuştur. Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği (OSSÖ) normallik testlerinde çarpıklık -.424 ve basıklık .147 bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin normallik testlerinde Bağlılık için çarpıklık-.199, basıklık .845, Sosyal Etkileşim Bağları için çarpıklık-.377, basıklık .065, Güven alt boyutunda çarpıklık-.532, basıklık .106, Katılım için çarpıklık-.381, basıklık-.173, Kültürel Bellek için çarpıklık-.477 ve basıklık değeri-.078 bulunmuştur. Yapılan normallik testlerine göre çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ve -2 değerleri arasında yer aldığı için veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013).

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi algılarını ölçmek için Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ), okullarındaki müdürlerinde gözlemledikleri 21. yy. becerileri algılarını ölçmek için Eğitim Yöneticisi 21.yy. Becerileri Ölçeği (YYBÖ) ve çalıştıkları okullarda algıladıkları sosyal sermayeyi ölçmek için Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği (OSSÖ) kullanılmıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları, aldıkları eğitimin düzeyi, çalıştığı kurumun türü ve mesleklerin de buldukları hizmet yılına ilişkin sorular bulunmaktadır.

2.4.2. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

Okullarda liderlik kapasitesinin ölçülmesi amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanarak hazırlanmış olan bir ölçektir (Kılınç vd., 2014). Türkçe diline uyarlama yapılırken Hambleton ve Patsula (1999) tarafından belirlenen

ölçek uyarlama aşamaları esas alınmıştır. Ölçekte bulunan 36 madde 4 alt boyutta toplanmaktadır. Bu boyutlar, dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı şeklindedir. Ölçek maddeleri “Mad.1: İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz”, Mad.2: Liderlik becerileri konusunda model oluruz” şeklinde düzenlenmiştir. Toplam varyans miktarı %69.561'dir. Dağıtımçı liderlik boyutu 9, paylaşılan okul vizyonu boyutu 11, işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu 6 ve algılanan öğrenci başarısı boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans değerleri "Dağıtımçı Liderlik" için 19.297 ve %53.603, "Paylaşılan Okul Vizyonu" için 3.197 ve %8.880, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" için 1.332 ve %3.701 ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" için 1.216 ve %3.377 olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri $\chi^2 = 3486.23$ (sd = 588, p <.001), (χ^2 /sd) = 5.93, GFI = .61, RMSEA = .129, CFI =.95. şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre model veri uyumunun iyi olmadığı ancak kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. AFA sonuçlarına göre varyansların %70.141 olarak ortaya çıkmıştır. Diğer yandan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) alt boyutlarda. 91 ile. 94 arasında değişmiştir. Tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise. 97 olarak bulunmuştur. Okullarda liderlik kapasitesini belirlemek amacıyla kullanılabilir 4 boyutta toplam 30 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak alan yazında yer almaktadır.

Araştırma verileri kullanılarak Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Mplus 8.3 programında estimatör MLR kullanılarak yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) uyum indeksleri $\chi^2 /df=3.54$, RMSEA=.063, TLI=.92, SRMR=.034 ve CFI =.93 bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde $\chi^2/sd <5$ ve yaklaşıklık karekökünün ortalama hatası (RMSEA) <.80 tespit edilmiştir. CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi)>.900, TLI (Tucker Lewis indeksi)>.900 ve SRMR (Standardize kök artık değeri) <.50 olduğu görülmüştür. Bu değerlere göre ölçüm modelinin verilere uygun olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Güvenirlik tespiti için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach's Alpha .97 hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında Dağıtımçı Liderlik .90, Paylaşılan Okul Vizyonu .92, İş Birliği ve Ortak Sorumluluk .91 ve Algılanan Öğrenci Başarısı alt boyutu için .92 bulunmuştur. Buna göre ölçeğin ve alt boyutların güvenilirlik düzeyleri yüksek düzeydedir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

2.4.3. Eğitim Yöneticisi 21. yy. Becerileri Ölçeği

Okul yöneticilerinin 21. yy. becerilerinin ölçülmesi amacıyla Çoban ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen ölçekte Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi kullanılarak örneklemin faktör analizi için uygunluk testi yapılmıştır. İki düzeyli Yapısal Eşitlik Modellemesi uygulanan ölçeğin maddeleri “Mad.1: Kendi mesleki gelişimini sağlayacak çalışmalara katılır.”, “Mad.2: İşi yönetebilme kapasitesi vardır.” şeklinde düzenlenmiştir. Birinci ve ikinci düzey Doğrulamalı faktör analizleri yapılan ölçek geliştirme çalışmasında “yaratıcılık ve yenileşme”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “iletişim”, “işbirliği”, “bilgi okur-yazarlığı”, “medya okur-yazarlığı”, “teknoloji okuryazarlığı”, “özyönetim ve inisiyatif”, “üretkenlik ve hesap verebilirlik”, “liderlik ve sorumluluk”, “esneklik ve kolay uyum sağlama” ve “sosyal ve kültürlerarası beceriler” birinci düzey örtük değişkenler olarak tanımlanırken; “Öğrenme ve Yenilik Becerileri”, “Okur-Yazarlık Becerileri” ve “Yaşam ve Mesleki Beceriler” ikinci düzey örtük değişkenler şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan geçerlilik çalışmasında $\chi^2 = 9903.26$ (sd=4449, $p > .05$) ve χ^2/sd değeri 2,22 olarak bulunmuş ve mükemmel uyum olarak nitelendirildiği görülmüştür. Güvenirlilik ve iç tutarlılık ile ilgili yapılan analizlerde ölçeğin genelinin Cronbach Alpha katsayısının. 99, Spearman Brown katsayısının. 98 ve Guttman katsayısının. 98 bulunduğu görülmüştür. 361 katılımcı ile çalışılarak gerçekleştirilen ölçeğin bu bulgular ışığında öğretmen algılarına göre eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerini ölçmek için uygun, yüksek iç tutarlılığı olan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. Bu ölçek uygulanırken ölçeğin yalnızca “Yaşam ve Mesleki Beceriler” boyutunun 3 alt boyutu kullanılmıştır. Bunlar, Özyönetim ve İnişiyatif Kullanma: 5, 6, 25, 28, 55, 66, 74, 82, 87. maddeler, Üretkenlik ve Hesap verebilirlik: 13, 14, 26, 37, 46, 56, 67, 88, 91. maddeler ve Liderlik ve Sorumluluk: 7, 15, 27, 38, 57, 68, 76, 83, 92. maddeler şeklindedir (Çoban vd., 2019).

Araştırma verileri ile yapılan (DFA) analizi kapsamında (Mplus, ver.8.3) Eğitim Yöneticisi 21.yy. Becerileri Ölçeğinin (YYBÖ) uyum indeksine ilişkin veriler $\chi^2/df= 3.88$, RMSEA =0.067, TLI=.93, SRMR=.030, CFI=.93 bulunmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde $\chi^2/sd < 5$ ve yaklaşıklık karekökünün ortalama hatası (RMSEA) <.80 tespit edilmiştir. CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi)>.900, TLI (Tucker Lewis indeksi)>.900 ve SRMR (Standardize kök artık değeri) <.50 olduğundan ölçüm modelinin iyi uyum gösterdiği görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Yapılan güvenirlilik

çalışması kapsamında ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .98 bulunmuştur. Alt boyutlarda iç tutarlılık katsayısı Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma .95, Üretkenlik ve Hesap verebilirlik .95 ve Liderlik ve Sorumluluk alt boyutu için .96 bulunmuştur. Bu verilere göre ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

2.4.4. Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği

Okullarda sermayenin ölçülebilmesi amacıyla Polatcan (2018) tarafından geliştirilen okullarda sosyal sermaye ölçeği, “bağlılık” “sosyal etkileşim bağları” “güven” “katılım” ve “kültürel bellek” boyutlarından oluşmaktadır. 5’li likert tipi şeklinde derecelenmektedir. Ölçek maddeleri “Mad.1: Bu ortamda çalışmaktan mutluluk duyarlar.”, Mad.2: Okulun sorunlarını kendi sorunu olarak görürler.” şeklinde düzenlenmiştir. Yapı geçerliği için uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda sosyal sermaye ölçeğinin KMO (Kaiser Meyer Olkin) değeri. 93 ve Barlett Küresellik testinin anlamlı ($p < .05$) olması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd = 1,53$) olarak bulunmuş ve uyum indekslerinin (RMSEA = .032, GFI = .90, AGFI = .87, CFI = .96) mükemmel düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal sermaye ölçeğinin 6 maddeden oluşan “bağlılık” boyutunun faktör yükü değerleri. 62 ile. 77 sıralanmış ve toplam varyansın %15.24’ünü açıklamıştır. Bağlılık boyutunun madde toplam korelasyonları. 61 ile. 78 arasında değişmiş ve iç güvenirlik katsayısı $\alpha = .90$ olduğu görülmüştür. Sosyal sermayenin ikinci faktörünü oluşturan “sosyal etkileşim bağları” boyutunda faktör yük değerleri. 45 ve. 75 arasında yer almıştır. Bu boyut toplam varyansın yaklaşık %16.48’ini açıklamakta ve 10 maddeden oluşmuştur. Bu boyutun madde toplam korelasyonları. 59 ile. 71 arasında değişmiş ve iç güvenirlik katsayısı $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur. Sosyal sermayenin üçüncü faktörünü oluşturan “güven” boyutu, toplam varyansın %12,70’ini açıklamaktadır. Faktör yük değerleri. 65. ile. 72 aralığında sıralanmıştır. Güven boyutunun madde toplam korelasyonları. 75 ile. 81 arasında değişmiş ve iç güvenirlik katsayısı $\alpha = .92$ olarak bulunmuştur. Dördüncü faktörü oluşturan 4 maddelik “katılım” boyutu, toplam varyansın %9.01’ini açıklamış ve faktör yük değerleri. 41 ile. 79 arasında sıralanmıştır. Ayrıca katılım boyutunun madde toplam korelasyonları. 38 ile. 54 arasında değişmiş ve güvenirlik katsayısı $\alpha = .74$ ’tür. Sosyal sermayenin beşinci boyutu oluşturan “kültürel

belleğin” faktör yük değerleri. 63 ile. 85 arasında değişmiştir. Beş maddeden oluşan bu boyutun açıkladığı toplam varyans %11.40’tır. Madde toplam korelasyonları. 70 ile. 74 arasında değişen bu boyutun iç güvenilirlik katsayısı $\alpha=.89$ olarak bulunmuştur. Toplam varyans= % 64.83 Bartlett’ Küresellik Testi= 4036.97 sonuçları ile 31 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kabul edilmektedir (Polatcan, 2018). Araştırma verileri ile yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine göre (Mplus, ver.8.3) Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği (OSSÖ) uyum indeksleri $\chi^2/df= 4.42$, RMSEA=0.073, TLI=.91, SRMR=0,042 ve CFI=.92 bulunmuştur. Değerlere göre $\chi^2/sd < 5$ ve yaklaşıklık karekökünün ortalama hatası (RMSEA) $<.80$ tespit edilmiştir. CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi) $>.900$, TLI (Tucker Lewis indeksi) $>.900$ ve SRMR (Standardize kök artık değeri) $<.50$ olduğundan ölçüm modelinin uyum indekslerinin iyi olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Araştırma verileri ile yapılan güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .96 bulunmuştur. Alt boyutlar düzeyinde ise bu değerler Bağlılık için .92, Sosyal Etkileşim Bağları için .93, Güven alt boyutu için .93, Katılım için .88 ve Kültürel Bellek alt boyutu için .91 olmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısının iyi düzeyde ve güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2012).

3.BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmanın temel problemi ve alt problemlerinin analiz edilmesi için verilerin kontrolü, veriler bilgisayar yazılımına aktarılırken yazım hatası olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra ölçek ortalamaları alınarak analizler yapılmış ve problem cümlelerine ilişkin bulgular verilmiştir.

3.1. Okullarda Liderlik Kapasitesinin Düzeyine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin algılarına göre okullarda liderlik kapasitesi düzeylerini incelemek amacıyla OLKÖ genel ortalaması ve ölçeğe ait alt boyutlarının ortalamaları hesaplanmıştır. 4'lü likert tipindeki anket ifadeleri için 1.00-1.74 puan aralığı "Bunu Yapmayız", 1.75-2.49 puan aralığı "Bu yönde hareket etmeye başladık", 2.50-3.24 puan aralığı "Bu yönde iyi bir mesafe aldık", 3.25-4.00 puan aralığı ise "Bu durumu çok iyi yapılandırdık" şeklinde derecelendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilerek açıklanmıştır.

Tablo 4: Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyleri.

Değişkenler	n	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	ss.
OLKÖ	641	2.93	-.24	-.27	.023
Dağıtımçı Liderlik	641	2.84	-.30	-.36	.026
Paylaşılan Okul Vizyonu	641	2.89	-.26	-.29	.025
İş birliği ve Ortak Sorumluluk	641	2.99	-.28	-.25	.025
Algılanan Öğrenci Başarısı	641	3.02	-.23	-.31	.024

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, görev yaptıkları okullardaki liderlik kapasitesi puanları verilmiştir (n=641; ss.=.023). Normal dağılım gösterdiği görülen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin toplam puanları \bar{X} =2.93 olmuştur. Alt boyutların ortalama puanlarına bakıldığında ise, Dağıtımçı Liderlik alt boyutu için \bar{X} =2.84, Paylaşılan Okul Vizyonu alt boyutu ortalaması \bar{X} = 2.89, İş birliği ve Ortak Sorumluluk alt boyutu ortalaması \bar{X} = 2.99 ve Algılanan Öğrenci Başarısı alt boyutu ortalama puanı \bar{X} =3.02 şeklindedir. Buna göre öğretmenlerin liderlik kapasitesi ile ilgili görüşleri "Bu yönde iyi bir mesafe aldık" düzeyindedir.

3.2. Okul Müdürlerinin 21.yy. Becerilerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinde gözlemledikleri 21. yy. beceri düzeylerini ölçmek amacıyla veri toplama araçlarından YYBÖ ve alt boyut ortalamalarına bakılmıştır. Ölçek sorularının çözümlenmesi ve yorumlanmasını sağlamak üzere bu ölçek için beşli likert tipinde ortalama aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre bu ölçeğin ortalama değeri 1.00 – 1.80 arasında “hiç”, 1.81 – 2.60 arasında “az”, 2.61 – 3.40 arasında “orta”, 3.41 – 4.20 arasında “çok” ve 4.21 – 5.00 arasında “her zaman” şeklinde hesaplanarak kullanılmıştır. Bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5: Okul Müdürlerinin 21.yy. Becerileri Gösterme Düzeyleri

Değişkenler	n	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	ss.
YYBÖ	641	3.93	-.70	.131	.032
Öz Yönetim ve İnisiyatif Kul.	641	3.91	-.72	.305	.033
Üretkenlik ve Hes. Ver.	641	3.94	-.69	.077	.033
Liderlik ve Sor.	641	3.93	-.71	.132	.033

Tablo 5 incelendiğinde normal dağılım gösterdiği görülen verilere göre öğretmenlerin okul müdürlerinin 21.yy. becerileri gösterme düzeyleri ile ilgili algılarının ortalama puanının $\bar{X}=3.93$ olduğu görülmektedir (n=641; ss = .032). Alt boyutlar için ortalamalar Öz Yönetim ve İnisiyatif Kullanma için $\bar{X}= 3.91$, Üretkenlik ve Hesap verebilirlik alt boyutunun puanı $\bar{X}=3.94$ ve Liderlik ve Sorumluluk alt boyutunun puanı $\bar{X}=3.93$ bulunmuştur. Bu verilere göre okul müdürlerinin 21.yy. becerileri gösterme düzeyleri “çok” düzeyindedir.

3.3. Okullarda Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki sosyal sermayeye ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin düzeylerini ölçmek amacıyla Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeğinin ortalaması ve ölçeğin alt boyutlarının ortalamaları hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan diğer ölçeklerde olduğu gibi bu ölçek için de aynı yöntem kullanılarak öncelikli işlem olarak soruların çözümlenmesi ve yorumlanabilmesi için beşli likert tipinde ortalama aralıkları hesaplanmıştır. Ortalama aralıklarının hesaplanması sonucunda bu ölçeğin ortalama değeri 1.00 – 1,80 arasında “hiç Katılmıyorum”, 1.81 – 2,60 arasında

“katılmıyorum”, 2.61 – 3,40 arasında “orta düzeyde katılıyorum”, 3.41 – 4.20 arasında “büyük ölçüde katılıyorum” ve 4.21 – 5.00 arasında “tamamen katılıyorum” şeklinde hesaplanarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 6’da sunularak açıklanmıştır.

Tablo 6: Okullarda Sosyal Sermaye Düzeyleri

Değişkenler	n	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	ss.
OSSÖ	641	3.79	-.424	.147	.028
Bağlılık	641	3.84	-.199	.845	.031
Sosyal Etkileşim Bağ.	641	3.85	-.377	.065	.029
Güven	641	3.75	-.532	.106	.034
Katılım	641	3.66	-.381	-.173	.034
Kültürel Bellek	641	3.77	-.477	-.078	.033

Tablo 6’da sunulan ve normal dağılım gösteren verilere göre katılımcıların okullarda sosyal sermaye düzeyleri ortalama puanı $\bar{X}=3.79$ olmuştur (n=641; ss.=.028). Ölçeğin alt boyutları ortalamaları incelendiğinde Bağlılık alt boyutu $\bar{X}=3.84$, Sosyal Etkileşim Alt Boyutu $\bar{X}=3.85$, Güven $\bar{X}= 3.75$, Katılım $\bar{X}=3.66$ ve Kültürel Bellek alt boyutu puanı $\bar{X}=3.77$ şeklindedir. Bu bulgulara göre okullarda sosyal sermaye düzeyi “Büyük ölçüde katılıyorum” düzeyindedir.

3.4. Okul Liderlik Kapasitesinin Cinsiyet Değişkeniyle Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan okul liderlik kapasitesinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ölçmek ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için kullanılacak analize karar vermek amacıyla öncelikli olarak katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadıklarına Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak bakılmıştır. Normal dağılım sonuçları, gözlemlenen anlamlılık düzeyine göre ve çarpıklık-basıklık değerlerine göre verilerin dağılımının normal olduğu görülmüş ($p>.05$) ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklı olmasının okulda algıladıkları liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinde farklılık oluşturup oluşturmadığına bakmak için Bağımsız örneklem (t) testi uygulanmasına karar verilmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 7’de sunularak açıklanmıştır.

Tablo :7 Okul Liderlik Kapasitesi ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	sd	t	p
OLKÖ	Kadın	351	2.92	639	-.532	.081
	Erkek	290	2.95			

*p>.05

Tablo 7’ de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul liderlik kapasitesi algılarına yönelik bulgular verilmiştir. Levene testi sonucuna göre ölçeğin ortalamasında varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde Dağıtımçı Liderlik alt boyutunda varyansların homojen dağılmadığı görülmüş ($p < .05$), diğer alt boyutlarda homojenliğin sağlandığı ve Paylaşılan Okul Vizyonu, İş Birliği ve Ortak Sorumluluk, Algılanan Öğrenci Başarısı alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Ölçeğin genel ortalamasına göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik kapasitesi algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı; görüşlerin erkek ve kadın öğretmenlerde birbirine yakın olduğu sonucuna varılmıştır ($t_{(639)} = -.532, p>.05$).

3.5. Okul Liderlik Kapasitesinin Kıdeme Göre Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer alt problemlerinden birisi olan okullarda liderlik kapasitesinin öğretmenlerin kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek ve kullanılacak analize karar vermek amacıyla öncelikli olarak toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu analize başlamadan önce verilerin güvenilir olması için araştırmaya katılan öğretmenlerden hizmet yılları 30 yıldan fazla olan öğretmenlerin sayısının 30’dan az olması nedeniyle ($n=19$) bu katılımcılardan alınan veriler öğretmenlik mesleğinde 21-30 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin verileriyle birleştirilerek hesaplanmıştır ($n=152$). Bu işlemin ardından öğretmenlerden toplanmış olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş; verilerin normal dağılım gösterdiği görülerek (Tabachnick ve Fidell, 2013), öğretmenlerin görüşlerine göre okullarındaki liderlik kapasitesinin mesleki kıdem değişkenine göre analizinin yapılması için Tek Yönlü Varyans analizi (Anova testi) kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan analize ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8’de verilerek açıklanmıştır.

Tablo 8: Okul Liderlik Kapasitesinin Kıdeme Göre Analizi (Anova Sonuçları)

Ölçek	Hizmet Yılı	n	Varyans K.	Kareler T.	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
OLKÖ	1-10	211	Grup içi	228.39	638	.56	1.58	.20	-
	11-20	259	Gruplar Arası	1.13	2	.35			
	21-30	171	Toplam	229.52	640				

*p>.05

Tablo 8’de sunulan verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=641) 211 tanesi 1-10 yıl, 259 öğretmen 11-20 yıl, 171 tanesi 21-30 yıl hizmet süresine sahiptirler. Verilerin homojenlik varsayımını karşıladığı görülmüştür (p>.05). Anlamlılık değeri .20 olarak bulunmuştur. Anova testi sonucuna göre liderlik kapasitesinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark oluşturmadığı, hizmet yıllarında farklılık olmasına rağmen öğretmenlerin liderlik kapasitesi ile ilgili görüşlerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2,638)}=1.58, p>.05$).

3.6. Okullarda Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyiyle İlişkinine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın diğer alt problemlerinden biri olan “Okullarda liderlik kapasitesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak ve bu problemin araştırılması için hangi testin kullanılacağına karar vermek amacıyla; öncelikle toplanan verilerin normal dağılım sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Ön lisans mezunu öğretmenlerde (n=6) çarpıklık .984, basıklık 1.40 lisans mezunu öğretmenlerde (n=477) çarpıklık-.226, basıklık-.112 ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerde (n=158) çarpıklık değeri -.311, basıklık değeri -.598 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Katılımcı öğretmenler arasında ön lisans mezunu olanların sayısının 30’dan az olması sebebiyle (n=6), bu grupta yer alan 6 veri katılımcılardan lisans düzeyinde eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin olduğu gruba aktarılmıştır. Bu işlemten sonra Okul liderlik kapasitesinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere ilişkisiz örneklem t testi uygulanmasına karar verilmiş ve sonuçlar Tablo 9’da sunularak açıklanmıştır.

Tablo 9: Okullarda Liderlik Kapasitesinin Eğitim Düzeylerine Göre Analizi (t testi sonuçları)

Ölçek	Eğitim düz.	n	\bar{X}	Sd.	t	p
	Lisans	483	2.94	639	.617	.109
OLKÖ	Yüksek Lisans	158	2.91			

*p>.05

Tablo 9’da okullarda liderlik kapasitesinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre algılarında anlamlı bir fark olup olmadığına dair ilişkisiz örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans düzeylerinde eğitimlerinin dağılımı aynı yazım sırasıyla n=483, n=158 şeklindedir. Yapılan analizde varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür (p> .05). Bulgulara göre öğretmenlerin liderlik kapasitesi ile ilgili görüşlerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri değişse de okullardaki liderlik kapasitesi algılarında benzer görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

3.7. Okul Müdürlerinin 21.yy. Becerileri, Okulun Liderlik Kapasitesi ve Öğretmenlerin Sosyal Sermayesi Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer alt problemlerinden birisi olan okul yöneticilerinin 21.yy. becerileri, okulun liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin sosyal sermayesi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığı sorusuna cevap aramak üzere; öncelikle ölçekle elde edilen verilerin dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağıldığı görülmüş ve normal dağılımı gösteren veriler tablo halinde EK 1’de sunulmuştur. Çarpıklık ve Basıklık değerleri-1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick Fidell, 2013). Okul yöneticilerinin 21. yy. becerileri ,okulun liderlik kapasitesi ve okulun sosyal sermayesi arasında anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığını araştırmak için korelasyon testlerinden Pearson testi uygulanmasına karar verilmiştir. Değişkenlerin birbirleri ile olan anlamlı ilişkileriyle ilgili analiz sonuçları Tablo 10’ da sunulmaktadır yorumlanmıştır.

Tablo 10: Okullarda Liderlik Kapasitesi, Okul Müdürlerinin 21. yy. Becerileri ve Okullarda Sosyal Sermayenin Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
(1)OLKÖ toplam	-														
(2)YYBÖ toplam	.652**	-													
(3)OSSÖ toplam	.734**	.763**	-												
(4)Dagitimci L.	.912**	.622**	.708**	-											
(5)Pay. Ok.Viz.	.948**	.590**	.675**	.833**	-										
(6)İş Bir. Or. Sr.	.935**	.621**	.680**	.810**	.837**	-									
(7)Alg. Öğr.Baş.	.923**	.599**	.669**	.752**	.822**	.865**	-								
(8)Öz yön. ve İn. K.	.634**	.986**	.751**	.609**	.575**	.605**	.579**	-							
(9)Üret. ve Hes.v.	.656**	.985**	.751**	.624**	.596**	.625**	.605**	.949**	-						
(10)Liderlik ve Sor.	.639**	.991**	.756**	.610**	.576**	.608**	.591**	.970**	.966**	-					
(11)Bağlılık	.633**	.697**	.878**	.607**	.589**	.586**	.573**	.683**	.692**	.689**	-				
(12)Sosyal Etki Bağ.	.696**	.695**	.936**	.658**	.633**	.645**	.656**	.682**	.685**	.690**	.795**	-			
(13)Güven	.664**	.710**	.911**	.652**	.614**	.613**	.594**	.702**	.698**	.703**	.754**	.794**	-		
(14)Katılım	.642**	.643**	.856**	.610**	.594**	.599**	.580**	.638**	.629**	.638**	.666**	.734**	.752**	-	
(15)Kültürel Bellek	.650**	.678**	.899**	.641**	.598**	.604**	.580**	.668**	.666**	.674**	.705**	.791**	.789**	.798**	-

**p< .01 Not: OLKÖ=Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği, YYBÖ=Eğitim Yöneticisi 21.yy. Becerileri Ölçeği, OSSÖ= Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği.

Tablo 10’da okullarda liderlik kapasitesi, okul müdürlerinin 21. yy. becerileri ve okulların sosyal sermayesi arasındaki ilişkilere ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde, bütün değişkenlerin aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. 21. yy. becerileri ve okullarda sosyal sermaye arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki vardır ($r=.763$). Liderlik kapasitesi ve sosyal sermaye arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=.734$). Liderlik kapasitesi ve 21. yy. becerileri arasında ise istatistiki olarak orta düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir ($r=.652$). Ölçeklerin birbiri ile olan ilişkilerinin tümü pozitif yönde tespit edilmiştir.

3.8. Okul Yöneticilerinin 21.yy. Becerileri ile Okulun Liderlik Kapasitesi Arasındaki İlişkide Sosyal Sermayenin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

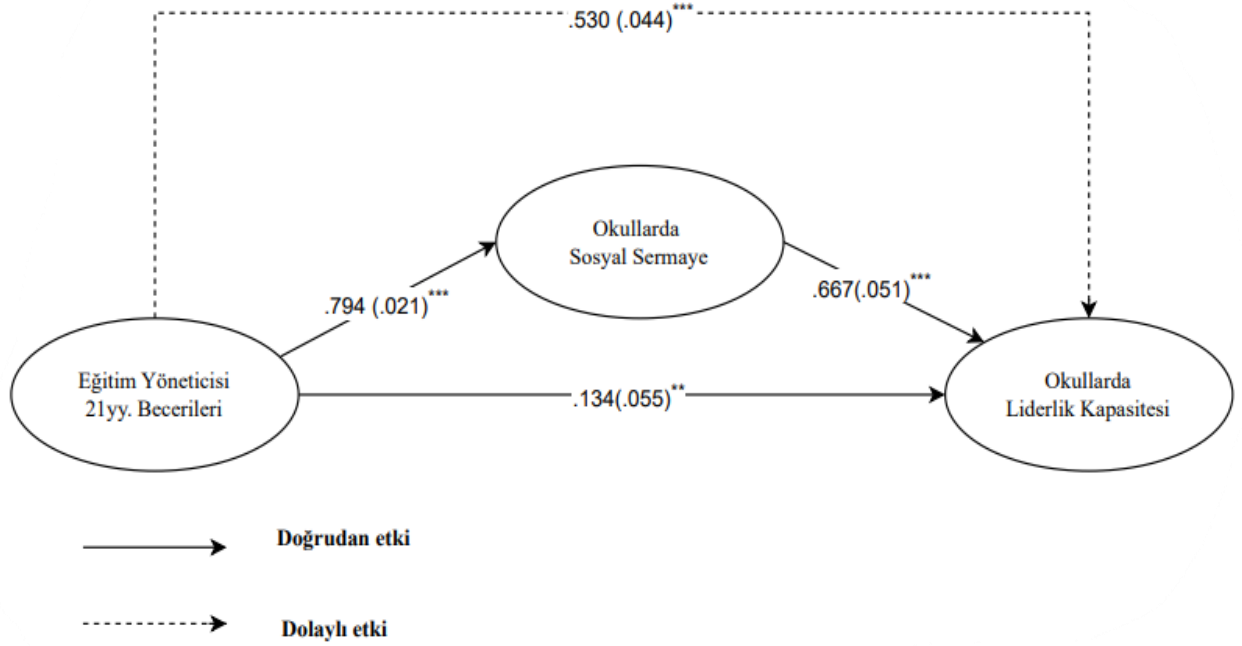
Araştırmanın temel problemi “okul yöneticilerinin 21.yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracılık rolü var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aramak amacıyla oluşturulan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Araştırmanın Modeli başlığı altında verilmiştir (Şekil:1). Oluşturulan model ile ilgili analizler için öncelikle Mplus Estimatör- MLR kullanılarak Doğrulayıcı Faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile elde edilen bulgular, Tablo 12’de sunulmaktadır. Modele ilişkin sonuçlar, Tablo 13’ de sunulmuştur.

Tablo 11: YEM Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model	χ^2	Sd.	$\chi^2/Sd.$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
YEM Modeli	7697.407	3725	2.06	.911	.908	.041	.042

Tablo 12’de araştırmanın temel problemine ilişkin modele ait Doğrulayıcı Faktör Analizine ait bulgular verilmiştir. Sunulan yapısal eşitlik modelinin DFA sonuçlarına göre $\chi^2/df < 5$; yaklaşıklık karekökünün ortalama hatası (RMSEA) $<.080$ olarak hesaplanmıştır. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) $>.900$; Tucker Lewis indeksi (TLI) $>.900$; ve standardize kök ortalama kare artık değeri (SRMR) $<.050$ bulunmuştur.

Bu değerlere göre modelin iyi uyum gösterdiği görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999).



Not: Parantez içindeki değerler standardize edilmiş katsayıları göstermektedir.

Şekil 2 : Model Sonuçları

Tablo 12: Model İçin YEM tahminleri

Model	β	sh	p
Doğrudan etkiler			
YB → SS	.79	.02	.00
YB → LK	.13	.05	.00
SS → LK	.66	.05	.00
Dolaylı etkiler			
YB → SS → LK	.53	.04	.00

*p<.01

Not: YB: Eğitim Yöneticisi 21.yy. Becerileri, SS: Sosyal Sermaye, LK: Liderlik Kapasitesi

Tablo 13 ve Şekil 2’de YEM modeli ve analizine ilişkin bulgular verilmiştir. Modelin, Kline’in (2005) etki büyüklükleri kriterlerine göre yol katsayılarının etki büyüklükleri bağlamında incelenmesi sonucunda ($\geq .10$ ise düşük, $\geq .30$ ise orta ve $\geq .50$ ise büyük); 21. yy. becerileri ve liderlik kapasitesi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı etki, ($\beta=.13$, sh =.05, $p<.05$). 21.yy. becerileri ile sosyal sermaye arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı etki ($\beta=.79$, sh=.02, $p<.05$) ve okullarda sosyal sermaye ile liderlik kapasitesi arasında yüksek düzeyde pozitif etki ($\beta=.66$, sh= .05, $p<.05$) olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin 21.yy. becerileri gösterme düzeylerinin liderlik kapasitesine etkisi, sosyal sermaye aracılığı ile yüksek düzeyde dolaylı pozitif bulunmuştur ($\beta=.53$, sh=.04, $p<.05$). Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin 21. yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide okulun sosyal sermayesinin aracılık rolü bulunduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, okullarda liderlik kapasitesi ile okul müdürlerinin 21.yy. becerileri arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolünü incelemektir. Araştırmada temel problem dışındaki bazı alt problemler de incelenmiştir. Alt problemlerden biri olan liderlik kapasitesinin okullardaki düzeyi ile ilgili bulgular, öğretmenlerin okullarda liderlik kapasitesi algılarının “Bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç alandaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Çolak, 2019; Erdoğan, 2021; Gidiş, 2017; Karakaş, 2021; Kılınç, 2013; Sırıklıgil, 2020). Okuldaki tüm bireylerin, paylaşılan ortak okul vizyonu çerçevesinde sahip oldukları becerilerini okulun hedefleri için kullanmaları, liderlik kapasitesinin itici gücüdür. Karakaş’ın (2021) araştırmasında paylaşılan okul vizyonu alt boyutunun ortalaması daha yüksek tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise diğer araştırmaların çoğunluğuna paralel şekilde algılanan öğrenci başarısı alt boyutu daha yüksek puan almıştır. Ayrıca bu araştırmada liderlik kapasitesi alt boyutlarının puanları birbirinden büyük farklılıklar göstermemiştir. Bu nedenle bu araştırmanın bulguları alan yazındaki diğer araştırmacıların tespit ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Liderlik kapasitesi yaklaşımı, okullarda liderliğin kolektif olması gerektiğini savunmaktadır. Okul gelişiminin sürdürülebilir olabilmesi için liderlik kapasitesi en önemli liderlik modelidir (Harris ve Lambert, 2003). Okullarda çalışma ortamının gelişebilmesi için öğretmenlerin liderlik rollerinin desteklenmesi gerekmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Liderlik kapasitesi yaklaşımı, örgütlerde bir tek kişinin liderliği üstlenmesini reddettiği için; okul müdürlerinden, okulda karşılaşılan çeşitli problemlerin tanımlanması ve çözülmesi konularında bütün çalışanların sürece katılımını sağlaması beklenmektedir (Smylie ve Hart, 2000). Öğretmenlerin yönetim ve karar alma sürecine katılımlarının artması için, okul müdürleri tarafından iletişim ve güven ilişkisinin sağlanması, öğretmenlerin gelişimini destekleyici tutumlar sergilenmesi ve eğitim paydaşları arasında denge kurulması gerekmektedir (Berber vd., 2023). Bu görüşlere göre, araştırmada katılımcıların liderlik kapasitesi algılarının yüksek olması, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okullarda, okul müdürlerinin, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okula katkı sunabilecek diğer yakın çevrenin tamamını kapsayan bir liderlik paylaşımı

gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, öğretmen liderliği ve liderliğin paylaşılması etkin şekilde var olduğundan; katılımcıların çalıştıkları okul müdürlerinin tutumlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici ve rehberlik edici yönde olduğu, karar verme süreçlerinde üyelerin fikirlerinin önemsenmesi nedeniyle öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin de buna bağlı olarak olumlu olduğu söylenebilir. Bunun yanında, okulun ortak vizyonuna bütün üyelerin katılım göstermeye istekli oldukları; dolayısıyla bu okullarda iş birliğine önem veren, birbirleriyle iletişim problemi bulunmayan bireylerin örgütsel bir kapasite oluşturduğu görülmektedir. Bunlara dayanarak, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim halinde bilgi ve beceri paylaşımında oldukları, liderlik becerilerini paylaşarak okuldaki karar süreçlerine dahil oldukları, okul vizyonunun paylaşılarak okulun tümüne yayıldığı ve öğretmenler tarafından benimsenmesi sağlandığından, öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin algı düzeylerinin yükseldiği söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, okullarda liderlik kapasitesinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığının incelenmesinin sonucu olarak; bulgular öğretmenlerin farklı cinsiyetlerde olmalarının, liderlik kapasitesi algılarında anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermiştir. İlgili alan yazında liderlik kapasitesinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Doğan, 2016; Erdoğan ve Demirhan, 2021; Kayadelen ve Koçak, 2021; Kılınç, 2013). Bu sonuçların aksine, Karakaş'ın (2021) yaptığı araştırmada liderlik kapasitesinin alt boyutlarından birisi olan algılanan öğrenci başarısı ile ilgili görüşlerde, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu bulguyla paralel olarak; Alomair (2015), Beycioğlu (2009), Çetin (2008), Page (2010), ve Özcan, Şengül, Çelik ve Eranıl (2016) araştırmalarında liderlik kapasitesi bağlamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan aldığını belirtirken; Hırlak ve Taşlıyan (2018) ise erkek öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarını daha yüksek düzeyde tespit etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmanın cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarıyla ilgili sonuçları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığını belirten araştırmalar ile örtüşmektedir. Örgütün başarılı olabilmesi için, örgüt bünyesinde eşitlik, adalet, tarafsızlık, dürüstlük, demokratik olma, açık olma, doğruluk, yasalara uygun hareket etme, emeğe saygı duyarak hakkını verme ve insan haklarına saygılı olma gibi etik değerlerin önemsenmesi gerekmektedir (Aydın, 2002). Bursalıoğlu

(1994), demokrat yöneticilerde karar verme süreçlerine astların da sürece katılım sağlamasına imkân verme, rasyonel ve objektif yöntemler kullanma ve iş birliğini ön planda tutma özelliklerinin bulunması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu görüşe göre demokratik tutum, okuldaki herkese eşit ve adil davranmayı gerektirmektedir. Bu nedenle bu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik kapasitesi algılarında farklılık olmaması, bu öğretmenlerin çalıştıkları okullarda okul müdürlerinin demokratik tutumları nedeniyle örgütsel demokrasinin yerleştiğini ve kadın ya da erkek olmaları nedeniyle öğretmenlerin ayrımcı tutumlara maruz kalmadıkları anlamına gelebilir. Bunun bir sonucu olarak, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarının farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre liderlik kapasitesi algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Bulgular, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Alan yazında bu yönde bulgulara sahip başka çalışmalar da bulunmaktadır (Doğan, 2016; Kayadelen ve Koçak, 2021). Bu araştırmanın aksine Gidiş'in (2017) ve Kılınç'ın (2013) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemi ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin kıdemlerine göre liderlik kapasitesi algılarında oluşan anlamlı farklılıklar mesleki tecrübenin artması ile okula ilişkin olumlu duyguların da artmasına bağlı olabilir. Öğretmenlerin eksik yanlarını fark ederek kendilerinden daha tecrübeli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmalarıyla mesleki öğrenme yoluyla sürece katılım ve iş birliği pekiştirilmektedir (Cemaloğlu ve Dolapçı, 2022). Bu yönü ile bu araştırmanın kıdeme göre elde edilen bulguları Doğan (2016) ve Kayadelen ve Koçak'ın (2021) araştırmaları ile örtüşmektedir. Bozak ve diğerleri (2011) çalışmasında, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerde motivasyon düzeyinin de yükseldiği sonucuna varmıştır. Bu okullarda kıdemli öğretmenlerin deneyimlerini kendilerinden daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerle paylaşarak bilgi aktarımı yapılmış olması, anlamlı farklılık olmamasının bir nedeni olabilir. Semerci ve Balat (2018), genç öğretmenlerin bilgilerinin taze olması ve programı uygulama becerilerinin daha yüksek olmasının kıdemli öğretmenlerin deneyimine karşı bir denge oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu görüşe göre, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında genç öğretmenlerin, deneyimlerinden faydalandıkları kıdemli öğretmenlere taze ve güncel bilgi ve becerilerini aktarmakta

oldukları da söylenebilir. Böylece okulda birbirinden farklı hizmet yıllarına sahip öğretmenler birbirleri ile sürekli iletişim ve etkileşim içinde olarak birlikte öğrenmektedirler. Bu yönüyle araştırmanın bu bulgusu eşit ve adil bir okul yönetimi içerisinde iş birliğini ön planda tutan, katılımcı, paylaşımcı ve sosyal ağları güçlü bir okulun toplam liderlik kapasitesinin güçlü şekilde oluşacağı konusunda, kuramsal açıdan benimsenen liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerle de örtüşmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Liderlik kapasitesi algılarının öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre analizinde elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyinin liderlik kapasitesi algılarında anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Alandaki incelenen diğer çalışmalarda öğretmenlerin eğitim düzeyinin liderlik kapasitesi algılarında anlamlı farklılık bulunmadığını gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır. (Çınar ve Bozgeyikli, 2015; Kayadelen ve Koçak, 2021). Alan yazında bu sonuçların aksine sonuçlar sunan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Gidiş (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeylerine (ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olma durumu) göre liderlik kapasitesi algılarında anlamlı farklılıklar bulunduğunu tespit edilmiştir. Bu araştırma, eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarında farklılık bulunmadığı yönünde bulgular sunan araştırmalar ile örtüşmektedir. Başer ve diğerleri (2005), araştırmalarında okul yöneticileri ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinde kazandıkları bilgi ve becerileri okul yaşamında uygulayabildikleri sonucuna ulaşımlardır. Aynı şekilde Özdem ve diğerleri (2002) tarafından yapılan çalışma da bu görüşü destekleyici şekilde lisansüstü eğitim yoluyla edinilen bilgilerin okulda paylaşıldığını ve uygulandığını belirtmektedir. Alan yazındaki bu çalışmalar eğitim yoluyla yönetici ve öğretmenlerin bilgi paylaşımının arttığını göstermektedir. Kujur ve Ye (2018) tarafından yapılan çalışmada, liderlik kapasitesi yüksek okullarda bilgi paylaşımının yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre de eğitim bilgi paylaşımının artmasını etkilerken, bilgi paylaşımının öğretmenler arasında artmasıyla da okulun liderlik kapasitesi bu durumdan pozitif etkilenmektedir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması nedeniyle öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımının artmış olduğu ve bu durumun okulun liderlik kapasitesini olumlu etkilediği düşünülebilir. Bu nedenle araştırma katılımcılarının birlikte çalıştıkları

okul müdürlerinin liderlik tutumlarının, öğretmenler arasındaki iletişim, iş birliği, bilgi paylaşımı konularını destekleyici olmasının bir sonucu olarak öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik algılarının pozitif etkilendiği söylenebilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin 21. yy. becerileri gösterme düzeyleri “yaşam ve mesleki beceriler” boyutu ile incelenmiştir. Katılımcıların okul müdürlerinin 21. yy. becerileri gösterme düzeylerine ilişkin genel görüşleri “çok” düzeyindedir. Alanda bu sonuçlarla benzerlik gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Elekoğlu ve Demirdağ, 2020; Fisher ve Waller, 2013; Gökbulut, 2020; Taş, 2009; Yılmaz, 2021). Araştırmada odağa alınan yaşam ve mesleki beceriler boyutu, öz yönetim ve inisiyatif kullanma, sosyal ve kültürel beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve uyum becerileri yanında sosyal ve kültürel becerileri de kapsamaktadır. 21. yy. yaşamı ve ekonomisinin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmek için gereken zemin, okulların da buna uygun bir şekilde dönüşmesiyle hazırlanabilir. (Çoban vd., 2018). Timm (1993), öz yönetimi, mantığa dayalı olan bir değerler yargısı sistemi içerisinde amaçlara ulaşmak için yeteneklerin en doğru ve etkili bir biçimde kullanılması olarak ele almaktadır. Okul müdürleri, inisiyatif alma becerileri sayesinde öğretmenlerin fikirlerine önem verme, onları dinleyerek karar sürecine dahil etme, etkili iletişim ve etkileşim sağlama, çatışmaları iyi yönetebilme, okulun bütün paydaşları ile iyi ilişkiler sağlama ve öğretmenlerin işbirliğini sağlama gibi becerilere sahip olmaktadır (Koyuncu ve Kazak, 2023). Bu becerilere sahip okul müdürleri, okullarda yaşanabilecek bir çok sorunun üstesinden gelebilirler. Bu nedenle, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin, inisiyatif alma becerilerine sahip olmaları, öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili algılarının olumlu yönde olmasının nedenlerinden biri olabilir. Diğer yandan; 21 yy. da teknolojik alandaki hızlı gelişmeler, bireylerin öğrenmeleri, çalışma hayatları ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için yeniliklere uyum göstermelerini zorunlu kılmaktadır. Oluşan yeni şartlara ayak uydurabilmek için esneklik ve uyum becerileri bütün bireylerde olması gereken beceriler olarak kabul edilmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Yaşam ve mesleki becerilerin boyutlarından biri de üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisidir. Bu beceri alan yazında, örgütün amaçlarına ulaşmak için ihtiyaçları önceliklere göre belirleyerek zamanı iyi yönetme, etik değerlerle çalışma ve iş birliği becerilerini kullanarak ürün oluşturma becerisi biçiminde ele alınmaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). 21. yy. becerileri bağlamında iyi liderlerin, düşünceyi eyleme dönüştürebilen,

öngörülerini gerçek hale getirebilen, karşılaşılan engelleri fırsat ve yeniliğe çevirebilen, olası fikir ayrılıklarını uzlaşmaya dönüştürebilen ve alınan riskleri olumlu sonuca taşıyabilen liderler olduğu kabul edilmektedir. (Kouzes ve Posner, 1995). Bu nedenle okul müdürlerinin yaşam ve mesleki becerileri, okulların dönüşümü için büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenler arasında iş birliği ve etkileşimi destekleyici, çatışmayı iyi yönetici, zamanı iyi yöneten, etik değerlere bağlı, okul içi ve dışı çevre ile iyi ilişkiler kuran, öncelikleri ve ihtiyaçları belirleyebilen ve yeniliklere hızlı şekilde adaptasyon sağlayan tutumlarının bir sonucu olarak öğretmenlerin algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın diğer alt problemlerinden biri de öğretmenlerin sosyal sermayesinin ne düzeyde olduğudur. Öğretmenlerin sosyal sermayeleri “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde tespit edilmiştir. Alandaki diğer çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının bu araştırmanın bulguları ile benzer yönde olduğu çalışmalar da mevcuttur (Doğan ve Bostancı, 2017; Gürpınar, 2023; Yılmaz, 2021). Genel olarak öğretmenlerin sosyal sermaye algı düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin eğitimin kalitesini artırma çabasında olması ve bu konuda sorumluluk hissederek okul ortamındaki tutumlarını buna göre şekillendirmeleriyle ilgili olabilir. Eğitimin başarısı ile okullarda sosyal sermaye arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Putnam, 2000). Bu görüşe göre eğitimde verimlilik ve kalitenin artması sosyal sermayenin düzeyine bağlıdır. Ekinci (2012) araştırmasında, bilgi paylaşımı ile sosyal sermaye arasında çok yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Bu araştırmada da sosyal sermaye düzeyi ile ilgili bulgular diğer araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bu okullarda öğretmenlerin birbirleri ile mesleki bilgilerini, deneyimlerini ve materyallerini paylaşarak güven ortamı sağlamada etkin rol oynadıklarından söz edilebilir. Bryk ve Schneider (2002), öğretmenler arasındaki informel ilişkilerin oluşturacağı bağlar sayesinde oluşan amaç ve paylaşımların öğretimsel açıdan okulun etkililiğine önemli katkıları olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, bu araştırmanın katılımcılarının sosyal ağlar oluşturmaları ve birbirleri ile güven ortamı içerisinde sağlıklı ilişkiler kurmaları, sosyal sermaye algı düzeylerine olumlu etki sağlamış olabilir. Sosyal sermaye ve eğitim arasındaki ilişki çerçevesinden bulgular yorumlandığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin en az lisans düzeyinde olması sosyal sermaye algılarına pozitif etki eden faktörlerden biri olarak ele alınabilir. Bu alanda yapılan çalışmalara göre bireyler eğitim

yoluyla iş birliği, empati, yardımlaşma, başkalarına güven, sosyal ağlara katılım gibi özellikler kazanmaktadır. Bu kazanımlar sayesinde eğitim, sosyal sermayenin gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır (Öksüzler, 2006). Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması, aralarında etkileşim, katılım, bilgi paylaşımı, iş birliği, empati, yardımlaşma ve informel ilişkilerin güçlü olması; böylece oluşan güçlü sosyal ağlar nedeniyle okullarındaki sosyal sermaye algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin 21.yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişki incelenmiş; 21. yy. becerileri ile liderlik kapasitesi arasındaki ilişki istatistiksel olarak olumlu yönde ve orta düzeyde tespit edilmiştir. 21.yy. okulları bir çok farklı rolü aynı anda yerine getirebilecek okul müdürlerine ihtiyaç duymaktadır. Öncelikli olarak okul müdürlerinden; okul ve sınıf ortamlarında öğrenci başarısını artırıcı ve yenilikçi uygulamalar yapabilmeleri, öğretmenlere yaklaşımı ile olumlu değişiklikleri kolayca sağlayabilmeleri ve öğretmenlere öğretim uygulamalarında destekleyici tutumlar sergilemeleri beklenmektedir (O'Neill vd., 2003). Tekin ve Akın'ın (2021) çalışmasında inisiyatif alma ve problem çözme becerileri arasında pozitif ilişki saptanmış olması inisiyatif alma becerisinin yaşam ve mesleki becerilerin bir alt boyutu olması bakımından önemli bulunmuştur. Kurt'un (2010), çalışmasında 21. yy. bireylerinin her yaş grubunda üretken olmasının beklendiği ve sosyal becerilerin küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması sayesinde sürdürülebilir iletişim ve topluma uyumun sağlanabileceği belirtilmektedir. Okul müdürleri yaşam ve mesleki becerilere sahip olduğunda; okulun bütün aktörleri ile iyi ilişkiler kurabilir, adil davranır, iş birliğine önem verir, zamanı ve kaynakları etkili kullanırlar (Büyükkıdık, 2019; Kouzes ve Posner, 1995). Bunlara ek olarak bu becerilere sahip okul müdürleri, farklı kültürlerle açık ve etkileşim halinde, öğrenmeye istekli, uyum içinde çalışabilen liderlerdir (Çoban vd., 2019). Liderliğe ilişkin çalışmalar, liderliğin belirli bir grubu etkileme ve izleyenlerin liderin etki gücünü hissetmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. (Northouse, 2016; Yukl, 1999). Bu görüşler doğrultusunda yaşam ve mesleki becerilere sahip okul müdürleri, liderlik becerilerini etkili şekilde kullanarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek sağlamakta, onlara kaynak sağlamakta, okulda paylaşım ve iletişimi ön plana çıkarmakta olduğundan, öğretmenlerin de buna paralel olarak müdürlere karşı güven duygusu pekişmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri, genel olarak okul müdürlerini bu

anlamda yeterli buldukları yönünde tespit edilmiştir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin yaşam ve mesleki becerileri etkili şekilde kullanması sayesinde, liderlik kapasitesinin gelişmesi için gereken zeminin oluştuğu; bu araştırmanın sonuçlarının da açıklanan liderlik becerilerinin okul müdürlerinde yeterli düzeyde olmasından dolayı olumlu tespit edildiği söylenebilir. Ancak, araştırmada 21.yy. becerileri ile liderlik kapasitesi arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olması nedeniyle, okul müdürlerinin yetiştirilmesinden atanmalarına kadar olan sürecin gözden geçirilmesi ve bazı düzenlemeler yapılması ile sonuçların daha olumlu olabileceği söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinin 21. yy. becerileri ile sosyal sermaye arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular, 21. yy. becerileri ve sosyal sermaye arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuçla paralel sonuçlar ortaya koyan bazı araştırmalar bulunmaktadır (Ekinci, 2012; Lee, 2018; Yeni, 2020). Okul müdürlerinin 21.yy. becerileri gösterme düzeyleri arttıkça okulun sosyal sermayesi de yükselmektedir. Sosyal sermaye kavramı karşılıklı güven üzerine kuruludur. Bu sayede bireyler arasında yeni fikirlerin paylaşılması, risk alınması ve iş birliği yapılması sağlanmış olur. 21.yy. becerileri bu güven ortamının etkili bir şekilde kullanılmasına zemin hazırlamaktadır. Diğer yandan sosyal sermaye bireylerin sürekli öğrenmesi ve gelişmesi sürecine katkı sunar. Sürecin daha etkin hale gelmesi 21. yy. becerileri ile sağlanabilir (Yeni, 2020). Hem 21.yy. becerileri hem de sosyal sermaye toplumun değişmesine ve gelişmesine katkı sağlamaktadır. Okul ortamında öğretmenlerin iş birliği içerisinde takım çalışması sergilemeleri, farklı düşüncelere açık olmaları ve inovasyon yapmaları okulun amaçlarına ulaşmasında etkilidir. Okul müdürlerinin esneklik ve uyum becerileri ile sosyal ve kültürel becerileri sergilemesi, öğretmenlerin yönetici ile ilgili algılarını doğrudan etkileyebilir. Diğer yandan bazı araştırmacılar eğitim, kültürel farkındalık ve sosyal sermaye arasında pozitif ilişkiler tespit etmiştir (Ekmekçi, 2020). Bu ilişkilere dayanarak; okul müdürlerinin sosyal ve kültürel becerilerinin bulunması ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin lisans ve üzeri olması, bu araştırmada öğretmen görüşlerinin olumlu tespit edilmesinin bir nedeni olabilir. Yaşam ve mesleki beceriler, alan yazında hem iş yaşamı hem de iş dışı yaşamda başarılı olabilmek için gösterilen davranışlar olarak ele alınmaktadır. Bunlar; bireylerin uyum becerileri, risk alabilme becerileri, sorumluluk alabilme ve sosyal becerileri olarak belirtilmektedir (Cansoy, 2018). Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin 21.yy. becerileri ile sosyal sermaye

arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olması, okullarda müdürlerin 21.yy. becerilerini etkin biçimde kullanmaları ve sosyal sermaye ile ilgili çalışmaların olumlu yansımaları olarak değerlendirilebilir. Açıklanan bu nedenlerle katılımcı öğretmenlerin okullarında, okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonuna destek sağladığı, okulda yapısal değişiklikler yapmadan önce mevcut durumun güçlü ve zayıf yönlerini iyi analiz ettiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Bu tutumlar sayesinde öğretmenler arasında güven ve sadakat konularında güçlü bir bağ oluştuğu, iş birliğinin sağlandığı, iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu; sonuç olarak da 21.yy. becerilerinin okul müdürlerince etkin şekilde kullanılması sayesinde sosyal sermayenin geliştiği söylenebilir.

Bu araştırmada sosyal sermaye ile liderlik kapasitesi arasındaki ilişki yüksek düzeyde anlamlı pozitif olarak tespit edilmiştir. Liderlik kapasitesi ve sosyal sermaye ilişkisini inceleyen ve bu araştırmanın da bulgularıyla paralellik gösteren başka çalışmalar da mevcuttur (Igalla vd., 2020 ; Minckler, 2011). Sosyal sermaye okul bireylerinin birbirleriyle ilişkilerine dayalı olduğundan, okullarda sosyal sermayenin gelişimi birlikte çalışma, iletişim kurma, sohbet etme gibi temel sosyal davranışların sonucu olmasının yanında; güven, iş birliği ve okulun amaçlarına ulaşmada ortak vizyon oluşturma gibi davranışların da gelişmesini sağlayabilir. Roberts (2013), çalışmasında okullarda liderlik kapasitesinin, beşerî sermaye ile birlikte sosyal sermayeyi geliştirerek artırılabilirliğini belirtmektedir. Putnam'a (2000) göre okullarda sosyal bağlantılar, olumlu, işbirlikçi, güvene dayalı katılımcı bir eğitim ortamıyla birlikte, iletişim ağlarıyla oluşturulan sosyal sermaye ile sağlanabilir. Buna göre araştırmanın bulguları bu alanda yapılan diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Sosyal sermaye ile liderlik kapasitesinin birbirini pozitif etkilemesi nedeniyle, okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirleriyle olan ikili ilişkilerinin yanında, birlikte çalışma kültürünün iyi düzeyde geliştiği, öğretmenlerin aralarında iş birliği, güven, sadakat vb. konularda sıkıntı yaşamadığı ortaya çıkmaktadır. Böylelikle sosyal sermaye sayesinde, okulun liderlik kapasitesini geliştirici bir zemin oluşarak, liderlik kapasitesinin yükselmesinin sağlandığı ve öğretmen algılarının da bu doğrultuda yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın temel problemi okul müdürlerinin 21. yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelemektir. Bulgular sosyal sermayenin 21. yy. becerileri ile liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğunu göstermiştir. Ceylan (2019), Tuzlukova ve

Prabhukanth (2018) ve Toharudin (2017), çalışmalarında liderlik kapasitesi ve okul müdürlerinin 21. yy. becerileri ilişkisini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların ortak noktasının 21.yy. becerileri bağlamında liderlik tutumları gösteren okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda liderlik kapasitesinin de olumlu yönde gelişim göstermesi olduğu görülmektedir. Igalla ve diğerleri (2020) ve Minckler (2011), sosyal sermaye ile liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular sunmuşlar ve bu araştırmanın da bulgularıyla örtüşen sonuçlar elde ederek sosyal sermayenin liderlik kapasitesini geliştirmede güçlü etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Okulun sosyal sermayesi geliştikçe liderlik kapasitesinin de olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Ekinci (2012), Lee (2018) ve Yeni (2020) araştırmalarında, 21. yy. becerileri ve sosyal sermaye arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadırlar. Bu çalışmalar da okul müdürlerinin 21. yy. becerileri düzeyi yükseldikçe sosyal sermaye düzeyinin olumlu etkilendiğini ortaya koyan araştırmalardır. Bu araştırmada bütün değişkenlerin birbirlerini olumlu olarak etkilediği görülmektedir. Okullarda rehberlik rolü üstlenen yöneticiler, bu durumun öğretmenlerin okullardaki performansına olan etkilerini kullanarak, sürecin daha kolay idare edilmesini sağlayabilirler (Gürpınar vd., 2023). Kuramsal yaklaşımlar, sosyal sermayenin yüksek düzeyde olmasının okullarda öğretimsel kapasiteyi pozitif yönde etkilemekte olduğunu belirtmektedir (Annakkaya ve Baskan, 2021; Arslanoğlu, 2014; Ersözlü, 2008; İpek, 2018). Bu araştırmanın nicel bulguları, okul müdürlerinin 21.yy. becerileri ile liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracılık rolü bulunduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin 21. yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiye bakıldığında; bu ilişkinin pozitif yönde orta düzey olması, eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşılması bakımından bir eksiklik olarak ele alınabilir. Eğitim hem bireysel hem de toplumsal becerileri kazandırmak, ekonomik kalkınmayı sağlamak ve sosyal adaleti sağlamak gibi temel amaçlarının yanında; vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirmeyi de hedeflemektedir. Eğitimin hem çağın beklentilerine uygun bireyler yetiştirmesi, hem de ülkelerin eğitim politikası doğrultusunda en iyiye ulaşması için, bu amaçlarını destekleyen bütün etkenlerin azami verim alınacak bir şekilde kullanılması, eğitimin başarısı açısından önemlidir. Bu bağlamda liderlik kapasitesi, bireylere kaliteli bir eğitim sürecini sağlamakla birlikte eğitimin temel amaçlarına ulaşmasında en etkili faktörlerden birisidir. Sosyal sermayenin aracılık rolünün bulunması, okulların liderlik kapasitesinin gelişmesini hızlandırıcı bir etki gösterebilir. Sosyal sermaye zemininin

hazırlanması ve geliştirilmesi diğer değişkenlere göre çok daha hızlı ve pratik olabilir. Bu yönüyle sosyal sermaye, müdürlerin başarı sağlaması için başvurabilecekleri en hızlı yöntemlerden birisidir. Bu nedenlerle, okul yöneticileri okullarında sosyal sermayenin daha da gelişmesi için öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı çalışmalar yaparak, iş birliği, iletişim, bilgi paylaşımı konularında destekleyici tutumlar sergileyerek okulun liderlik kapasitesi düzeyini artırabilirler. Sonuç olarak; okul müdürleri tarafından sosyal sermayenin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalar hem doğrudan hem de dolaylı olarak eğitimin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Öneriler

1. Bu araştırmada nicel yöntemlerle sosyal sermayenin liderlik kapasitesi ve eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ilişkisindeki aracılık rolü incelenmiştir. Diğer araştırmacılar liderlik kapasitesi ve 21. yy. becerileri ilişkisine etki eden sosyal sermaye dışındaki faktörleri nicel ve nitel araştırmalarla inceleyebilirler.
2. Okul müdürleri, bu araştırmanın sonuçlarından yararlanarak okullarında kendi okullarında sosyal sermayeyi geliştirmek için uygulayabilecekleri yöntemleri güncelleyerek okullarında öğretmenlerin sosyal sermayesini geliştirici aktiviteleri teşvik edici tutumlar sergileyebilirler (sanat, spor, gezi, sohbet vb.). Bu yolla sosyal sermayenin aracı etkisinden yararlanarak okullarda, liderlik kapasitesini daha etkili ve pratik bir biçimde gerçekleştirmek için kullanabilirler.
3. Türkiye’de eğitim politikalarını oluşturma yetki ve sorumluluğuna sahip siyasi otorite, okullarda liderlik kapasitesini artırmak adına eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerini geliştirici hizmet içi eğitimler tasarlayabilir.
4. Politika yapıcılar, okul müdürlerinin seçilmesi, atanması ve denetlenmesi esnasında onların 21. yy. becerileri gösterme düzeyleri ve okulun sosyal sermayesi ile okulun liderlik kapasitesi düzeyleri konusunda değerlendirme kriterleri geliştirebilirler.

KAYNAKÇA

Acuner, T. ve Yılmaz, G. (2000). Günümüzün etkin liderlik anlayışı. Değişimci liderlik. *Yönetim ve Ekonomi*, 6(1),1- 12.

Adler, P. S. ve Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.

Akman, Y. ve Abaslı, K. (2017). Sosyal sermaye ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkilerin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(2), 269-286.

Alomair, M. O. (2015). Female Leadership Capacity and Effectiveness: A Critical Analysis of the Literature on Higher Education in Saudi Arabia. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 81-93.

Altay, A. (2007). Bir kamu malı olarak sosyal sermaye ve yoksulluk ilişkisi. *Ege Akademik Bakış*,7(1), 337–362.

Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, 41.

Annakkaya, E. E. ve Baskan, G. (2021). Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek, psikolojik sermaye ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*,11(4), 1835-1853.

Arslan, M. (2001). *İş ve meslek ahlakı*. Nobel.

Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması*, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, Türkiye.

Arslanoğlu, A. (2014). *Sosyal sermaye farkındalığı ile ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki Diyarbakır ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi.

Aşkar, P. Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.

Aydemir, M. A. (2011). *Toplumsal ilişkilerin sosyal sermaye değeri (Topluluk duygusu ve sosyal sermaye üzerine bir araştırma)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Aydın, M. (1993). *Eğitim denetimi*. PegemA.

Aydın, İ. P. (2002). *Yönetimsel, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem.

Baki, N., Selbi, Y. Y. Ve Seyhan, Ö. (2022). Okul yöneticilerinin yönetim tarzı ile okulların sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 2(2), 16-29.

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ballı, A. İ., ve Üstün, F. (2017). Çalışanların örgütsel güven düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir örnek olay çalışması. *International Journal of Sport and Health Science*, 1(2), 20-38.

Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 27-48.

Bamburg, J. ve Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2,175-191.

Bandura, A. ve Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol.1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: *A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Barış, S. ve Erdoğan, M. (2018). 21. yüzyılda demokrasi ve ekonomik büyüme ilişkisi: bir literatür incelemesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(20), 83-102.

Barth, R. S. (1990a). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass.

Barth, R. S. (2006). Improving schools from within the schoolhouse. *Educational Leadership*,63(6),8-13.

Bass, B. M., Avolio, B. J., ve Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology: An International Review*, 45(1), 5-34.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9- 32.

Bass, B. M. ve Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181-217.

Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 18-40.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., ve Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.

Başdemir, H.Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 17(67), 35-53.

Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alanlarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 129-135.

Bellibaş, M. Ş., Bulut, O. ve Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: The effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.

Bennis, H. J. (1998). Exclamatives!. In *Linguistics in the Netherlands 1998* (27-40). John Benjamins Publishing.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., ve Harvey, J. A. (2003). Distributed leadership: A review of literature. *National College for School Leadership*, 4(6), 34-131.

Berber, H., Bölükbaşı, N., Bulut, A., ve Çekiciler, E. (2024). Öğretmenlerin okullardaki yönetim süreçlerine yönelik görüşleri. *Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3422-3431.

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: *Bir karma yöntem çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Gulf Publishing.

Blase, J. ve Blase, J. (1999). Effective instructional leadership teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Rihardson (ed.). *Handbook of theory and research for sociology of education*. Greenwood Press.

Bozak, A., Yıldırım, C., ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.

Bozkurt, C. ve Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 46-74.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., ve Rumble, M. (2010). 21. yy. becerilerinin tanımlanması. *Taslak Teknik Rapor1*. Melbourne Üniversitesi.

Blankstein, A. M. (2004). *Failure is not an option: Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. Corwin Press.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem.

Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard University Press.

Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.

Büyükkıdık, S. (2019). Üretkenlik ve hesap verebilirlik. *A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed), Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri içinde* (163-184).PegemA.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA.

Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.

Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.

Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N., ve Dolapçı, E. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 35-54.

Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership* (Report No:95).

Christie, E. N. (2007). Notes from the field: Teachers using reflection to transform classroom practice and themselves as practitioners. *Reflective Practice*, 8(4), 483-495.

Cohen, D. ve Prusak, L. (2001a). *Kavrayamadığımız zenginlik: kuruluşların sosyal sermayesi*. Mess.

Coleman, J. S. (1966). The possibility of a social welfare function. *The American Economic Review*, 56(5), 1105-1122.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Conzemius, A. ve O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Cooper, R. K. ve Sawaf, A.C. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. Grosset.

Copland, M. A. (2003) Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375- 395.

Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A.

Çelik, O. T., Konan, N., ve Çetin, R. (2018). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: Bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 92-113.

Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23, (1) 74-84.

Çevik, A. ve Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1512-1543.

Çınar, A. ve Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 42-60.

Çoban, Ö., Bozkurt, S. ve Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1059-1071.

Daresh, J. C. ve Ching-Jen, L. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 27-31.

Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı*. (Çev. K. Tosun, T. Somay, F. Aykar, C. Baysal, Ö. Sadullah ve S. Yalçın). İşletme Fakültesi Yayınları.

Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice, reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(1), 113-127.

Demir, C. (2011). *İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dika, S. L. ve Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.

Dilek Eren, C., Muşlu Kaygısız, G. ve Benzer, E. (2019). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri ile bilgi kaynaklarının güvenilirliklerini değerlendirmeleri

arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 175-184.

Doğan, S. (2016). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi; Bursa ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Doğan, S., Demir, S. B., ve Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2), 224-245.

Doğan, Ö. ve Bostancı, A.B. (2017). Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 313-334.

Dubrin, A. J., & Dalglis, C. (2003). *Leadership. An Australian focus*. Seng Lee.

DuFour, R. ve Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Solution Tree.

Edwards, R. ve Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 115-131.

Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye*. Nobel.

Elekoğlu, F. ve Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101-117.

Erdoğan, M. ve Demirhan, G. (2021). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta.

Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-12.

Erişti, B. (2010). Eğitimde dönüşümler. F. Odabaşı (Ed.). *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler içinde* (1-18). Nobel.

Ersözlü, A. (2008). *Sosyal sermayenin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.

- Fairholm, G. (1994). *Leadership and the culture of trust*. Praeger.
- Fedderke, J., Kadt, R. ve Luiz, J. (1999). Economic growth and social capital: A critical reflection. *Theory and Society*, 28(5), 737-738.
- Fiedler, F. E. (1971). Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: A review of empirical findings. *Psychological Bulletin*, 76(2), 128-148.
- Field, J., Schuller, T. ve Baron, S. (2000). *Social capital and human capital revisited, social capital: Critical perspectives*. Oxford University Press.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye*. B. Bilgen, B. Şen, (Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fisher, D. M. ve Waller, L. R. (2013). The 21st century principal: A study of technology leadership and technology integration in Texas K-12 schools. *The Global eLearning Journal*, 2(4), 1-44.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Gardner, H. ve Davis, K. M. (2014). *App kuşağı* (Ü. Şensoy, Çev.). Optimist.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2015). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. PegemA.
- Gerni, M. (2013). *İlişkilerin maddi yönü sosyal sermaye ve örgütsel boyutu*. Beta Yayınları.
- Geus, A.O. (1999). *Yaşayan şirket* (A. Ünver, Çev.). Rota.
- Gidiş, Y. (2017). *Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Glasman, N.S. ve Heck, R.H. (1990). Müdürün değişen liderlik rolü: Müdür değerlendirmesinin etkileri. *Peabody Eğitim Dergisi*, 68(1), 5-24.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic succes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 59-74.
- Goleman, D. (1998). Duygusal açıdan yetkin lider. *Sağlık Forumu Dergisi*, 41(2), 36-38.

Göksün, D. O. (2016, 6-8 Ekim). *Teknostresin eğitim alanına yönelik örtük moderatörleri*. 4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ, Türkiye.

Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some South African view. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511-532.

Grootaert, C. (1998). Social capital, the missing link? *Social capital Initiati Working paper*,3.

Guttek, G. L. (2019). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ütopya.

Gürpınar, M., Çoban, Ö., ve Yalçın, M. T. (2023). Öğretimsel liderlikle iş doyumunu arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolü. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(2), 54-71.

Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.

Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 272, 1-24.

Hannan, M.T. ve Freeman, J.H. (1984) Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49, 149-164.

Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *e-kitap: Okulun iyileştirilmesi için liderlik kapasitesinin geliştirilmesi*. McGraw-Hill.

Harris, A. ve Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.

Harris, A. ve Muijs, D. (2003b). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16(2), 39-42.

Hart, G. (2006). Mülksüzleştirme doğallıktan çıkarılması: Yeniden dirilen emperyalizm çağında eleştirel etnografi. *Antipod*, 38 (5), 977-1004.

Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.

Heck, R.H. (1992). Principals instructional leadership and school performance: implications for policy development, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34.

Helliwell, J.F. ve Putnam, R. (1999). Education and social capital. NBER Working Paper Series. *Working Paper 7121*. National Bureau of Economic.

Hepkon, Z., Aydın, O.Ş. (2011). Medya okuryazarlığına politik bir bakış: Medya okuryazarlığı hareketi. N. Türkoğlu, M. Cinman-Şimşek (Ed.). *Medya okuryazarlığı içinde* (124-135). Parşomen.

Hezlett, S. A. ve Gibson, S. K. (2007). Linking mentoring and social capital: Implications for career and organization development. *Advances in Developing Human Resources*, 9(3), 384-411.

Hırlak, B. ve Taşlıyan, M. (2018). Otantik liderliğin demografik özellikler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1081-1110.

Hitt, M. A., Miller, C. C. ve Colella, A. (2006). *Organizational behavior. A strategic approach*. Wiley.

Hirsh, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every Americans need to know*. Houghton Mifflin Company.

Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama*, (S. Turan (Çev. Ed.). Nobel.

Husu, J. ve Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values- A case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education* 23, 390-401.

İgalla, M., Edelenbos, J., ve van Meerkerk, I. (2020). What explains the performance of community-based initiatives? Testing the impact of leadership, social capital, organizational capacity, and government support. *Public Management Review*, 22(4), 602-632.

Ivancevich, J. M. ve Matteson, M. T. (1990). *Organizational behavior and management* (2nd ed.). Homewood, Ill.: Irvin.

Iyer, S., Kitson, M. ve Toh, B. (2005). Social capital, economic growth and regional development. *Regional studies*, 39(8), 1015-1040.

İpek, M. E. H. (2018). *Müzik öğretmenlerinin okullardaki sosyal sermaye algısının iş doyumlarıyla ilişkisi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78.

Jelinek, M., Smircich, L. ve Hirsch, P. (1983). Introduction: A code of many colors. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 331-338.

Johnson, P. C. (2014). Cultural literacy, cosmopolitanism and tourism research. *Annals of Tourism Research*, 44, 255-269.

Jung, D. I., ve Avolio, B. J. (1999). Effects of leadership style and followers' cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *The Academy of Management Journal*, 42(2), 208-218.

Karagül, M. (2012). *Sosyal sermaye (Kapitalizmin kör noktası)*, Nobel.

Karakaş, O. (2021). *Okullarda farklılıkların yönetiminin liderlik kapasitesiyle ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465.

Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders (2nd ed.)*. Corwin.

Kayadelen, M. ve Koçak, S. (2021). Okullarda liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Social Sciences Research Journal*, 10 (4), 832-842.

Ke, W. ve Wei, KK (2008). ERP uygulamasında organizasyon kültürü ve liderlik. *Karar Destek Sistemleri*, 45(2), 208-218.

Keleş, N. (2011). *Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri*, *Organization ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2),345.

Keleş, N. (2012). *Sosyal Sermaye*, Eğitim Yayınevi.

Kennedy T. J. ve Odell M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Journal of Science Education International*, 25(3), 246-258.

Kerr, S. ve Schriesheim, C. A. (1974). Consideration, initiating structure, and organizational criteria—An update on Korman's 1966 review. *Personnel Psychology*, 27, 555-568.

Kılınç, A.Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kılınç, A.Ç., Büyüköztürk, Ş. ve Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,1(1)23-46.

Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publications.

Koç, A. (2012). Sosyal sermaye ve ekonomik büyüme ilişkisi: AB ülkeleri ve Türkiye üzerine ampirik bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 199-218.

Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.

Kotluk, N., Kocakaya, S. (2015). “Digital Storytelling for Developing 21st Century Skills: From High School Students’ Point of View”, *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2),354-363.

Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge. How to make extraordinary things happen in organizations* (5th ed.). Jossey-Bass.

Koyuncu, V. ve Kazak, E. (2023). Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1536-1556.

Köksal, H. (2010). Tarih öğretiminde tarihsel algının üç boyutu ve düşünsel dayanakları. *Folklor/Edebiyat*, 16(64), 89-96.

Kujur, P. ve Ye, Y. (2018). The relationship of teachers’ perception towards leadership capacity and organizational culture in the marianists schools, India. *Scholar: Human Sciences*, 10(1), 298-308

Kurt, A. A. (2010). Okuryazarlıkta dönüşümler. F. Odabaşı (Ed.). *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler içinde* (81-102). Nobel.

Lai, E. R. ve Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.

Lambert, L. (1998). *Okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilmesi*. ASCD.

Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L. (2002). Toward a deepened theory of constructivist leadership. L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner and P. Slack (Ed.). *The constructivist leader* (34-62). Teachers College.

Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School leadership & management*, 23(4), 421-430.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70,238-254.

Lambert, L. (2009). Reconceptualizing the road toward leadership capacity. A. M. Blankstein, P. D. Houston, R. W. Cole (Ed.). *Building sustainable leadership capacity içinde* (7-28). Corwin Press.

Lee, R. E. (2018). *Phycology*. Cambridge University Press.

Lee, V. E. ve Croninger, R. C. (2001). The elements of social capital in the context of six high schools. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 165-167.

Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.

Leithwood, K., ve Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.

Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. McGraw-Hill.

Livingstone, S. (2004). Medya okuryazarlığı ve yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin getirdiği zorluklar. *İletişim incelemesi*, 7(1), 3-14.

Louis, R. C. (2012). *A case study exploring technology integration and incorporation of 21st century skills in elementary classrooms* [Unpublished Doctoral Thesis]. Northeastern University.

Marks, H. M., ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı).(2016).*Eğitimde fatih projesi ve eba tanıtım faaliyetleri değerlendirme raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Minckler, C. H. (2011). *Teacher social capital: The development of a conceptual model and measurement framework with application to educational leadership and teacher efficacy* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Louisiana Üniversitesi.

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper and Row.

Morgan, G. (2011). Reflections on images of organization and its implications for organization and environment. *Organization & Environment*, 24(4), 459-478.

Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Southwest Educational Development Laboratory.

Mulford, B. (2003). Balance and learning: Crucial elements in leadership for democratic schools. *Leadership and Policy in Schools*, 2(2), 109-124.

Muijs, D. ve Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership* 35(1), 111-134.

Murphy, JF ve Hallinger, P. (1987). Eğitimde yönetici yetiştirmeye yaklaşımlar. *New York Eyalet Üniversitesi Yayınları*, 54-61.

Murphy, C. U. ve Lick, D. W. (2001). The principal as study group leader. *Journal of Staff Development*, 22(1), 37-38.

Naktiyok, S. (2015). *Dönüştürücü liderlik ve örgütsel desteğin örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi: örgütsel güven algısının aracı rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Neale, M. A., & Northcraft, G. B. (1991). Behavioral negotiation theory-a framework for conceptualizing dyadic bargaining. *Research in Organizational Behavior*, 13, 147-190.

Newmann, F. M. ve Wehlage, G. G. (1995). Successful school restructuring: A report of the public and educators by the center on organization and restructuring of schools. American Federation of Teachers.

OECD. (2005). Education at a Glance 2005. *OECD indicators*. OECD Publishing.

O'Hair, M. J. ve Reitzug, U. C. (1997). Teacher leadership: In what ways? *For what purpose? Action in Teacher Education*, 19(3), 65-76.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.

Olate, R. (2003). *Local institutions, social capital and capabilities*, Washington University.

Ortiz, F. I. (2001). Using social capital in interpreting the careers of three Latina superintendents, *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 58-85.

Ovando, M. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing*, 27(1/2), 30-44.

Öğüt, A. & Erbil, C. (2009). *Sosyal sermaye yönetimi*. Çizgi Kitabevi.

Öğretir-Özçelik, A. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A. Öğretir-Özçelik, M. Nur Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21.yüzyıl becerileri (3. Basım)*. Pegem Akademi.

Öksüzler, O. (2006). Sosyal sermaye, güven ve belirleyicileri: bir panel analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 12, 108-129.

Özcan, M., Şengül, M., Çelik, M., ve Eranıl, A. K. (2016). Türkçe öğretmenlerinin öz liderlik düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 317-332.

Özçağlayan, M. (1996). *Yeni iletişim teknolojileri ve değişim* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: bir durum açıklaması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Özdem G., Bülbül, T. ve Güngör, S. (2002). Eğitim yönetimi planlaması teftişi ve ekonomisi ana bilim dalı tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen ve okul yöneticilerinin programa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara.

Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.

Özgül, O. (2011). Sümer sosyal hayatında eğitimin yeri ve önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 401-414.

Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.

Page, J. D. (2010). *Activism and leadership development: Examining the relationship between college student activism involvement and socially responsible leadership capacity* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maryland Üniversitesi.

Parlar, H., Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2020). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools: The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244.

Palfrey, J. ve Gasser, U. (2008). Dijital çağda üniversitelerin açılışı. *New England Yüksek Öğretim Dergisi*, 23(1), 22-24.

Pedro, F. (2006). Karşılaştırmalı bir bakış açısıyla İspanya'daki öğretim durumunun teşhisi. *Eğitim Dergisi*, 340, 243-264.

Peterson, S.J., Luthans, F., Avolio, B.J., Walumbwa, F.O., ve Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach. *Personnel Psychology*, 4, 427-450.

Pinto, M., Cordon, J. A. ve Diaz, R. G. (2010). Thirty years of information literacy (1977—2007). A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(1), 3-19.

Polatcan, M. (2017). *Okullarda sosyal sermaye ile yenileşme iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Polatcan, M. (2018). Okullarda sosyal sermaye ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2721-2732.

- Potter, W. J. (2011). *Media literacy 5th edition*. Sage Publications.
- Powell, K. C. ve Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants Part –1. *On the Horizon* 9(5),1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants Part -2: Do they really think differently? *On the Horizon* 9(6), 1-6.
- Putnam, R. D. (2004). *Education, diversity, social cohesion and social capital, meeting of OECD Education Ministers Report*,18-19.
- Rice, J. K. ve Croninger, R. G. (2005). Resource generation, reallocation, or depletion: an analysis of impact of reconstitution on school capacity. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (2), 74.
- Roberts, RC (2013). *Ahlaki yaşamda duygular*. Cambridge Üniversitesi.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Schermerhorn, J. R. (1997). Situational leadership: Conversations with Paul Hersey. *Mid-American Journal of Business*, 12(2), 5-11.
- Schultz D. P. & S. E. Schultz (1990). *Psychology and Industry Today*. McMillan.
- Seçer, B. (2009). İşgücü piyasasında sosyal sermaye. *Kamu-İş Dergisi*, 10(3), 103-130.
- Semerci, D. ve Balat, G. U. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519.
- Senge, P. M. (2005). Give me a lever long enough and single-handed I can move the world. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (13-25). Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Moral leadership. *NASSP Bulletin*, 76(547), 121-121.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership. A collection of articles* (Second Edition). Corwin.
- Sheppard, B. ve Dibbon, D. (2011). Improving the capacity of school system leaders and teachers to design productive learning environments. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 125–144.
- Short, P. M. ve Spencer, W. A. (1989). Principal instructional leadership. *In Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL,31.

Sırıklıgil, R. (2020). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

Sime, D. ve Priestly, M. (2005). Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: Implications for initial teacher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 130-142.

Smylie, M. ve Hart, A.W. (2000). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. J. Murphy K. S. Louis (Ed.). *Handbook of research on educational administration* (421-441).

Spitzer, K. L., Eisenberg, M. B. ve Lowe, C. A. (1998). *Information literacy: Essential skills for the information age*. ERIC Clearinghouse.

Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1991). Work and motivation: some concluding observations. *Motivation and Work Behavior*, 573-582.

Stephens, M. ve Keqiang, R. X. (2014). Using a framework of 21st century competencies to examine changes between China's 2001 and 2011 Mathematics curriculum standards for basic education. *Journal of Mathematics Education*, 5(2), 9 – 15.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership. A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.

Şahin, S. (2003). Okul merkezli yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36 (36), 582-605.

Şahin, C. ve Ada, Ş. (2013). İlköğretim ile ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131-153.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem A.

Tannenbaum, R. ve Schmidt, W. H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-101.

Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*. Beta.

Taylor, L. ve Bogotch, I. E. (1994). School level effects of teachers participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 302-319.

Tekin, T. ve Akın, U. (2021). The relationship between initiative taking levels and problem solving skills of school administrators. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 5(2), 185-201.

Timm, P. R. (1993) *Successful self management*. Crisp Publishing.

Tokmak, M., Kandemir, H., Karaca, M., ve Aydoğan, S. (2022). Sosyal sermayenin akademik başarıya etkisi: Gelendost meslek yüksekokulu örneği. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 6(20), 160-176.

Toharudin, U. (2017). Critical thinking and problem solving skills: how these skills are needed in educational psychology? *International Journal of Science and Research*, 6 (3), 2004-2007.

Toprak, E. ve Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 125-147.

Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32,571-572.

Töremen, F. (2004). İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Töremen, F. Ve Ersözlü, A. (2010). *Eğitim örgütlerinde sosyal sermaye ve yönetimi*. İdeal Kültür.

Treske, E, G. (2011). Medya okuryazarlığı neden gerekli. N. Türkoğlu, M Cinman Şimşek (Ed.) *Medya Okuryazarlığı* içinde (25-37). Parşomen.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times. John Wiley & Sons.

Tuzlukova, V. ve Prabhukanth, K. U. (2018). Critical thinking and problem solving skills: english for science foundation program students' perspectives. *Collection Of Papers Of The Faculty Of Philosophy, Research Paper*, 48 (3), 37-60.

Türk Dil Kurumu, (2015). *Genel açıklamalı sözlük*. TDK.

Türk Dil Kurumu. (2020). *Genel açıklamalı sözlük*. TDK.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). Ulusal eğitim istatistikleri (Yayın no. 49756). <https://data.tuik.gov.tr/>.(Erişim tarihi:19/07/2023).

Uğuz, H. E. (2010). *Sosyal sermaye*, Orion.

Ulrich, D. (1998). A new mandate for human resources. *Harvard Business Review*, 76, 124-135.

Ural, A., Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* içinde (43). Detay.

UNESCO (2003). Towards an information literate society. *Prague Declaration*.

Valfredini, A. (2018). Developing cultural literacy: The contrastive study of TV advertisement. *The Journal and Language and Teaching Technology*, 1, 1-14.

Van Velsor, E., McCauley, C. D., ve Ruderman, M. N. (Ed.). (2010). *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*, 122.

Vroom, V. H. ve Yetton, P. W. (1973). Leadership and decision making. *University of Pittsburgh Press*.

Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

West, M. A. (1990). The social psychology of innovation in groups. İçinde M. A. West ve J. L. Farr (Ed.), *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies* (309–333). John Wiley & Sons.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.

Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.

Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11- 17.

Woolcock, M., ve Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225-249.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 51(1), 183-201.

Yalçın, S. ve Kapu, H. (2008). Entrepreneurial dimensions in transitional economies: A review of relevant literature and the case of Kyrgyzstan. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 13(02), 185-204.

Yatkın Bozkurt, Ş., Özen, F. ve Altunbay, M. (2020). Küreselleşme, kültürel etkileşim, kültürel okuryazarlık ve eğitim. *Eğitim Antropolojisi*. Pegem.

Yazıcıoğlu, İ. (2009). Konaklama işletmelerinde işgörenlerin örgütsel güven duyguları ile iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri üzerine bir alan araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 235-249.

Yeni, G. (2020). 21. yüzyıl becerilerinin okul yöneticilerinin liderlik yönlerine olan etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 19-30.

Yılmaz, K. (2021) *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. (Report ED.100391). National Commission on Libraries and Information Science.



EK

EK 1: Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve alt boyutlar	n	Çarpıklık	Basıklık	ss.	\bar{X}
OLKÖ	641	-.246	-.266	.023	2.93
YYBÖ	641	-.701	.131	.032	3.93
OSSÖ	641	-.424	.147	.028	3.79
Dağıtımçı Liderlik	641	-.302	-.361	.026	2.84
Paylaşılan Okul Viz.	641	-.254	-.268	.025	2.89
İş birliği ve Ortak Sor.	641	-.287	-.254	.025	2.99
Algılanan Öğr. Başarısı	641	-.239	-.315	.024	3.02
Öz yönetim ve İns. K.	641	-.725	.305	.033	3.91
Üret. ve hesap ver.	641	-.695	.077	.033	3.94
Liderlik ve sorumluluk	641	-.715	.132	.033	3.93
Bağlılık	641	-.199	.845	.031	3.84
Sosyal etki. Bağ.	641	-.377	.065	.029	3.85
Güven	641	-.532	.106	.034	3.75
Kültürel Bellek	641	-.477	-.078	.033	3.77

EK 2: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2024-181438

T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

28.02.2024

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
20.02.2024	04	63

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etik Kurulu Başkan Yardımcısı Prof. Dr. Ali AYATA başkanlığında 20.02.2024 günü toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KARAR 04-2024/63 Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Barış ERKİLİÇ'in, Doç. Dr. Ömür ÇOBAN'ın danışmanlığında çalışacağı "**Öğretmen Algularına Göre Okul Yöneticilerinin 21. y.y. Becerileri ile Okulun Liderlik Kapasitesi Arasındaki İlişkide Sosyal Sermayenin Aracı Rolü**" başlıklı çalışmanın, çalışmaya ait uygulayacakları yönteme yönelik gerekli izinlerin alınması kaydıyla fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvuran kişilere ait olmak üzere etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

(İzinli)

Prof. Dr. İbrahim COŞKUN

Başkan

(e-imza)

Prof. Dr. Ali AYATA
Başkan Yardımcısı

(e-imza)

Prof. Dr. Ercan OKTAY
Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Mehmet MERCAN
Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Özlem SADİ
Raportör

(e-imza)

Prof. Dr. Murat TEKİN
Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Mehmet KURT
Üye

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3: MEB Araştırma İzni

KMÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 26.03.2024-188205



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
II Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99371540-605.01-99501860
Konu : Barış ERKİLİNÇ (Araştırma İzni)

25.03.2024

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 11.03.2024 tarihli ve 183810 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 25.03.2024 tarihli ve 99454275 sayılı Oluru.

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 220401021 numaralı öğrencisi Barış ERKİLİNÇ "*Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin 21.yy Becerileri İle Okulun Liderlik Kapasitesi Arasındaki İlişkide Sosyal Sermayenin Aracı Rolü*" konulu anket çalışmaları kapsamında Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi/ özel okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik ilgi (b) yazı doğrultusunda çalışma yapmak istemektedir. Bu bağlamda,

Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi/ özel okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik ilgi (b) yazıda adı geçen öğrencinin anket yapma çalışma talebi Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Bu kapsamda, anket çalışmasının ilgi (a) Genelge esasları ve Valilik Makamının ilgi (c) onayında belirtilen şartlar doğrultusunda yapılması, araştırma sonuçlarının izin alınmadan paylaşılmaması ve sonuç raporlarının Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
II Milli Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)

EK 4: Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Kullanım İzni

"Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği" Kullanım İzni Hk. Gelen Kutusu x

7 Tem 2023 Cum 03:43

Barış Erkiç Alıcı: senerbuyukozturk

Merhaba. Aşağıdaki metin sorumlu yazar olarak belirtilen isme gönderilmiş ancak 5 gün geçmesine olumlu ya da olumsuz dönüş alınamamıştır. Ölçek geliştirici olarak sizinle paylaşmak ve izinlerinizi istemektedir. Saygılarımla.

Merhaba, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim. "Eğitim Kurumu Yöneticilerinin 21. yüzyıl Becerilerinin Müdürlerin Liderlik Kapasiteleri ile İlişkisinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi" tez çalışmamda "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği" isimli ölçme aracı kullanmak istemektedirim. Ölçeğin kullanımına ilişkin izinlerinizi istemektedirim.

Saygılarımla arz ederim.

Barış ERKİLİÇ

7 Tem 2023 Cum 09:45

Sener Buyukozturk Alıcı: ben

Barış merhaba
Ölçeği araştırmalarında kullanabilirsin. Ölçekle ilgili detay bilgiye ihtiyaç duyarsan lütfen Çağatay Hocayla iletişime geçmeni öneririm.
Başarılar
Şener Buyukozturk

7 Tem 2023 Cum, saat 03:43 tarihinde Barış Erkiç şunu yazdı:

EK 5: Eğitim Yöneticisi 21. yy. Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

Merhaba, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim. "Eğitim Kurumu Yöneticilerinin 21. yüzyıl Becerilerinin Müdürlerin Liderlik Kapasiteleri ile İlişkisinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi" tez çalışmamda "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği" isimli ölçme aracı kullanmak istemektedirim. Ölçeğin kullanımına ilişkin izinlerinizi istemektedirim.

Saygılarımla arz ederim

Barış ERKİLİÇ

3 Tem 2023 Pzt 19:21

ÖMÜR ÇOBAN Alıcı: ben

Ölçeği atıf yapmak kaydıyla kullanabilirsiniz iyi çalışmalar dilerim

3 Tem 2023 Pzt, saat 18:45 tarihinde Barış Erkiç şunu yazdı:

--

Doç. Dr. Ömür ÇOBAN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

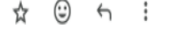
EK 6: Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanımına ilişkin izin Hk. Gelen Kutusu x



Barış Erkiç

3 Tem 2023 Pzt 18:09



A

Merhaba, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez araştırmamda "Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği" isimli ölçme aracını kullanmak istemekteyim. Ölçeğin kullanımına ilişkin izinlerinizi istemekteyim.

Saygılarımla arz ederim.

Barış ERKİLİÇ

Mahmut Polatcan

3 Tem 2023 Pzt 18:13



Alıcı: ben

Merhaba Barış,

Atıfta bulunmak kaydıyla ölçeği kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Mahmut POLATCAN

EK 7: Araştırmada Kullanılan Anketlerden Örnekler

1.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1-Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()	
2-Yaşınız		
3-Medeni Durumunuz	Evli ()	Bekâr ()	
4-Eğitim Düzeyiniz	Ön Lisans ()	Lisans ()	Yük. Lisans ()
5-Hizmet Yılıınız		
6-Kurum Türünüz	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()

2.BÖLÜM: OKULLARDA LİDERLİK KAPASİTESİ ÖLÇEĞİ

Anketteki ifadelerden okulunuzdaki duruma en uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.		Bunu yapmayız	Bu yönde hareket etmeye hasladık	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu durumu çok iyi yapılandırdık
1	İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.	()	()	()	()
2	Liderlik becerileri konusunda model oluruz.	()	()	()	()
3	Yetişkinler (yönetici, öğretmen veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.	()	()	()	()

3.BÖLÜM: EĞİTİM YÖNETİCİLERİ 21 YY BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Anketteki ifadelerden okul müdürünüz ile ilgili gözlemlerinize en uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.		Hiç	Az	Orta	Çok	Her zaman
Maddeler		Becerileri gösterme sıklığı				
1	Kendi mesleki gelişimini sağlayacak çalışmalara katılır.	()	()	()	()	()
2	İş yönetebilme kapasitesi vardır.	()	()	()	()	()
3	Okulun çevresi ile ilgili analizler yapar.	()	()	()	()	()

4.BÖLÜM: OKULLARDA SOSYAL SERMAYE ÖLÇEĞİ

Anketteki ifadelerden okulunuzdaki duruma en uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Bu okulda Öğretmenler:						
1	Bu ortamda çalışmaktan mutluluk duyarlar.	()	()	()	()	()
2	Okulun sorunlarını kendi sorunu olarak görürler.	()	()	()	()	()
3	Okulun sunduğu olanaklardan memnundur.	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Barış ERKILIÇ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fakülte	Fatih Eğitim Fakültesi
Bölümü	Müzik Öğretmenliği
Makale ve Bildiriler	
1. Erkılıç, B., Çoban, Ö. (2024). Okul yöneticilerinin 21. yy. becerileri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolü. 3. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, 17-19 Ekim 2024, Karaman.	