T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
2022-YL-145

ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ KAPSAMINDA KARAR VERME STİLLERİ İLE MESLEKİ ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

HAZIRLAYAN
Aslı EROL

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Beste DİNÇER

AYDIN-2022

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

Eğitim BilimleriAnabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aslı EROL tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Karar Verme Stilleri ile Mesleki Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı tez, 05/07/2022 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	**Kurumu**	**İmzası**
Başkan	Doç. Dr. Beste DİNÇER	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Nurhak Cem DEDEBALİ	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ……..…. tarih ……..……..sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Savaş DUMAN

Enstitü Müdür

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

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

... / ... / 2022

Aslı EROL

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ KAPSAMINDA KARAR VERME STİLLERİ İLE MESLEKİ ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Aslı EROL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Beste DİNÇER

2022, XXII+ 238 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Aydın ili Nazilli ilçesinde farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında karar verme stilleri ile mesleki özerklikleri arasındaki ilişkinin belirlenen alt problemler ve cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenleri kapsamında incelenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunu 2021–2022 eğitim ve öğretim yılında Aydın ili Nazilli ilçesinde farklı kademelerde görev yapmakta olan 435 öğretmen oluşturmaktadır. İlişkisel (korelasyonel) tarama modelinin kullanıldığı nicel türdeki bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği, Karar Verme Stilleri Ölçeği ve Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için betimsel istatistikler ile Mann–Whitney U testi, Kruskal–Wallis H testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon testi ve binomial lojistik regresyon kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri, karar verme stilleri ile mesleki özerklik düzeylerine ve alt boyutlarına ait puanların ortalamanın üzerinde yer alarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu incelendiğinde cinsiyet ve okul türü boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. 21. yüzyıl becerileri kapsamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek puanlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Karar verme stilleri alt boyutlarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları incelendiğinde cinsiyet ve mesleki kıdem boyutlarında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Sezgisel karar verme stilinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden; rasyonel karar verme stilinde 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeylerde puan elde ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri

demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları incelendiğinde cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü boyutlarında anlamlı farklılaşma elde edilmiştir. Mesleki özerklik kapsamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, 0–5yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 11–15 yıl ve 16–20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerden, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek ortalamalar elde ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir önemli bulgu ise 21. yüzyıl toplam beceri puanları ile rasyonel karar verme stili alt boyutu puanları ve 21. yüzyıl toplam beceri puanları ile öğretmen özerkliği toplam puanları arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğudur. Araştırmanın dikkat çeken son bulgusu ise;öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin, ortalamanın altında veya üstünde olması bakımından yeterli ya da yetersiz olarak değerlendirilmesindesadece özerklik toplam puanları ile rasyonel karar verme stili değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir rolünün elde edilmiştir.

ANAHTARSÖZCÜKLER:21. Yüzyıl Becerileri, Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği, Öğretmen Özerkliği, Karar Verme, Karar Verme Stilleri.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'DECISION MAKING STYLES AND PROFESSIONAL AUTONOMY BEHAVIORSWITHIN THE SCOPE OF 21ST CENTURY SKILLS

Aslı EROL

Master Thesis,at Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Beste DİNÇER

2022, XXII + 238 Pages

The aim of this research is to examine the relationship between decisionmaking styles and professional autonomy of teachers working at different educational levels in the province of Aydın, Nazilli, within the scope of the sub–problems determined and the variables determined gender, age, professional seniority, school type and branch; within the scope of 21st century skills. The sample group of the research consists of 435 teachers working at different levels in the district of Nazilli in Aydın province in the 2021–2022 academic year. Personal Information Form, Multidimensional 21st Century Skills Scale, DecisionMaking Styles Scale and Teachers' Autonomy Scale were used as data collection tools in this quantitative study in which the relational (correlational) survey model was used. For the analysis of the data collected within the scope of the research, descriptive statistics, Mann–Whitney U test, Kruskal–Wallis H test, Pearson product–moment correlation test and binomial logistic regression were used.

According to the results obtained in the study, it was seen that the scores of the 21st century skill levels, decisionmaking styles, professional autonomy levels and sub–dimensions of the teachers were above the average and at a high level. When the 21st century skill levels of teachers were examined according to demographic variables, a significant difference was observed in the dimensions of gender and school type. Within the scope of 21st century skills, it has been determined that female teachers have higher scores than male teachers and primary school teachers have higher scores than high school teachers. When the differentiation status of the sub–dimensions of decision making styles according to demographic variables was examined, a significant difference was found in the dimensions of gender and professional seniority. In the intuitive decisionmaking style, female teachers compared to male teachers; in the rational decisionmaking style, it was seen

that teachers with 6–10 years of professional seniority achieved higher scores than teachers with 16–20 years of professional seniority. When the differentiation status of teachers' professional autonomy levels according to demographic variables was examined, a significant differentiation was obtained in terms of gender, professional seniority and school type. Within the scope of professional autonomy, it has been determined that female teachers have higher averages than male teachers, teachers with 0–5 years of professional seniority have higher averages than teachers with 11–15 years and 16–20 years of professional seniority, and primary and secondary school teachers have higher averages than high school teachers.

Another important finding obtained from the study is that the relationship between 21st century total skill scores and rational decision making style sub–dimension scores, and between 21st century total skill scores and teacher autonomy total scores is moderate and statistically significant. The last remarkable finding of the study is; only the autonomy total scores and rational decisionmaking style variables had a statistically significant role in the evaluation of teachers' 21st century skill levels as sufficient or insufficient in terms of being above or below the average.

KEYWORDS:21st Century Skills, Teachers' Professional Autonomy, Teachers' Autonomy, Decision Making, Decision Making Styles.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca fikirleri ve emekleri ile bana cesaret veren, yeni fırsatlar sunan, farklı bakış açıları kazandıran, bilgi birikimini ve tecrübelerini cömertçe paylaşan,araştırmalarımın bu teze dönüşmesini sağlayan, desteğini bir an esirgemeyen, güler yüzü, enerjisi ve anlayışı ile eğitimim boyunca olağanüstü bir şans olarak gördüğüm ve birlikte çalışma fırsatı yaşamaktan mutluluk duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Beste DİNÇER'e teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimi sürecinde derslerde ve ders dışı anlarda dahi kıymetli bilgilerini çekinmeden paylaşan,enerjileri, samimiyetleri ve güler yüzleri ile yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım;Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Doç. Dr. Beste DİNÇER, Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR, Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE, Dr. Öğr. Üyesi Özge BIKMAZ BİLGEN ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Taha ESER'e teşekkür ederim.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde çalışmalarımı kolaylaştırmakve hızlandırmak için her an her konuda yardıma hazır olan ve hayatımda meydana gelen zor anlarda desteklerini içtenlikle hissettiğim arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca daima varlıkları ile hayatımı anlamlı kılan ve her konuda bana saygı duyan, güvenen,emek veren ve destekleyen aileme; annem Nuray EROL'a, babam Cihan EROL'a ve kardeşim Uğur EROL'a teşekkür ederim.

Ayrıca tez yazımım sürecinde varlığından ve hayatta kalma mücadelesinden güç aldığım kişi olan anneme, tüm emekleri ve destekleri için teşekkür ederim. Hayatımdaki her alanda olduğu gibi eğitim hayatımda da başarılarımdan mutluluk duyan annem, bu çalışmanın en büyük destekçisiydi. Bu tezi, mücadelesinde yenik düşerek çalışmamı tamamlamama şahit olamayan canım annem Nuray EROL'a ithaf ederim.

Aslı EROL

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
TEŞEKKÜR ix
ŞEKİLLER DİZİNİ xvii
TABLOLAR DİZİNİ xviii
EKLER DİZİNİ xx
KISALTMALAR DİZİNİ xxi
GİRİŞ 1
1. BÖLÜM 24
1. KURAMSAL ÇERÇEVE 24
1.1. 21. Yüzyıl Becerileri 24
1.1.1. 21. Yüzyıl Çağı 24
1.1.2. 21. Yüzyıl Becerileri 28
1.1.3. 21. Yüzyıl Becerilerinin Gerekçeleri 30
1.1.4. Eğitimde 21. Yüzyıl Becerileri 32
1.1.5. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretmen 34
1.1.6. 21. Yüzyıl Becerileri Çerçeve Programları 39
1.1.6.1. OECD Becerileri Çerçevesi 40
1.1.6.2. ISTE Becerileri Çerçevesi 40
1.1.6.3. NCREL'in EnGauge 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi 40
1.1.6.4. NRC Becerileri Çerçevesi 41
1.1.6.5. ATSC21 Becerileri Çerçevesi 41
1.1.6.6. AASL Standartları 41
1.1.6.7. AACU 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi 41

1.1.6.8. Dünya Ekonomik Forumu Eğitim Vizyonu 42
1.1.6.9. BM–UNESCO/UNICEF Sürdürülebilirlik İçin Anahtar Yeterlilikler Çerçevesi 42
1.1.6.10. Asya Topluluğu (The Asian Society) 21. Yüzyıl Becerileri 43
1.1.6.11. Iowa 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi 43
1.1.6.12. Wagner'in Beceriler Çerçevesi 43
1.1.6.13. Beers'inYeterlikler Çerçevesi 44
1.1.6.14. AB Yeterlilikler Çerçevesi 44
1.1.6.15. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi 44
1.1.6.16. P21–21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı 45
1.1.6.16.1. Öğrenme ve yenilik (4C) becerileri 46
1.1.6.16.2. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri 47
1.1.6.16.3. Yaşam ve kariyer becerileri 47
1.1.6.17. Voogt ve Roblin'in çalışmaları 48
1.2. Karar Verme Stilleri 48
1.2.1. Karar 50
1.2.2. İyi Bir Karar 50
1.2.3. Karar Verme 52
1.2.4. Karar Verme Becerisi 55
1.2.5. Karar Verme Süreci 55
1.2.6. Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler 58
1.2.7. Karar Verme ile İlgili Kuramlar 62
1.2.7.1. Klasik karar verme kuramı 62
1.2.7.2. Krumboltz'un sosyal öğrenme kuramı 63
1.2.7.3. Çatışma kuramı 64
1.2.7.3.1. Çatışmasız bağlılık (Unconflicted Adherence) 64
1.2.7.3.2. Çatışmasız değişim (Unconflicted Change) 64
1.2.7.3.3. Savunucu kaçınma (Defensive Avoidance) 64

1.2.7.3.4. Aşırı uyarılmışlık (Hypervigilance) 64
1.2.7.3.5. İhtiyatlı seçicilik (Vigilance) 64
1.2.7.4. Fayda kuramı 65
1.2.7.5. Olasılık kuramı 66
1.2.7.6. Pişmanlık kuramı 66
1.2.7.7. Bilişsel güdü kuramı 67
1.2.7.8. Bayezyan karar kuramı ve oyun kuramı 67
1.2.8. Karar Verme Modelleri 68
1.2.8.1. Rasyonel ekonomik model 68
1.2.8.2. Sınırlı rasyonellik modeli 68
1.2.8.3. Zihinsel kestirmeler modeli (Heuristics) 69
1.2.8.4. Mesleki karar modeli 69
1.2.8.5. Etiksel karar verme modeli 70
1.2.8.6. Karar vermede kendini düzenleme modeli 71
1.2.9. Karar Verme Stilleri 71
1.2.9.1. Scott ve Bruce (1995)'e göre karar verme stilleri 77
1.2.9.1.1. Akılcı/rasyonel karar verme stili 77
1.2.9.1.2. Sezgisel karar verme stili 77
1.2.9.1.3. Bağımlı karar verme stili 77
1.2.9.1.4. Kaçıngan karar verme stili 78
1.2.9.1.5. Spontane/kendiliğinden–anlık karar verme stili 78
1.2.10. Öğretmenler İçin Karar Verme 78
1.3. Öğretmen Özerkliği 80
1.3.1. Özerklik 81
1.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği 84
1.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerkliğini Etkileyen Etmenler 91
1.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Modelleri 97

1.3.4.1. Öğretim programı özerkliği 100
1.3.4.2. Öğretme süreci özerkliği 101
1.3.4.3. Mesleki iletişim özerkliği 103
1.3.4.4. Mesleki gelişim özerkliği 104
2. BÖLÜM 108
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 108
2.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 108
2.2. 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 113
2.3. Karar Verme Stilleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 116
2.4. Karar Verme Stilleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 119
2.5. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 121
2.6. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 135
3. BÖLÜM 138
3. YÖNTEM 138
3.1. Araştırmanın Modeli 138
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem 139
3.3. Veri Toplama Araçları 141
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu 141
3.3.2. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği 142
3.3.3. Karar Verme Stilleri Ölçeği 143
3.3.4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği 144
3.4. Verilerin Analizi 144
4. BÖLÜM 147
4. BULGULAR VE YORUM 147
4.1. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 147
4.2. Öğretmenlerin Karar Verme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 147
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 148

4.4. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 149

4.4.1. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması 149

4.4.2. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması 150

4.4.3. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması 150

4.4.4. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması 150

4.4.5. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşması 151

4.5. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 152

4.5.1. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması 152

4.5.2. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması 153

4.5.3. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması 153

4.5.4. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması 155

4.5.5. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşması 155

4.6. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 156

4.6.1. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması 156

4.6.2 Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması 157

4.6.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması 157

4.6.4. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması 158

4.6.5. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşması 159

4.7. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri, Karar Verme Stilleri Alt Boyutları ve Mesleki Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar 159

4.8. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ortalamanın Üzerinde veya Altında Olması Bakımından Yeterli ya da Yetersiz Olarak Değerlendirilmesinde; Karar Verme Stilleri Alt Boyutları, Mesleki Özerklik, Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerinin İstatistiksel Rolüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar 160

5. TARTIŞMA VE SONUÇ 167

5.1. Tartışma ve Sonuçlar 167

5.1.1. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar 167

5.1.2. Öğretmenlerin Karar Verme Stillerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar 171

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar 174

5.1.4. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar 179

5.1.5. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının; Cinsiyet, Yaş, Mesleki kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar 181

5.1.6. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar 183

5.1.7. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri, Karar Verme Stilleri Alt Boyutları ve Mesleki Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Sonuçlar 186

5.1.8. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ortalamanın Üzerinde veya Altında Olması Bakımından Yeterli ya da Yetersiz Olarak Değerlendirilmesinde; Karar Verme Stilleri Alt Boyutları, Mesleki Özerklik, Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerinin İstatistiksel Rolüne İlişkin Tartışma ve Sonuçlar 188

5.2. Öneriler 190

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 190

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 191

6. KAYNAKLAR 193

7. EKLER 225

ÖZGEÇMİŞ 238

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. 21. Yüzyıl Öğrenmesi İçin P21 Çerçevesi (Framework For 21st Century Learning, 2021) 46

Şekil 5.1. %50 Olasılıkla Yapılan Sınıflama Tahminlerinin Grafikle Gösterimi 165

Şekil 5.2. ROC Eğrisi Yöntemi ile Elde Edilen Sınıflama Tahmin Sonuçları 166

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri 140

Tablo 3.2. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları 142

Tablo 3.3. Karar Verme Stilleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları 143

Tablo 3.4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Güvenirlik Katsayıları 144

Tablo 3.5. 21. Yüzyıl Becerileri Normallik Testleri 145

Tablo 3.6. Karar Verme Stilleri Normallik Testleri 146

Tablo 3.7. Öğretmen Özerkliği Normallik Testleri 146

Tablo 4.1. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler 147

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Karar Verme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistikler 148

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerkliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler 148

Tablo 4.4. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Analiz Sonucu 149

Tablo 4.5. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları 150

Tablo 4.6. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları 150

Tablo 4.7. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları 151

Tablo 4.8. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları 151

Tablo 4.9. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları 151

Tablo 4.10. Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Analiz Sonucu 152

Tablo 4.11. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları Analiz Sonucu 153

Tablo 4.12. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları Analiz Sonucu 153

Tablo 4.13. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları 154

Tablo 4.14. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları Analiz Sonucu 155

Tablo 4.15. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları Analiz Sonucu 155

Tablo 4.16. Öğretmen Özerkliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Analiz Sonucu 156

Tablo 4.17. Öğretmen Özerkliğinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları 158

Tablo 4.18. Öğretmen Özerkliğinin Mesleki KıdemDeğişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları 157

Tablo 4.19. Öğretmen ÖzerkliğininMesleki Kıdem Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları 158

Tablo 4.20. Öğretmen Özerkliğinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları 158

Tablo 4.21. Öğretmen Özerkliğinin Okul Türü Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları 159

Tablo 4.22. Öğretmen Özerkliğinin Branşa Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları 159

Tablo 4.23. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Matrisi 160

Tablo 4.24. Çoklu Doğrusal Bağlantı İstatistikleri 161

Tablo 4.25. Model Uyum İstatistikleri 162

Tablo 4.26. Omnibus Testi Sonucu 163

Tablo 4.27. Model Katsayıları 164

Tablo 4.28. Sınıflama Sonuçları 165

Tablo 4.29. Sınıflama Tahmin Sonuçları 166

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Kullanılan Ölçme Araçları 225

Ek 2. Ölçme Araçlarının Kullanım İzinleri 231

Ek 3. Ölçme Araçlarının Uygulanması için Alınan İlgili İzinler 234

KISALTMALAR DİZİNİ

4C	: Creativity and Innovation, Critical Thinking and Problem Solving, Communication, Collaboration
AACU	: American Association of Colleges and Universities
AASL	: American Association of School Librarians
AIC	: Akaike Information Criteria
ATSC21	: Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework
AYÇ	: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
BDE	: Bilgisayar Destekli Eğitim
BFK	: Battelle For Kids
BIC	: Bayesian Information Criteria
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri
BİT	: Bilgi, İletişim ve Teknoloji
BM	: Birleşmiş Milletler
C&RT	: Classification and Regression Tree
CIPP	: Context, Input, Process, Product
ÇBYYBÖ	: Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği
DeSeCo	: Definition and Selection of Competencies
EU	: European Union
ISTE	: International Society For Technology in Education
KVS	: Karar verme Stilleri
KVSÖ	: Karar Verme Stilleri Ölçeği
LR	: Likelihood Ratio
LRA	: Logistic Regression Analysis
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCREL	: The North Central Regional Educational Laboratory
NETS	: National Educational Technology Standards

NRC : The American National Research Council

OECD : Organisation For Economic Co-operation and Development,

ÖÖÖ : Öğretmen Özerkliği Ölçeği

P21 : Partnership For 21st Century Skills

ROC : Receiver Operating Characteristic

STEM : Science, Technology, Engineering and Mathematics

TALIS : The Teaching and Learning International Survey

TDK : Türk Dil Kurumu

TEDMEM : Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu

TIPPS : Teacher Instructional Practices and Process System

TYÇ : Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

TYYÇ : Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

UNECE : United Nations Economic Commission For Europe

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund

VIF : Variance Inflation Factor

WEF : World Economic Form

GİRİŞ

"21. yüzyılda okuryazar olmayan kişiler, okuma yazmayı bilmeyenler değil; öğrenmeyi bilmeyen, öğrendiklerini unutup yeniden öğrenmeyi beceremeyen kişiler olacaktır."
(AlvinToffler ve HeidiToffler, 2011)

Dünya, hızla değişerek yaşamın her alanında yeni kavramlar ve durumlar ortaya çıkarmaktadır. Değişimler, çağların oluşmasına kadar etki etmektedir. İcatlar, keşifler, savaşlar, afetler, göçler veya hastalıklar dönemin ihtiyaçlarının belirleyicisi olarak insanlarda aranan özellikleri, ilgili döneme ait kavramları, akımları yeniden tanımlamakta veya farklılaşmaktadır. Nihayetinde, farklı biçimler ile bilimi etkilemektedir. Bilim dünyasına, yeni bakış açıları ve araştırma alanları kazandırmaktadır. Her dönemin ihtiyacına yönelik yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları, yeni durumlar ve anlayışlar meydana getirereksonsuz bir dönüşüm oluşturmaktadır. Değişimler, bilim dünyasındaki birçok alanı yeni bir hale evirirken eğitim alanında oluşan yansımalar, eğitim bilimciler tarafından yakından takip edilmektedir.

İnsanlığın mevcudiyetinden beri eğitim var olmuş ve tarihteki her değişimden etkilenerek ihtiyaçlar doğrultusunda şekil almıştır (Alkış, 2020). Yılların birikimi ve teknolojik–bilimsel gelişmeler ile bireysel, sosyal ve mesleki yaşam için gerekli olan eğitimin boyutları; sürekli değişime uğramaktadır. Değişen eğitim; kişilere etki ederken aynı zamanda kişilerden de etkilenmektedir, kendisini tekrarlı bir dönüşüm içine alarak yenilenmektedir (Kırgız, 2019). Bununla birlikte toplumda ve eğitimde meydana gelen gelişmelerden kişilerin edinmesi veya geliştirmesi gereken beceriler farklılaşmaktadır. Kişilerin çağa uygun edinmeleri gereken beceriler; eğitim vasıtası ile tamamlandığında bireysel ve toplumsal yaşam kalitesi algıları ve yaşamı sürdürme eğilimleri açısından ilerlemeler görülmektedir.

Eğitimin, geçmişten bugüne birikimsel ve yenilikçi ilerlemesi ile 21. yüzyıla uygun beceriler ortaya çıkmakta ve yeni bir ihtiyaç durumu oluşmaktadır. 21. yüzyıl; teknoloji ve bilimden doğacak yeniliklere uyum sağlamayı ve salgın, savaş, göç, afet, ekonomi gibi çeşitli zorluklar karşında yaşama devam etmeyi başaracak bilgi ve becerileri kapsayan bilgi çağıdır. Ekici ve arkadaşları (2017); bu çağda gerekli olacak, 19 kaynakta yer alan becerileri inceleyerek toplamda 63 beceri sunmaktadır. Bu beceriler içinden en çok karşılaşan becerileri "problem çözme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, karar

verme, bilgi, teknoloji, medya okuryazarlığı, sorumluluk, liderlik, üretkenlik, esneklik ve uyum, girişimcilik" olarak sıralamaktadır. Bozkurt (2018) ve Özgüzel (2018); nitelikli bir insanda olması gereken 21. yüzyıl becerilerini "değişime ve gelişime açıklık, yeniliklere uyum sağlama, esneklik, araştırma, sorgulama, yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme, karar verme, kuvvetli iletişim, karmaşık durumlara çözüm üretme, takım çalışmasına yatkınlık, zaman yönetimine hakimiyet, yüksekmotivasyon, farklılıklara saygılı ve gerçekçilik, iş ortamına sürekli katkı sağlama" olarak sıralamaktadır.

Yeni dünyanın; kişilerden beklentilerinin ve eğitim alanındaki gelişmelerinin uygulanmasında temel görevi, öğretmenler üstlenmektedir. Okullarda, geleneksel yöntemler ile bilginin direkt olarak aktarılması yerine çağdaş yöntemler ile bilginin nereden ve nasıl bulunacağının; doğru, güvenilir ve gerekli bilginin diğerlerinden nasıl ayrıt edileceğinin; elde edilen bu bilginin nasıl kullanılacağının kazandırıldığı deneyim fırsatları sunulmalıdır (Kuuk, 2019). Çağa uygun bir eğitim ortamı oluşturabilen öğretmenlerin, hedef becerileri öğrencilere kazandırmasının daha kolay olacağı öngörülmektedir. Özellikle hedeflenen becerilerin öncelikle öğretmenler tarafından desteklenmesi ve kullanılması, öğretmenlik modeli olarak öğrencilerde olumlu izlenim bırakılmasına olanak tanımaktadır. Geleneksel yöntemlerle sürdürülen eğitimden verim almanın zor olduğu kadar eski alışkanlıklar ile 21. yüzyıl bilgi çağında yaşamaya çalışmak da zorlaşmaktadır (Doğan, 2022). Çağın gereken becerilerine sahip kişilerin günlük hayatlarının kişisel, toplumsal ve sosyal açılardan kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Çağın beklentilerine uygun becerileri aktif olarak kullanabilen kişilerin günlük hayatta gerçekçi kararlar alarak, kararlarını daha etkili uygulayabildikleri görülmektedir. Çünkü yaşam kişilere, sonsuz seçenek ve belirsizlik sunmaktadır. Her seçenek vebelirsizlik, bir karar durumunu meydana getirmektedir. Kişilerin, daima belirsizlikleri ortadan kaldırması ve karşılaşılan seçenekleri değerlendirmesi gerekmektedir. Problem durumunu çözerek, seçenekler karşısında iyi bir şekilde düşünüp en etkili karara ulaşmaları ve hayatlarını sürdürmeleri gerekmektedir. Günlük hayatta; bir gün içinde, çeşitli önem derecelerinde birçok karar durumu oluşmaktadır. Bir kişi için gün, sabah kaçta uyanılacağının kararı ile başlamaktadır. Günlük hayatın bir parçası olan böylesi anlarda bile kişiler bir karar ile karşı karşıya kalmakta ve karar verme süreci deneyimlemektedir.

Ayrıca meslek seçimi ve iş hayatı, arkadaşlık ilişkileri, hobiler, yaşayacakları ülkeler, şehirler veya evler ve eş seçimi gibi birçok durum, karar gerektirerek kişilerin

hayatını şekillendirmektedir. Günlük ve sosyal hayat ihtiyaçları dışında, toplumu geniş düzeyde etkileyen ekonomi, kültür, bilim, sanat, toplum ve yaşam gibi alanlarda; kararın bir alanla ilgili olmasına rağmen sonucunun birden fazla alana yansıyabileceği kararlar alınmaktadır. Bir kişinin karar eylemi bireysel olabildiği gibi, ait olduğu herhangi bir grubun parçası veya kurumun paydaşı olarak da gerçekleşebilmektedir. Bununla birlikte kişi, anlık veya kısa vadeli kararların yanı sıra uzun bir sürece etki etmesi beklenen kararları da tecrübe etmektedir. Karar eylemi, problem durumlarının ortadan kaldırılması ile mutlu bir hayatın devam ettirilmesine yardımcı olmaktadır ve bu sebeple, gerekli bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Etkili kararlar aldıkça kişilerin, yaşama yönelik doyumları artmaktadır (Çolakkadıoğlu, 2010). Bunun sonucunda ise verimli ve başarılı bir yaşam süren kişilerin de daha iyi kararlar alarak olumlu hedeflerine ulaştığı görülmektedir (Geisler ve Allwood, 2017). Kişiler hayatlarını devam ettirirken, sorunları ne zaman ve ne şekilde paylaşacağını bilmesi, problemleri geçmiş tecrübelerinden yararlanarak çözmesi, çevresindeki kişilerin kendisinde güven duyması, hislerinden haberdar olması, diğer kişilerin kendisini iyi hissettirecek girişimlerde bulunması, mutlu hissetmeyen ve sorunları olan kişilere yardım etmesi, çatışma durumu oluşmuş bir olaya karar verici olarak dahil olması ve yeteneklerinden yararlanması kişilerde iyimser bir ruh hali oluşturmaktadır (Tatar vd., 2011).

Kişinin hayatının her alanında önemli bir yer kaplayan karar verme becerisi, meslek hayatında da önemli bir yer almaktadır. Çünkü kişi meslek yaşantılarında da seçenekler, belirsizlikler ve problem durumları ile karşılaşmaktadır. Tüm bu sorun durumların farkına varılması ve belirsizlik durumlarına son verecek çözüm yolunun hızlı bir şekilde devreye koyulması gerekmektedir. Ayas (2021)'a göre, karar kavramı; bir konu hakkındaki sorunların, çözüme kavuşturulması gayesiyle tasarlanmış, akıl ürünü olarak tanımlanmaktadır. Çözüm yolunun belirlenmesi, bir karar verme davranışı olarak kabul edilirken öncesinde kişi, birçok seçenek ile karşı karşıya kalmaktadır. Karar verme, mevcut durumda gözlemlenebilen ya da ihtimaller arasından oluşturulan seçenekler için "kabul" ya da "ret" değerlendirmesi yapma, bir tercih belirtme olarak tanımlanmaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2018). Bu seçenekler içerisinden kişiyi istediği hedefe ulaştıracak ve problem durumuna son verecek seçeneği belirlemek için gerçekleştirdiği; amaçları belirleme, bilgi toplama, seçenekleri belirleme, analiz etme, değerlendirme ve yorumlama gibi eylemler; bir zaman gerektirme ve bu zaman, karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır. Tatlılıoğlu

(2014); karar verme sürecini, birden fazla seçeneğin içinden birinin belirlenmesini içeren bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Kişi, meslek yaşantıları içinde hem bireysel olarak hem de kurumsal olarak karar verme durumları ile karşılaşmaktadır. Kurumsal kararlar; örgütsel bağlamda, faaliyetlerin amaca uygun bir şekilde gerçekleşmesi için en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bireysel ya da kurumsal düzeyde; kişilerin bireysel özelliklerine, zaman yönetimine, sosyal ve kültürel etmenlere, değerlere, problem durumunun türüne, özelliklerine ve gerektirdiği zamana göre kararların niceliği ve niteliği farklılaşmaktadır (Çolakkadıoğlu ve Güçray, 2007). Meslek grupları içinde özellikle diğer tüm meslek gruplarının mimarı olması ve ayrıca toplumdaki her bireyin yaşamsal, sosyal, kültürel ve küresel becerilerinin kazandırılmasında etkili rolü olması sebebiyle; öğretmenlerin nitelikleri ve kararlarının nitelikleri çağa damgasını vurmaktadır.

Bir öğretmenin sorun durumuna yaklaşımı, karar verme sürecinde sergilediği eylemleri, zihinsel becerileri ve algıları, duyguları ve tutumu, zaman yönetimi; amaçlara uygun, zamanında, olumlu ve net çözüm yollarını tercih etmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Meydana gelen sorunlara başarılı bir şekilde son verilmesinde ve toplumsal gelişimin önünün açılmasında karar verici kişiler, dinamik bir güç olarak yer almaktadır. Bu noktada ise öğretmenlerin karar verme stilleri ortaya çıkmaktadır. Her öğretmenin, belirli bir duruma yönelik vereceği kararın farklı olması sebebiyle öğretmenlerin karar sürecinde hangi stile yatkın olduklarının ortaya çıkarılması; kararların altında yatan davranışların sebeplerinin anlaşılmasına ve açıklanmasına imkan vermektedir. Bu sebeplerle, branş veya kademe fark etmeksizin tüm öğretmenlerin karar verme stilleri, karar verme becerileri, süreci yönetme becerileri ve aldıkları kararların nitelikleri önemli görülmektedir.

Kuzgun (2000) tarafından; karar verme eylemini meydana getirecek koşullardan biri, kişinin seçeneklerden uygun olanı baskı altında hissetmeden özgürce tercih etmesi olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin özgürce, tarafsız ve herhangi bir baskı altında olmadan karar verme durumunda olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, eğitim dünyasında, okulların kurumsal vizyonlarının ve misyonlarının yerine gelebilmesi; öğrencilerin kişisel ve akademik başarılarına ulaştırılabilmesi için öğretmenlere serbest karar alanlarının tanınması gerekmektedir. Öğretmenlerin, tanımlı bu alanlarda özgür biçimde hareket edebilmesi ve karar alabilmesi "özerklik" kavramını çağrıştırırken, öğretmenlerin "özerk" davranışlarının, okulların başarı seviyelerini ve gelişmişlik

düzeylerini yükseltmesi beklenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin meslek alanı içinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Bu noktada ise öğretmenlerin özgür davranışlar ve karar alanları kazanabilmeleri için merkezi olarak eğitim müdürlüklerinde ve yerel olarak da okul içinde yönetimden mesul kişilerin öğretmenlerde özerk olma girişimlerini ortaya çıkarmaları ve desteklemeleri gerekmektedir (İ. Çolak, 2016). Özellikle eğitim kurumlarında, okul liderlerinin davranışlarının olumlu ve yapıcı olması öğretmenlerde özerkliğin artmasını desteklerken olumsuz ve yıkıcı davranışlar özerklik davranışlarını azaltmaktadır (Bayat, 2019). Kurum içi çalışanların etkileşimini ön plana çıkaran bu durumun olumlu yöne dönüştürülmesi ile çağın gerektirdiği becerilere hızla ulaşılabileceğine inanılmaktadır. Küresel, milli amaçlara ve kurumların özel amaçlarına erişilebilmesi için kurum paydaşlarının etkili, yapıcı ve verimli bir çalışma ortamına ihtiyacı vardır. Bu bağlamda eğitim paydaşlarının ihtiyaçlarına önem verilmesi ve kurumun bir parçası olarak hissettirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen özerkliği; eğitim ve öğretim süreçlerinin planlanmasını, geliştirilmesini ve organize edilmesini kapsayan eğitsel bir kavram olarak ele alınmaktadır. Aynı zamandaöğretmenlerin, yönetim sürecine hem karar verici hem de kararları uygulayıcı olarak katılması ile yönetimsel bir kavram olarak da değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki özerklikleri; yeterlilik alanlarını, öğretim programlarının içeriğinin tespit edilmesini ve uygulanmasını, ders kitaplarının seçilmesini, öğretim yöntem tekniklerinin saptanmasını ve eğitim ve öğretim sürecinin izlenmesini kapsamaktadır. Bu sebeple öğretmenler için özerklik; iş yaşam ortamlarının tertip edilmesi, eğitim ve öğretimin planlanması, yönetim süreçlerine katılma ve bu konularla ilgili karar verme yetkileriyle bağdaştırılmıştır (Ayral vd., 2014). Öğretmenler için özerklik kavramı; öğrenmeye ve ayırt etmeye yardımcı olan özgürlük, öğretmenlere yaratıcılık ve yenilikçilik kapasitesi, kendini mesleki anlamda öne çıkarma, mesleki motivasyonun artması fırsatlarını sunmaktadır (Eurydice, 2008). Eğitimde öğretmenlerin, eğitsel ve yönetsel karar süreçlerine katılmalarının desteklenmesi ve kendi özerk alanlarını oluşturmalarına olanak tanınması ile öğretmenlerin kendilerini özgür ve özerk hissetmeleri sağlanacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın bu bölümü; problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile devam etmektedir.

Problem Durumu

Bu çalışmada, 21. yüzyıl becerileri temele alınarak öğretmenlerin karar verme stillerinin belirlenmesi ve bu noktada sergilediği mesleki özerklik davranışlarının ortaya çıkarılması ile birbirleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Önceki dönemlerde bir toplumun gelişmişlik seviyesi; okuma yazma bilen sayısı ile yorumlanmaktayken 21. yüzyılda bilgi, bilgiden üretilen bilim ve teknolojik araçlar ile yorumlanmaktadır. Bu yüzyılda, bilginin bireyde salt varoluşu yerine bu bilgiye nasıl ulaştığı bu bilgiyi gerçek yaşamda nasıl kullandığı değer görmektedir (Erkılıç, 2020). Bilgi çağında; teknolojik, iletişimsel ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlama becerisi, inisiyatif ve öz yönetim becerisi, sosyal ve kültürler arası becerileri, üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi, liderlik ve sorumluluk becerilerine ihtiyaç vardır (P21, 2019). 21. yüzyıl becerilerinin tamamının yeni beceriler olmadığı görünüşü savunan Silva (2009), becerilerin kazandığı yeni anlam ve içeriği vurgulamaktadır. Becerileri, çağın akışında; "yeni değil, yeni önem kazanmış" beceriler olarak tasvir etmektedir (Silva, 2009).

Eğitim, kişiyi gerçek yaşama hazırlamanın yanı sıra geleceğin öngörülen boyutları kadar öngörülemeyen boyutlarına da hazırlamayı gerektirmektedir. Geleceğin olası ihtiyaçlarına cevap veren bu beceriler ile yetiştirilmiş kişilerin, yeni şartlara daha kolay uyum sağlaması ve küreselleşen dünyada söz sahibi olması öngörülmektedir. Ülkemizin milli ve küresel geleceğinin garanti altına alınması için bu becerilerin eğitim aracılığı ile toplum genelinde yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu kapsamda, 21. yüzyıl bilgi ve iletişim döneminde; teknolojik, iletişimsel ve bilimsel gelişmelere ayak uydurabilecek ve bu becerileri yeni nesillere aktarabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler; var olan uzmanlık alanları, yetkinlikleri ve becerileri ile yetiştirdikleri öğrenciler ve öğrencilerin gelecekleri üzerine imza atmaktadır.

Gelecek nesillerde olması istenilen birçok özelliği öğretmenlerin halihazırda taşıyor, biliyor ve uyguluyor olması gerekmektedir. Nitelikli bir öğretmen; gerekli koşulları sağladığında, eğitim ve öğretimden istenen hedefleri öğrencilere kazandırmayı mümkün hale getirecektir. Bu doğrultuda eğitimsel yeniliklerin ve gelişmelerin uygulayıcısı ve

aktarıcısı öğretmenlerin; yeniliklere karşı uyumu, yorumu, tutumu ve eğilimleri önem kazanmaktadır. Bu sebeplerle toplumda oluşturmak istenilen bir becerinin, öncelikli olarak, topluma yön veren öğretmenlerde olması beklenmektedir (Voogt vd., 2013). Hiçbir kimseden kullanmadığı, inanmadığı, desteklemediği ve bilmediği bir beceriyi bir başkasına kazandırması beklenmemelidir.

21. yüzyıl becerilerinin ortaya çıkış noktasında "okulların ve öğrencilerin değişen dünyaya uyum sağlayamaması" yer almaktadır (Kay, 2010; Marzano ve Heflebower, 2012). Eğitimde, geleneksel ve ezbere dayalı yöntemler ile 21. yüzyılın gerektirdiği becerilerin aktarılması arasında uyumsuzlukların ortaya çıkması kaçınılmazdır (Kuuk, 2019). 21. yüzyıl bilgi çağı beklentileri doğrultusunda işverenler, mezun olan öğrencilerin iş hayatına pek hazır olmadığını ve öğrencilerde, "sözlü ve yazılı iletişim, kritik düşünme ve sorun çözme becerisi, meslek ve meslek ahlakı, ekip çalışması ve işbirlikçi çalışma, teknoloji kullanma, farklı ekiplerde görev alma, liderlik ve proje yönetimi" gibi bazı becerilerin eksik olduğunu ifade etmektedir (Partnership For 21st Century Skills, 2006).

Birçok öğrenci, öğretmenlerinden çok daha sonra dünyaya gelen yeni bir nesil olarak teknolojisiz bir hayatı hiç deneyimlememiştir (Eğmir, 2020). Ancak eğitim sisteminin içinde teknolojiyi çok geç deneyimlemiş öğretmenler yer almaktadır ve bu iki grubun birbirini anlayan bir dil ile ahenkli bir şekilde eğitim sürecini ve sosyal ilişkilerini sürdürmesi beklenmektedir. Ayrıca okullarda öğretmenler ve yöneticiler tarafından 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için teknolojiye yer verilmesi gerektiği kabul edilmekte olmasına karşın eğitim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı kısıtlı seviyede kalmaktadır (European Commission, 2013). Öğretmen ve yöneticiler kendilerinden beklenen bilgi ve iletişim teknolojilerini, okula ve sınıflara dahil etme görevleriyle yüzleştiklerinde kendilerini bunalmış hissetmektedir (Tülgen, 2021).

Bilgiye ulaşmak her geçen gün daha kolay hale gelerek, bu durum öğretmenlerin bilgi kaynağı olma rolünü etkilemektedir. Teknolojik ve iletişimsel bağlar ile ülkeler arası sınır kalmamakta ve dünyanın bir noktasındaki bilgi çok hızlı bir şekilde yeryüzündeki birçok farklı noktaya yayılabilmektedir. Bu sebeple bilgi avantajı ile donatılmış öğrenciler sınıf ortamına geldiklerinde öğretmenler için dezavantaj oluşturabilmektedir. Nesiller arası farklar sebebiyle öğrenciler kadar hızlı ve pratik bir şekilde teknolojik ve iletişimsel gelişmelerden ve cihazlardan yararlanamayan öğretmenler, bazen bilgi olarak öğrencilerden geride kalabilmektedir (M. Özcan, 2013). Öğrenciler, çağın sunduğu imkanlar gereği

teknolojik cihazlara yatkın ve birçok bilgiye sahip olarak ama belki de bilgi bolluğundan dolayı aklı karışık bir şekilde sınıfa gelirken bazı öğretmenlerin akıllı tahtayı dahi nasıl kullanacağını bilmediği görülmektedir. Böylesi durumlarda öğretmenlerin, öğrencilerin zihinsel karmaşalarını çözmelerine yardımcı olmaları beklenirken öğrencilerin, öğretmenlere akıllı tahta kullanımı konusunda yardımcı olmaya çalışmasıyla ders süresi dolmaktadır. Öğrencilerin, bilgi ararken teknolojinin sunduğu "belirsizlikte gezinme" durumuna karşı öğrencilerde;"derin bir anlayış", "bakış açısı geliştirme" ve "içerikten anlam çıkarma" becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (OECD, 2021). Ayrıca öğretmenin hedeflediği bilişsel kazanımı farklı kanallar aracılığı ile edinmiş öğrenciler için öğretmenin ders planı işlevsiz hale gelebilmektedir. Bu noktada derse odaklı kalamayan öğrenciler, sınıf düzenini aksatma girişimlerinde bulunurken öğretmenler için sınıf yönetimi ihtiyacı doğabilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, internete ve sosyal medyaya oldukça hakim olduğu görülmektedir. Bu kanalları kullanımları incelendiğinde zamansal olarak kontrollü olmaları ve amaçsal olarak olumlu yönlerine odaklanmaları gerekmektedir. Diğer bir açıdan, bilgi aktarımı yapmayı planlayan öğretmenler yerine, bilgiye kolayca ulaşabilen öğrenciler için bu bilgileri nerede, nasıl kullanacağını, doğru ve güvenilir bir bilgiyi nasıl ayırt edeceğini ve bu bilgileri günlük hayata nasıl aktaracağını deneyimleme fırsatı sunan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin, dünyanın hızla yol aldığı yapay zeka ve artırılmış gerçeklik gibi alanlara öğrencilerin eğilimlerini yönlendirmeleri gerekmektedir.

Bu sebeple hali hazırda görev yapmakta olan ve yıllar önce mezun olan öğretmenlerin bu becerilere ne düzeyde sahip olduğunun, kendilerini bu beceriler hakkında ne düzeyde geliştirdiklerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin tespit edilmesi yeni değişimleri meydana getirecektir. Gerekli becerilerden yoksun olduğu tespit edilen öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları ve hizmetiçi eğitimler ile kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca eğitim sistemlerinin veya programlarının içerik ve yöntem olarak yenilenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ancak eğitimin unsurları ile eğitimin içeriği ne kadar iyi geliştirilirse geliştirilsin, eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler uygun şekilde yetiştirilmezse gerçekleştirilen çalışmalar hedefine ulaşmayacaktır (Saracaloğlu, 2006). 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının yenilenmesi gerekmektedir. Böylece, yeni yetiştirilecek öğretmenler hizmet öncesi dönemde bu becerilere sahip olarak mezun edilebilecektir.

Eğitimin kalitesinin arttırılmasının bir yolu; yeni yöntemlerin uygulanması, derslerin bireysel ihtiyaçlara ve çağın gereklerine göre düzenlenmesi, yeni eğitim yaklaşımlarının takip edilmesi gibi pek çok eğitsel konuda etkili ve uygun kararlar alan öğretmenlerden geçmektedir. 21. yüzyıl çağında kişilerin hızlı ve etkili bir şekilde karar alması gerekmektedir. Dünyanın, küreselleştikçe, birçok konuda sınırları kaldırması aynı zamanda bir kargaşa ortamı oluşturmaktadır. Özellikle bilgi toplumu olan çağımızda, bilgilerin nicel olarak çoğalması nitel olanın bulunmasında karar eylemini zorlaştırmaktadır (B. S. Çelik, 2021). Dünyanın değişim sureti ve seçeneklerin çokluğu karşısında kişiler, her gün daha çok ve daha farklı karar durumları ile karşılaşmakta, daha sık ve daha çeşitli karar eylemlerini deneyimlemektedir (B. F. Anderson, 2012). Bu sebeple 21. yüzyıl becerileri kapsamında yer alan karar eylemi, kişilerin edinmesi gereken beceriler arasında önemli bir konumda yer almaktadır (American Association of Colleges and Universities [AACU], 2007; International Society For Technology in Education [ISTE], 2007).

Karar verme süreci, eğitim açısından da önemli bir yer kaplamaktadır. Eğitimin kalitesinin oluşmasında ve yükselmesinde temel olarak kişilerin düşünce biçimleri ile pratik seçimleri rol oynamaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin ve etkinliklerinin hemen hemen tüm aşamalarında eğitimciler karar verme durumu ile karşılaşmaktadırlar. Bir ülkede yürütülecek eğitim politikasının uygulanmasında; okul yönetimi, okul ve sınıf kuralları, öğretmenlerin eğitim ve öğretim düzenlemeleri ve planlamaları; karar verme ile hem süreç hem de uygulama olarak ilişkilendirilmektedir. Bunların dışında, eğitim ve öğretim süreçlerinin başlıca yürütücüsü öğretmenlerin, sınıf ortamında ve okul içinde karşılaştığı sorunlar ve durumlar için çözüm üretmesi ve bir sonuca ulaşması gerekmektedir. Bu kapsamda, karar verme sürecini ve karara varmayı, her öğretmen gün içinde defalarca deneyimlemektedir.

Bir öğretmen; eğitim ve öğretim süreci içinde ders programlarının uygulanmasında, etkinliklerin planlanmasında, kaynakların kullanılmasında, eğitim ve öğretim programlarının düzenlenmesi ve uygulanmasında, öğrenci seviyelerinin tespit edilmesinde, gerekli önlemlerin alınmasında, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasında ve bunun gibi daha birçok durumda karar verme becerisine gerek duymaktadır (Akar, 2019). 2019 yılından beri olağanüstü pandemi koşullarında dahi eğitim öğretimi devam ettirmeye çalışan öğretmenler için, 21. yüzyılın bir getirisi olarak eğitimin evde veya okulda, her alanda devam etmesine neden olurken karar verilmesi gereken birçok an meydana

gelmektedir. Bu anlarda öğretmenlerin çözüm yolları bulması ve karara ulaşması beklenmektedir. Örneğin, öğretmenlerin ders planlaması veya öğrencileringelişimleri ile ilgili karar vermesi gerekmektedir. Ancak bu kararlar beraberinde gerekli iletişimler, uygulamalar ve değişimler gerektirmektedir ve bu durumlarda çalıştıkları kurumda eğitim paydaşlarına karşı kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri gerekmektedir. Bunun sonuncunda ise olumlu veya olumsuz süreçler başlamakta ve yeni karar anları oluşmaktadır.

Öğretmenler; basit veya karmaşık sorunlarla karşılaşmakta ve sorunun çözülmesi içinkendilerine en uygun olan kararı belirlemeleri gerekmektedir. Davranışın harekete geçirilmeden önceki son aşaması olan karar, davranışın açıklanabilmesi ve anlaşılabilmesi açısından önemlidir. Bu sebeple bir kararın nasıl ve ne koşullarda alındığı önem kazanmaktadır. Doğru yerde ve zamanda,uygun biçimde kararlar almak kişilerin hayatına olumlu şekilde yansımaktayken yanlış veya hatalı, erken veya geç alınmış kararlar kişilerin hayatına olumsuz bir şekilde yansımaktadır (Tatlılıoğlu, 2014). Bazı durumlarda karar almak güçleşmektedir. Ayrıca kişilerin, karakterlerinin bir göstergesi olan kararlarının sorumluluğunu üstlenmeleri gerekmektedir. Birçok durumda bir karar için tam bir doğru veya yanlış sınıflaması yapmak mümkün olmamaktadır. Bazı durumlarda ise doğru veya yanlış değerlendirmesi yerine nötr kalarak en uygun kararın hiçbir eylem yapmamak olduğu da görülmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, hiçbir şey yapmama durumunun kararsızlık olmadığı aksine eylemsizliğin de bir karar olduğunun fark edilmesidir. Bu bağlamda, bir karar durumunda farklılıkların oluşma sebebi karar verme sürecinde öğretmenlerin davranış eğilimleridir. Aynı problem durumu karşısında farklı yaklaşımlar, tepkiler, yöntemler, çözümler ve kararlar, öğretmenlerin karar verme stillerini meydana getirmektedir. Bu sebeple her öğretmenin yakın olduğu karar verme stili ile karar verme sürecinde gösterdiği tavır ve tutum önem kazanmaktadır.

Karar verme sürecine geniş bir katılım, eğitimin tüm paydaşlarının bilgi alanlarını sürece yansıtmalarını sağlamaktadır. Okul liderlerinin, öğretmenleri karar verme süreçlerine katılmaya teşvik ettiklerinde, ilgili yerlere doğru kişiler görevlendirildiğinde kurumların başarısı ve kalitesi artmaktadır. Bu durum öğretmenlerde motivasyonu arttırmaktadır (M. Aydın, 2013). Karar verme becerilerini olumlu yönde kullanabilen bir öğretmen, sınıf ortamını zenginleştirebilmektedir. Karar verme sürecine birlikte dahil olan idarecilerin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmalara göre, öğretmenler okul ortamında kendilerine verilen daha önemli sorumlulukları üstlenme

eğilimi göstermektedirler. Bu nokta öğretmenler en çok öğretim ve program konuları hakkında karar verme süreçlerine dahil olmayı istediklerini ifade etmektedir (M. Aydın, 2010).

Eğitim kurumlarında, karar verme ile ilgili araştırma yapan Hoy ve Miskel (2012), öğretmenlere politika ürütme olanağının tanınmasının moral ve isteklerini yükseltmekte, karara katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki tatminlerini arttırmakta; öğretmenleri karar sürecinin bir parçası yapan müdürleri seçmekte; kalitesi düşük veya paydaşlar tarafından benimsenmeyen kararların başarısızlık getirmekte; öğretmenlerin ve idarecilerin görevleri ve işlevleri problemin durumuna göre farklılıklar göstermekte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çatışma, problem, belirsizlik karşısında doğru bir pozisyon belirleme ihtiyacı; eğitim sistemleri içinde okullarda ve öğretmenlerde karar verme becerilerini mecburiyete dönüştürmektedir. Gelişen dünya koşulları karşısında öğretmenlerin sorumlulukları her geçen gün artmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin güçlendirilmedikleri ve hatta git gide güçlerinin azaltıldığı dikkat çekmektedir (Keskin, 2021). Ek olarak M. Dinçer (1997), Türk eğitim sisteminde, öğretmenlerin karar verme sürecinin gerçekleşmesine olumsuz yönde etkisi bulunan en önemli faktörün eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı ve eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı; kararların, işlevlerin ve yetkilerin mantığa dayanan bir çerçeve içinde yerine getirilmesini engellemektedir (Bursalıoğlu, 2005).

Her sınıf ortamının diğerlerinden farklı ve biricik olduğu düşünüldüğünde, merkezi hazırlanmış programlar ve planlar üzerinde değişiklik yapmak zorunlu hale gelmektedir. Öğretmenlerin; eğitim ve öğretimin planlanması aşamasında, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun tasarlamalar yapması gerekmektedir. Eğitim ve öğretim planlamalarının sınıf düzeyinde belirlenerek öğrenciye uygun eğitim ortamı ile eğitim amaçlarına ulaşılmasını öğretmenlerin yine kendi kararları doğrultusunda meydana getirecekleri özerk davranışlarının sonucunda ortaya çıkmaktadır. Özerklik, öğretmenlere; profesyonellik, mesleki çerçeve içerisinde yetki ve sorumluluk, bağımsızlık ve karar alma özgürlüğü sunmaktadır (Benson, 2000). Mesleki özerklik; öğretmenin, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanmasında, etkinliklerin uygulanmasında, materyal seçiminde, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde, ders içeriğini düzenlemesinde özgür olmasını anlamına gelmektedir. Ayrıca mesleki özerklik; her

meslekte olduğu gibi kendisini ve kurumunu ilgilendiren yönetim, uygulama ve bütçe konularında söz hakkına sahip olunması amacını taşımaktadır.

Öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarını etkileyen birçok durum bulunmaktadır. Öğretmenlerin; eğitim sisteminin bir parçası olarak özerk davranmalarını etkileyen "güvenli iş ortamı, paydaşlardan destek ve saygı, yeterli maaş, okulun ve öğrenci kaynakları" gibi beklentiler bulunmaktadır (İ. Çolak ve Altınkurt, 2017). Bunlara ek olarak; değişiklik korkusu, otoritenin kendisini hissettirmesi, var olan politikalar, kontrolü kaybetme korkusu, başka öğretmenler ve diğer eğitim paydaşlarının davranış şekilleri; öğretmenleri olumsuz etkilemektedir (Ramos, 2006). Öğretmenlere özerk alanların sunulmasında en önemli pay, okul müdürlerine aittir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını, düşüncelerini ve kararlarını önemseyen bir lider öğretmenlerin gönüllü bir şekilde mesleklerine icra etmelerine olanak sağlayarak özerkliğe imkan tanımış olacaktır. Okullarda, özerklik davranışlarının meydana gelmesi için yaratıcı temelli çalışma prensibi gerekmektedir. Ancak eğitim kurumlarının birçoğunda yaratıcı öğretmenler "baş belası" veya "kafa karıştırıcı" olarak görülmektedir (Moomaw, 2005).

Benson (2000) ise toplumda yürütülen prosedür ve politikaların öğretmenlerin mesleki özerkliklerini etkilediğini ve özerkliği yok etmeye yönelik politikalar ile öğretmeni birçok rolünden sıyırarak sadece bir araç rolüne çevirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca anne ve babaların, çocuklarının nitelikli okullarda yer almalarına yönelik olan beklentileri sonucunda, kademeler arasındaki sınavlar ve bu noktada oluşan finansal problemler; öğretmenler için sınırlandırıcı bir baskı getirmektedir (Glass, 1997). Öğretmenler, eğitim politikalarının ve programlarının uygulayıcı rolünü üstlenerek öğrencileri sadece merkezi sınavlara hazırlamaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2017).

Benson (2010), merkezden gönderilen eğitim ve öğretim programlarının ve sınavların öğretmenlerin okullarda yenileşmeyi sağlamasına engel olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Türkiye'de programların merkezden hazırlanarak her bölgeye aynı programın gönderilmesi; farklı bölgelerdeki, farklı koşullardaki öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmamasına sebep olmaktadır. Öğretmenlere hareket alanı bırakmayan hazır programlar ve eğitim politikalarının öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskı neticesinde öğretmenlerin özerklik eğilimleri düşmektedir. Bu sebeple öğretmenler, yeterlik alanlarından ve deneyimlerinden faydalanarak özgür bir şekilde karar verme fırsatı yaşayamamaktadır.

Sınıf ortamında öğretmenlerin söz hakkı olduğu ifade edilmesine rağmen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, eğitim ve öğretim sürecinde kullanılması gereken kitapların ve takip edilecek eğitim ve öğretim programlarının kazanım, amaç, içerik ve süre ayrıntılarına kadar belirli bir şekilde gönderilmesi öğretmenlerin özerklik davranışlarını sergilemelerini engellemektedir (TEDMEM, 2015). Özellikle Türkiye'de öğretmenlerin etkinlikleri, birçok farklı kanal aracılığıyla sıkı bir şekilde denetlenmektir. Bu sebeple Türkiye'de öğretmenler, belirlenen programların haricinde hareket edememektedir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin gelişmesi çok daha yavaş olmaktadır (İ. H. Öztürk, 2011).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ne kadar fazla ise eğitim sistemleri ve öğretmenlere tanınan özerklik fırsatları o derece artmaktadır (Yorulmaz vd., 2018). 2001 yılında Dünya Bankası tarafından yayımlanmış olan rapora göre, OECD ülkeleri arasında program geliştirme, materyal seçimi, ders kitaplarının belirlenmesi ve onaylanması, öğretmenlerin istihdam edilmesi ve mesleki gelişimleri gibi birçok alanda Türkiye'nin merkeze bağlı bir yapıda olduğu ifade edilmiştir. 2006 yılında ise "Eğitim Reformu ve İstihdam" konulu raporunda Dünya Bankası; Türkiye'yi, Avrupa ve dünya ülkeleri ile kıyasladığında, okulların kaynaklarının ve ders kitaplarının belirlenmesi, öğretmenlerin istihdam edilmesi, öğretim programlarının hazırlanması, öğretim ile ilgili zamanlamaların hazırlanması gibi durumlarda en az özerkliğin yer aldığı ülke olarak tespit etmiştir (TEDMEM, 2015). Ülkelere göre okulların ve öğretmenlerin özerklik düzeylerinin sunulduğu OECD tarafından 2020 yılında hazırlanan ve ülkelerin ortalamasının %73 olduğu rapora göre; Türkiye'deki okul ve öğretmen özerkliği oranı %30 olarak görülmektedir. Okul liderlerinin ve öğretmenlerin sahip olduğu özerklik açısından incelendiğinde en düşük özerkliğe sahip ülkeler; Yunanistan, Ürdün, Tunus ve Türkiye olmaktadır (OECD, 2016). Ders içeriklerinde özerk olmama durumunun tespit edildiği okulların ülkeleri ise; Suudi Arabistan (%96), Türkiye (%87) ve Fransa (%85) olarak yer almaktadır (OECD, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Aydın ili Nazilli ilçesinde farklı kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, karar verme stilleri ve mesleki özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin karar verme stilleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin mesleki özerklik davranışları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branşa göre değişmekte midir?

5. Öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branşa göre değişmekte midir?

6. Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branşa göre değişmekte midir?

7. Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri, karar verme stilleri alt boyutları ve mesleki özerklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ortalamanın (171) üzerinde veya altında olması bakımından yeterli ya da yetersiz olarak değerlendirilmesinde; karar verme stilleri alt boyutları, mesleki özerklik, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branşdeğişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir rolü var mıdır?

Araştırmanı Önemi

İçinde bulunulan yüzyılda; salgınlar, savaşlar, afetler, göçler, ekonomik krizler ile birlikte her gün bir yenisi eklenen bilimsel ve teknolojik gelişmeler karşısında kişilerin, hayatta kalmayı sürdürmesinin ve çağa uyum sağlamasının önemi artmaktadır. Özellikle, 2019 yılından beri dünyayı etkisi altına alan Covid–19 salgını düşünüldüğünde eğitim alanında yaşanan değişiklikler tüm dünya için yeni bakış açıları ortaya çıkarmaktadır. Eğitim ve öğretimde yaklaşım, yöntem ve tekniklerin değişmesi ile eğitimcilerin kendisini yeni akımlara göre geliştirmeleri zorunluluk haline gelmektedir. Bu süreçte her öğretmenin deneyimlemek zorunda kaldığı uzaktan eğitim süreci, öğretmenlerin teknoloji, bilişim, internet, medya, bilgi, iletişim hakkında ne kadar donanım sahibi olduğunun sorgulanmasını gerektirmektedir. Bir öğretmenin; elektronik cihazlar aracılığıyla derslere, seminerlere, telekonferanslara katılma, bu etkinliklere hazırlanma ve bilgi paylaşma becerilerinin ne düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerdeki 21. yüzyıl becerilerinin tespit edilmesi bir kez daha önem kazanmaktadır.

Eğitimin; zamana ve mekana bağlı olmaksızın var olabilme durumuna, öğretmenlerin ne kadar hazır olduğu yine ayrı bir soru veya sorun olarak ortaya çıkmaktadır

(Erdeve, 2020). 2018–2019 yılının başında, Covid–19 salgını henüz hiç yokken, gelecekte böylesi bir durumun yaşanması ihtimalinin öngörülüp öngörülmediği, bu duruma ne kadar hazır olunduğu ve nasıl bir çözüm yolu tasarlandığı; farklı becerileri gerektirmektedir. Bu kapsamda, yeni nesillerin, 21. yüzyıla uygun yetiştirilmesinin yanı sıra geleceğin bilinmeyen ve tahmin edilemeyen ihtimallerinde de yaşamını sürdürebilme, hayatta kalabilme ve sorunların üstesinden gelebilme becerileri ile yetiştirilmesi gerekmektedir. Tam şu anda, geleceğin tahmin edilemez olan herhangi bir olası problem durumuna ne kadar hazır bulunulmaktadır; böylesi durumlarda nasıl bir çözüm yolu takip edilmelidir, sorularına cevap veren beceriler önem kazanmaktadır.

21. yüzyıl becerilerine hakim bir öğretmen, çağın sorunları ve geleceğin bilinmez problem durumları karşında çözüm yollarını keşfederek doğru karar vermeyi başarabilmelidir. Bir öğretmenin, çözüm yollarını keşfetme ve değerlendirme sürecinde yaşadığı zihinsel süreçler, sergilediği eylemler, geçmiş yaşantıları ve kişisel özellikleri; kararın niteliğini etkilemektedir. Bulunulan çağda, kişilere ait diplomalar veya sertifikalar, yeterlilik göstergesi konumunda yetersiz kalmaktadır (Gültekin, 2019). Diğer tüm meslek dallarının üzerinde etkisi olan ve ayrıca toplumdaki her bireyin yaşamsal, sosyal, kültürel ve küresel becerilerini kazandırılmasında etkili rolü olan öğretmenlerin nitelikleri ve kararlarının nitelikleri çağa damgasını vurmaktadır.

Bir öğretmen, bir ulusun gelişmişlik seviyesinin arttırılmasında, yeni bir neslin yetiştirilmesinde, milli ve toplumsal değerlerin aktarılmasında, kaliteli insan gücünün yetiştirilmesinde, yaşam standartlarının yükseltilmesinde, kişinin gerçek hayata hazırlanmasında en önemli öğedir. Ancak her meslekte olduğu gibi öğretmenler de mesleki sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin sorun durumlarına son verebilmeleri; eğitimde özel ve genel amaçlara ulaşılması açısından önemlidir. Ayrıca bir öğretmenin sorun durumuna yaklaşımı, karar verme sürecinde sergilediği eylemleri, zihinsel becerileri ve algıları, duyguları ve tutumu, zaman yönetimi; amaçlara uygun, zamanında, olumlu ve net çözüm yollarını tercih etmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenler tarafından benzer karar verme süreçlerinin farklı yaklaşımlar, tutumlar ve eylemler ile yürütülmesi alınan kararları farklılaştırmaktadır. Bu noktada ise öğretmenler tarafından en çok tercih edilen karar verme stillerin tespit edilmesi önem kazanmaktadır. Her öğretmenin belirli bir duruma yönelik vereceği karar farklı olması sebebiyle burada öğretmenlerin karar sürecinde

hangi stile yatkın olduklarının ortaya çıkarılması, kararların altında yatan davranışların sebeplerinin anlaşılmasına ve açıklanmasına imkan vermesi açısından önem arz etmektedir.

Ayrıca kararların uygulayıcısı olarak eğitsel ve yönetsel konularda öğretmenlerin karar alma süreçlerine karar verici olarak dahil olması gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin yer aldığı okulun karakterini ve başarısını geliştirmektedir. Bu nedenlerle öğretmenlerin karara katılırken yatkın oldukları stillerin ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin verdiği bir kararı uygulayıp uygulayamadığı ve sonucunda nelerle karşılaştığı verilen karanın niteliği açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki boyutlarda verdiği kararlarda ne kadar özerkliğe sahip olduğunun belirlenmesi, eğitimin kalitesinin arttırılması çalışmalarına olumlu etki edecektir.

Karar sürecinde bir öğretmenin, kendisini baskı altında hissetmemesi gerekmektedir. Öğrencisinin eğitim ve öğretim çıkarlarına odaklanmış bir öğretmenin üzerinde farklı durumların getirdiği baskı var ise kararlarında gerçekçi ve tarafsız olamayacaktır. Oysa karar verme süreçleri, mantık çerçevesi içinde özgürce karar vermeyi gerektirmektedir. Bahsedilen karar alanları ise serbestlik alanlarını; serbestlik alanları ise özerkliği meydana getirmektedir. Mesleki özerklik, öğrenci odaklı eğitim ve öğretim sürecinin oluşmasına fırsat verecektir. Ayrıca karşılıklı etkileşim içinde olan bu kavramlar için, mesleki özerkliğe sahip bir öğretmen herhangi bir alanda eksiklik hissettiğinde bunu tamamlama çabası içine girecektir. Bu noktada öğretmenlerin kendini mesleki, iletişimsel, teknolojik boyutlarda geliştirmesi ve eğitim programlarını, derslerini ve süreci öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre tasarlaması; özerklik seviyesine bağlıdır. Bu çalışmada, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının seviyesinin tespit edilmesi; özerklik boyutlarından, öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve iletişim boyutlarında ortaya koyulacaktır. Bu sebeple çalışmanın, öğretmenlerin özerk davranma eğilimlerini çok yönlü bir şekilde ortaya koyması önemli görülmektedir.

Bu noktada bahsedilen özgürlük, bağımsızlık ve özerklik; tamamen bir bağımsızlığı, her istediğini yapmayı ifade etmemekle birlikte mesleki mevzuatlar ve sorumluluklar çerçevesinde özerkliği, yani sınırlılıklar içinde sınırsızlığı ifade etmektedir. 21. yüzyıl öğretmenlerden böylesi bir özellik gerektirmekteyken eğitim sistemi öğretmenlerden kendilerine tanımlanmış davranışları sergilemelerini istemektedir. Bir öğretmenin yeterli olduğu konu alanlarında özerklik sergileyebilmesi başarıyı arttırmak adına önem taşımaktadır. Türk eğitim sisteminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, eğitim–öğretim

süreçlerinin ortak bir merkezden belirlenmesi, öğretmenler için kolaylaştırıcı bir yaklaşım olarak düşünülmesine rağmen bu durum öğretmenlerin özerkliklerini kısıtlamaktadır. Bunun gibi durumlarda, hazır sunulan detayların dışına çıkılıp çıkılamadığı sorgulanmaktadır. Dahası sınırların dışına ne düzeyde çıkılabildiği, çıkıldığında ise sürecin yapıcı olarak nasıl yürütüldüğü, mesleki özerklik adına önem taşımaktadır.

Ayrıca bir öğretmenin özerk davranışlar sergilemesinin altında yetenekli olması ve bu mesleği gönülden yapıyor olması yatmaktadır. Eğitimin kalitesi ve öğrencilerin başarısı için elini taşın altına koymaktan çekinmeyen bir öğretmeni; "atanmış" veya "adanmış" öğretmen ayrımında tanımlayan, mesleki özerkliğidir. Bir öğretmenin mesleğine karşı adanmış durumu, onu profesyonelliğe yaklaştırmaktadır. Öğretmenler özerk davranışlar sergilediklerinde yer aldıkları okulların başarı ve gelişmişlik düzeylerinin artacağı, çağın ve bilimin gereksinimlerine uygun değişimlerde lider olacağı düşünülmektedir. Eğitimde başarıyı arttırmanın yolu öğretmenlerin, becerilerini ve bilgilerini harmanlayarak mesleklerini icra etme tutumlarından geçmektedir. Bu noktada özerk davranışlar ve kararlar sergilemek isteyen bir öğretmenin, ekstra çaba harcaması, risk alması, alışılmışın dışına çıkması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki özerklik seviyesinin, mesleğe adanmışlığın bir yorumu olabileceği sebebiyle önemli görülmektedir.

Kişi, bir yer için bir yolu takip etmeye başladığında aslında, fark etmese dahi, diğer tüm yolları seçmeme, diğer tüm yollardan vazgeçme kararını almış bulunmaktadır (Y. F. Tekin, 2018). Karar verme, seçim yapmayı ve sorumluluk almayı kapsamaktadır. Bu sebeple özerk olmanın, olabilmenin karar verme sürecinde özellikle öğrenciler ve eğitim için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir ve özerk olabilme ile karar verme arasında doğrudan bir ilişki olduğu, bu yüzden bir arada ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada, 21. yüzyıl becerileri temele alınarak öğretmenlerin karar verme stillerinin belirlenmesi ve bu noktada sergilediği mesleki özerklik davranışlarının ortaya çıkarılması ile birbirleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin, karar verme stillerinin ve mesleki özerklik düzeylerinin; belirlenen demografik değişkenler doğrultusunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesine imkan sunacaktır. Sonuçların; alan yazına katkısı olması beklenmesi ve yapılan benzer çalışmalar ile kıyaslanabilme fırsatı sunması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, 21. yüzyıl becerileri ile bu beceriler arasında görülen karar verme stilleri ve mesleki özerklik; "Yeni yüzyıl insanını önceki kuşaklardan farklılaştıran nedir?", "Çocukları nasıl eğitelim?", "Geleceğin insanı nasıl olmalıdır?", "21. yüzyıl becerilerine neden ihtiyaç duyuldu?", "21. yüzyıl becerileri nasıl öğretilmelidir?", "21. yüzyıl öğretmeni nasıl olmalıdır?", "2050'de başarılı olmaları için çocuklarımıza ne öğretelim?" soruları kapsamında açıklanmaya çalışılması açısından önemli görülmektedir. Bu sorulara verilen cevaplar ile 21.yüzyıl becerilerinin, karar verme becerilerinin ve özerkliğin; kişilere kazandırılmasının önünün açılması hedeflenmektedir. Bu sebeple üç değişkenin ve alt boyutlarının ayrıntılı olarak bu bakış açışı ile ele alındığı çalışmanın, alan yazında yer alması ile katkısının değerli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada yer verilen kavramların, öncelikle kendi içlerinde ayrıştırılması amaçlanmaktadır. Daha sonra benzer ve birbirlerinin yerine kullanılmakta olan diğer kavramlardan farkının ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Detaylı bir şekilde yer verilen kavramların tanımı ve farkların ortaya koyulması ile alan yazında yer alan karmaşanın önüne geçmek hedeflenmektedir. Ayrıca kavramların ve alt boyutlarının tanımlanması, ilgili modellerinin ve kuramlarının detaylandırılması ile kuramsal içeriğin zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu detayların, eğitim bilimleri ve ilgili alanlar için bir kaynak olması hedeflenmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının,tüm branş öğretmenleri kapsamında 21. yüzyıl becerilerine, karar verme stillerine ve özerkliğe sahip olma seviyelerinin, farklı değişkenler kapsamında incelenmiş olacağından öğretmenlere, eğitimcilere ve araştırmacılara kaynaklık etmesi amaçlanmaktadır. Alan yazında ilgili kavramların tanımlarının ve bu becerilere duyulan ihtiyacı oluşturan nedenlerinin bir arada bulunması açısından diğer alanlardan araştırmacılara da kaynak olması ve yararlı olması hedeflenmektedir. Araştırmadan elde edilecek veriler ile üniversitelerde lisans ve lisansüstü eğitimlerde ve kuramsal olarak çalışmalarda sıkça yer verilen bu kavramların, gerçek uygulayıcılarının elinde, uygulama sahalarında karşılığının olup olmadığının ortaya koyulması, teori ve uygulama farklılıklarının anlaşılması için önem arz etmektedir. Çalışma ile ilgili sonuçların hizmet öncesi eğitim programlarının geliştirilmesinde katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada yer alan kavramların geleneksel yaklaşımlar ile uyuşmaması sebebiyle yapılandırmacı eğitim anlayışını ön plana çıkarması hedeflenmektedir. Diğer bir yandan, çalışmaya katılan ve çalışmadan yararlanan öğretmenler açısından farkındalık oluşturarak,

öğretmenlerin kendi becerilerini sorgulamaları, kendilerini yenileme ve geliştirme çabasına girmeleri öngörülmektedir. Ayrıca kurumsal düzeyde, okul müdürlerinin; öğretmenleri karar süreçlerine dahil etmesine ve özerk alanlar oluşturmalarına olanak sunmaları beklenmektedir. Buna ek olarak öğretmenin, öğretime güç kazandıracak şekilde okulun karar alma süreçlerinde, kişisel ve mesleki gelişiminde söz sahibi olabilmesi, okulun öğretimsel amaçlarına ulaşmasına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Görevdeki öğretmenlerin ilgili kavramlar hakkında farkındalıklarının oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu noktada ise mesleki gelişiminin önünün açılacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen hizmetiçi eğitimlere katılma istekliliği oluşturması ve bu isteği arttırması beklenmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan çalışmalara ve hizmet içi eğitim programlarına katkı sağlayacağı, bakanlık ve Talim ve Terbiye Kurumu tarafından hazırlanan programların ve kitapların öğretmenlere özerk alanlar oluşturacak şekilde düzenlenmesinde aracı olabilmesi beklenmektedir. Dahası bu hazırlıklar ve planlamalar yapılırken bakanlık tarafından öğretmenlerin karar süreçlerinde dahil edilme, öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılma durumlarının arttırılması beklenmektedir.

Alan yazında 21. yüzyıl becerilerinin, karar verme stillerinin ve öğretmen özerkliğinin birlikte çalışıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle 21. yüzyıl becerileri, sık sık araştırılan bir konu alanı olmasına rağmen çoğunlukla fen bilimleri branşlarında çalışması gerekli becerileri, daha çok sayısal alan öğretmenlerinde olması gereken nitelikler olarak göstermektedir. Bu çalışma 21. yüzyıl becerilerinin tüm öğretmenler için gerekli olduğunu vurgulaması açısından önem kazanmaktadır.

Ek olarak karar verme stilleri ile yapılan çalışmaların çoğunluğu okul müdürleri ve yöneticiler ile sınırlıdır. Birçok çalışmada, beden eğitimi ve spor yöneticiliğine ve hatta psikoloji alanlarına odaklanılmıştır. Çalışmalarının çoğunlukla beden eğitimi ve spor bölümleri alanlarında yer alması becerilerin sadece beden eğitimi öğretmenlerinde ve sporcularda ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte alan yazında karar verme stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu okul müdürleri, yöneticiler ve liderlik konuları ile ilişkilendirilmiştir. Bu durum, karar verme becerilerinin sadece yöneticilerin sahip olması gereken beceriler olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Oysa karar verme davranışı kurum içinde öğretmenleri de ilgilendiren ve öğretmenlerin de yer alması gereken bir süreçtir. İlgili çalışmaların birçoğunda karar verme becerilerinin yöneticiler ve

öğretmenler ile beraber yürütülmesi gerektiği vurgulanmasına rağmen alan yazında karar verme ve yöneticiler ile ilişkilendirilmiş çalışmaların çokluğu, sadece yöneticilerin sahip olduğu bir özellik gibi görünmesine neden olmaktadır. Bu çalışmanın alan yazında yer alması ile öğretmenler ile yapılan çalışmaların artması hedeflenmektedir ve öğretmenlerin karar verme stillerinin önemini vurgulaması amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki olarak özerk olması savunulması rağmen alan yazında özerklik ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu durum ise özerkliğin ne düzeyde bilindiğini veya desteklendiğini sorgulatmaktadır. Özerklik ile ilgili aramalarda ise daha çok öğrenen özerkliği çalışmaları listelenmektedir. Ayrıca birçok çalışma psikoloji alanı ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada, özerklik kavramının direkt olarak öğretmenler ile ilişkilendirilmiş olması bu konuyu ön plana çıkarması beklenmektedir.

Ayrıca bu çalışma branş ve kademe fark etmeksizin en geniş düzeyde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır ve bu ayrımın yapılmaması ile tüm branşlar için bu becerilerin gerekliliği vurgulanmaktadır. İlgili kavramlar, tek bir branşta veya kademe olması beklenecek beceriler olmayıp tüm öğretmenleri ilgilendiren becerilerdir. Bu sebeple tüm branşlardan ve kademelerden veri toplanmaya çalışılmış olup öğretmenler ayrıştırılmamış ve herhangi bir branşın veya kademenin öne çıkmasına fırsat verilmemiştir. Bu araştırmanın sonucunda ilgili kavramlar hakkında tespit edilen eksikliklerin giderilmesine yönelik ve geleceğe dönük yeni çalışmalarının oluşturulması ve yapılandırılması ile ilgili çıkarımlar yapılacaktır.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, uygulanan anket sorularını samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2021–2022eğitim–öğretim yılında Aydın ilinin Nazilli ilçesinde yer alan okullar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan tanımlar ve kavramlar aşağıda açıklanmaktadır.

21. Yüzyıl Becerileri: 21. yüzyıl becerileri, "bilimsel ve teknolojik gelişmelerle küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmek ve rekabetçi iş piyasasında başarıya ulaşabilmek için gerekli öğrenme ve yenilenme, bilgi, medya ve teknoloji, yaşam ve kariyer becerileri, başarılı olabilme için yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel düşünme, günlük hayatta hızlı problem çözme, üreteci, girişken, teknolojiyi iyi kullanabilme ve ürettiğini piyasaya sürme, çağın gereksinimlerine cevap verebilme, salt bilgiyi elde ederek üzerine bu bilgiyi harmanlayıp analiz edebilme" olarak tanımlanmaktadır. (A. Aydın, 2019; Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; Benek, 2019).

Öğrenme ve Yenilik (4C) Becerileri: Öğrenme ve yenilik becerileri, "yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği" becerilerinden oluşmaktadır. Bireylerin edindikleri bilgileri analiz edip ayrıştırabilme, bilgilerden sonuç çıkarabilme, bu sonuçları yorumlayabilme, yeni bir ürün ortaya koyabilme, bilgi toplumunda birlikte çalışma ve iş yaşamına uyuma yatkınlık becerileri olarak tanımlanmaktadır (P21, 2015).

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: Bilgi, medya ve teknolojiyi verimli ve etkili bir şekilde hayata dahil etme, buradan edinilen bilgileri doğru bir şekilde analiz edip değerlendirmebecerisi olarak, "bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve BİT (Bilgi, İletişim ve Teknoloji) okuryazarlığı" alt başlıklarından oluşmaktadır (P21, 2019).

Yaşam ve Kariyer Becerileri: Küresel rekabetli iş hayatında bireylerin diğerlerinden önde olmasına yardımcı olacak, yaşamın ve iş hayatının karmaşasına karşı esnek, iletişim becerilerini iyi kullanarak bir kariyer oluşturacak yaşam ve kariyer becerileri;"esneklik ve uyum sağlama becerisi, inisiyatif ve öz yönetim becerisi, sosyal ve kültürler arası becerileri, üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi, liderlik ve sorumluluk" alt becerilerinden oluşmaktadır (P21, 2019).

Karar Verme Stilleri: Karar verme stilleri, bir kişilik özelliğinden daha çok karar durumlarına benzer tepkiler verme yatkınlığı veya alışkanlığı olarak belirtilmektedir (Scott ve Bruce, 1995).

Akılcı/Rasyonel Karar Verme Stili: Akılcı karar verme stili, dikkatli bir yaklaşım ile karar sürecinin mantıklı bir şekilde yürütülmesini ifade etmektedir (Scott ve Bruce, 1995).

Sezgisel Karar Verme Stili: Sezgisel karar verme stili, karar vericinin duygularını ve önsezilerini içgüdüsel bir şekilde kullanarak karara ulaşmalarını ifade etmektedir (Scott ve Bruce, 1995).

Bağımlı Karar Verme Stili: Bağımlı karar verme stili; karar vericilerin karar verme sürecinde başka kişilerin, güvendiği yakınlarının yönlendirmelerinden ve tavsiyelerinden etkilenmesi olarak açıklanmaktadır (Scott ve Bruce, 1995).

Kaçıngan Karar Verme Stili: Kaçıngan karar verme stili, sorumluluk almaktan kaçmaya çalışan karar vericiler olarak karar verme eyleminden uzaklaşmayı ve kaçmayı ifade etmektedir (Scott ve Bruce, 1995).

Spontane/Kendiliğinden–anlık Karar Verme Stili: Spontane/kendiliğinden–anlık karar verme stili; karar vericinin o anki durumu baz alarak bir anda, kendine yakın hissettiği çözüm seçeneğine yönelik ve kendiliğinden, çaba göstermeden verdiği kararları kapsamaktadır (Scott ve Bruce, 1995).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin mesleki özerklikleri; yeterlilik alanlarını, öğretim programlarının içeriğinin tespit edilmesini ve uygulanmasını, ders kitaplarının seçilmesini, öğretim yöntem tekniklerinin saptanmasını ve eğitim–öğretim sürecinin izlenmesini, iş yaşam ortamlarının tertip edilmesini, eğitim ve öğretimin planlanmasını, yönetim süreçlerine katılmayı ve bu konularla ilgili karar verme yetkilerini kapsamaktadır (Ayral vd., 2014).

Öğretim Programı Özerkliği: Öğretim programı özerkliği, standart yapıya uygun içeriklerin hazırlanması aşamasında, programın genişletilmesini ve derinleştirmesini dengeleyerek öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya ve ilgisini uyandırmaya yönelik çabalar olarak görülmektedir (Ormond, 2017).

Öğretme Süreci Özerkliği: Öğretmen süreci özerkliği; öğrencilere verilecek dönütler, değerlendirmeler, notlandırmalar, ödüllendirilmeler, ders kitaplarının seçimi, materyal hazırlanması, ders içeriğinin belirlenmesi, ödev miktarı ve niteliği, etkinliklere uygun zaman, ders içi yöntem ve teknik, sınıf içi iletişim dili, sınıf kuralları ve disiplin konuları ile ilgili özgür kararları içermektedir (İ. Çolak, 2016; Oberfield, 2016).

Mesleki İletişim Özerkliği: Mesleki iletişim özerkliği; öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla, velilerle ve yöneticilerle diyaloglarında özgür olmalarını ifade etmektedir (MEB, 2015).

Mesleki Gelişim Özerkliği: Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği kapsamına, hizmet içi eğitimler, bilimsel etkinlikler ve kendini geliştirmek için yapacağı faaliyetlere katılmak için özerk kararlar vermeleri ve bu faaliyetlerde yer almaları girmektedir (Üzüm, 2014).

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. 21. Yüzyıl Becerileri

1.1.1. 21. Yüzyıl Çağı

İnsanlığın mevcudiyetinden bugüne kadar her alanda eğitim var olmuş ve tarihteki her değişimden etkilenerek ihtiyaçlar doğrultusunda şekil almıştır (Alkış, 2020). Her çağın gereksinimlerine göre şekillenen eğitim, kişilere etki ederken aynı zamanda kişilerden de etkilenmektedir ve kendisini tekrarlı bir dönüşüm içine alarak yenilenmektedir (Kırgız, 2019). Bu noktada özellikle değişimler ve yenilikler eğitim dünyası açısından incelendiğinde, 19. yüzyılda hiyerarşik kararlar almak, en etkili karar alma yolu olarak görülmüştür ve çocukları dönemin meslekleri için yetiştirmek eğitimin amacı olarak yer almıştır. 20. yüzyıla gelindiğinde, insanlar bir "sermaye" veya "yatırım" olarak görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde eğitim, çocukların iş edinmek için girdikleri mesleklerin yanı sıra kişisel tatmin fonksiyonunu barındıran bir bakış açısında yer almıştır (Elçi, 2021). Aynı yüzyıllar içinde kişilerin belirli bir düzeyde okuma yazmaya, mesleki ve ticari bilgiye, iletişim becerilerine, talimatları takip etmeye, fiziksel olarak ağır işler yapabilmeye, hızlı hareket edebilmeye, güvenilir ve adaletli olmaya sahip olması yeterli görülmüştür (Hamarat, 2019).

İnsanlık, varoluşundan beri getirmiş olduğu geçmiş bilgi ve birikimlerini, avcılık ve toplayıcılık, tarım ve hayvancılık, sanayicilik gibi özelliklerini kullanarak yeni teknolojiyi, bilgiyi ve iletişimi temel alan bilgi toplumuna evrilmektedir (Varki, 2020). Çünkü 2000'li yıllarda, daha önceki yıllarda benzerine rastlanılmamış teknolojik gelişmelerden bahsedilmektedir. Bu gelişmelerin sonucunda meydana gelen bilgi çokluğu ise teknolojinin yanında yer almaktadır. Bilgiye erişimin kolaylığı insanların eğitim alma, yaşama, sosyalleşme, oyun oynama, alışveriş yapma ve çalışma biçimlerini derinden etkilemektedir. Bu sebeple içinde bulunulan 21. yüzyılı, yirminci yüzyıldan ayıran en önemli noktalardan biri bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmişlik seviyesidir (Dede, 2009). Bilgi teknolojilerini merkeze alan çağın adı "21. yüzyıl bilgi çağı" olurken, içinde bulunduğu toplumun adı ise "bilgi toplumu" olmuştur (Ersan ve B. Yılmaz, 2009). 21. yüzyıl çağı; aynı zamanda "endüstri sonrası çağ", "bilgi çağı", "enformasyon çağı", "internet çağı", "dijital

çağ", "post–modern çağ" veya "yeniçağ" gibi farklı isimler ile de bilinmektedir. Dünya çapında ekonominin ve ilişkilerin merkezinde bilgiye dayalı bir sistemden bahsedilirken, bu çağın insanları için aranan özelliklerde "nicelik" yerine "nitelik" vurgulanmaktadır (B. S. Çelik, 2021).

Bu dönemde teknolojide yaşanan hızın sonucunda herhangi bir aracın piyasaya sürülmesi ile bu aracın değerinin ve gerekliliğinin azalması arasındaki fark giderek azalmaktadır (Beers, 2011). Teknoloji bilimindeki bu hız ile dünya üzerinde bir noktada gerçekleşen değişimin, bütün dünyayı kısa sürede etkisi altına alabildiği görülmektedir. Teknolojik yayılımın hızı sayesinde iletişim gerek yüz yüze gerekse çevrimiçi alanlarda güçlü bir şekilde gerçekleşmekte ve dünyanın herhangi bir yerindeki bilgiye kolaylıkla ulaşılmaktadır. Bu noktada ise elde edilen bilginin ne şekilde yorumlanacağı ve çağın koşullarına ne şekilde uyum sağlayacağı soruları öne çıkmaktadır (Barası, 2020). Teknoloji ve iletişim araçlarının gelişmesiyle iletişim kanalları, insanlara sonsuz seçenek sunmaktadır. İletişim kanallarının bolluğu ile insanlar arası etkileşimin kesintisiz devam edebildiği göz önüne alındığında toplumun temel taşları hızla değişmektedir (Hamlı vd.,2020).

Teknolojik ve bilimsel değişmeler, topluma yansıyarak eğitim sistemlerini etkilemektedir. Toplumsal, bilimsel, eğitsel ve ekonomik bu gelişmeler; eğitim sistemindeki kişilerin yeni beceriler ile tanışmasına aracı olmaktadır ve eğitim sistemlerinden bu yetkinlikleri kişilere edindirmeleri beklenmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). 21. yüzyıl bilgi çağında bir kişide aranan özellikler "bilgi, ekran, internet ve teknoloji okuryazarı olan, organizasyon yönetimi ve proje liderliği yapabilen, öğrenmeyi öğrenmiş, yaratıcı problem çözme becerisine sahip, analitik, eleştirel, yenilikçi ve tasarım odaklı düşünebilen, duygusal zeka" olarak sıralanmaktadır (Hamarat, 2019).

Önceki dönemlerde bir toplumun gelişmişlik seviyesi; okuma yazma bilen sayısı ile yorumlanmaktayken 21. yüzyılda bilgi, bilgiden üretilen bilim ve teknolojik araçlar ile yorumlanmaktadır. Bu yüzyılda, bilginin bireyde salt varoluşu yerine bu bilgiye nasıl ulaştığı bu bilgiyi gerçek yaşamda nasıl kullandığı değer görmektedir (Erkılıç, 2020). Çünkü 21. yüzyılda, insanoğlu kendi varoluş tarihi içindeki en yüksek seviyebilgi birikimine ve üretimine sahiptir. Birçok bilimsel gelişmenin yaşandığı, tarihsel dönüm noktalarının geride bırakıldığı, savaşların, hastalıkların bitirildiği özellikle son 150 yıl incelendiğinde, tarihte yer alan tüm önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem ile karşılaşılmaktadır (B. S. Çelik, 2021). Bu bilgi birikiminin ışığında, 21. yüzyıla adını veren bilgi ve bilgiden üretilen

teknolojinin hayatımıza girmesi ile olayların ve olguların baştan yorumlanması gerekmiştir (M. Çolak, 2019). Yorumlanması gereken olguların en başında 21. yüzyılın içine doğan ve 21. yüzyılın içinde yaşayan kuşaklar yer almaktadır. 2010 yılında ve daha sonrasında doğan, okulda eğitimleri devam eden öğrenciler "alfa kuşağı" olarak isimlendirilmektedir. Alfa kuşağı, teknolojinin yer almadığı bir dönemde hiç yaşamamış bir grup olarak telefon, tablet, televizyon ve nice teknolojik aracın olmadığı dünyayı hiç görmemiştir (Eğmir, 2020).

Bu noktada sorulması gereken sorulardan biri "Yeni yüzyıl insanını önceki kuşaklardan farklılaştıran nedir?" olmaktadır. Rotherham ve Willingham (2009) 21. yüzyılın becerileri ile ilgili;

"Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ilk araç gereçlerin gelişiminden, tarımsal ilerlemeye, aşıların icadından kara ve denizlerin keşfine tarihsel süreçte insanlığın sürekli bir biçimde kullandığı becerilerdir. Buna göre öğrencilerin 21. yüzyılda ihtiyaç duyduğu beceriler yeni beceriler değildir. Bilgi okuryazarlığı ve küresel farkındalık gibi beceriler de yeni değildir."

ifadesinde bulunmaktadır (Ekici vd., 2017). İnsanların yeni yüzyılda gereksinim olarak gördüğü özellikle bilgi okuryazarlığı ve küresel değişime yönelik farkındalık gibi becerilerin toplumda aydın kesimler için yeni bir beceri türü olmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde düşünüldüğünde ise insanlık tarihinden beri problem çözme, probleme yönelik yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve üretici olma ihtiyacı her zaman dünyada yer edinen kaçınılmaz beceriler olduğu kabul edilmektedir. Ancak burada önemli olan nokta önceki yüzyıllarda bir araç tasarlanırken devreye giren yaratıcılık ile 21. yüzyıl süresinde ortaya çıkarılan bir cep telefonunun tasarlanırken başvurulan yaratıcılık arasındaki farklılığın bilincinde olunmasıdır (Ekici vd., 2017). Bu sebeple 21. yüzyıl becerilerinin tamamen yeni beceriler olmadığı görüşü ile becerilerin kazandığı yeni anlam ve içerik vurgulanmaktadır (Silva, 2009). Becerilerin tanımının çağın akışında değiştiğini düşünen Silva (2009), "yeni değil, yeni önem kazanmış" beceriler olarak durumu tasvir etmektedir.

Çünkü önceki yüzyıllarda insanlardan beklenen fiziksel gücün yerini bugün düşünce ve beyin gücü almıştır. 21. yüzyıl çağında, insanlar ekonomik olarak yaşamlarını idame ettirebilmek için beyin ve fikir gücünden yararlanmaktadır ve bu kapsamda günceldeki ve gelecekteki mesleklerin ihtiyaçları arasına, 21. yüzyılın özellikleri girmektedir (Partnership, 2011; Trilling, 2010; Kellner, 2000). Alvin Toffler ve Heidi Toffler (2011), "Rethinking

The Future" adlı eserinde "21. yüzyılda okuryazar olmayan kişiler, okuma yazmayı bilmeyenler değil; öğrenmeyi bilmeyen, öğrendiklerini unutup yeniden öğrenmeyi beceremeyen kişiler olacaktır." ifadesine yer vererek bu dönemin becerilerine dikkat çekmektedir. Çünkü Alfa kuşağının, doğdukları andan itibaren birçok teknolojik ürüne şahitlik ettikleri ve bu ürünler ile yaşamlarını devam ettirecekleri bilinmektedir. Bunun sonucu olarak alfa kuşağının algılama şekli, iletişim stili, öğrenme yolu daha önceki kuşaklara göre değişiklik göstermektedir. 21. yüzyıldan etkilenerek büyüyen bu kuşak; davranışlarıyla, istekleriyle, hayalleri ile okul, aile, çevre, ekonomi, bilim gibi yapıları etkilemektedir (Dilekçi, 2021).

21. yüzyılda kişilerin mutlu ve başarılı olabilmesi, hızlıca iş bulabilmesi için; üretken, eleştirel düşünen, iletişim kanallarına ve araçlarına hakim, teknolojiyi eğitim için kullanabilen, sosyal medyayı bilen ve takip edebilen, problem çözme yeteneği yüksek, öğrendiklerini gerçek yaşama aktarabilen, yenilikçi, sorumluluklarını yerine getiren, özgüvenli, liderlik özelliklerine hakim, çevresine ve özüne saygılı olmaları zorunluluk olarak görülmektedir (Erkılıç, 2020).

İhtiyaçların değiştiği bu dönem, akabinde değişen kişi profillerini getirmektedir. Kişi profillerinin ve bilgi kaynaklarının değişimi, 21. yüzyıl eğitim sistemlerinin tüm parçalarının ve eğitim paydaşlarının rollerinin değişmesine neden olmaktadır (Özçelik ve Eke, 2019). Bunun sonucunda ise "Çocukları nasıl eğitelim?" sorusu ortaya çıkmaktadır (Robinson, 2010). 21. yüzyılda bilgi ve teknolojilerinden etkilenen bir nesil yetişirken eğitimin bu değişimden bağımsız kalması, eğitsel amaçlara ulaşılmasını engelleyecektir. Oysa dünya üzerindeki cehaletin, yoksulluğun, ayrımcılığın ve savaşların yalnızca eğitim aracılığıyla yok edilebileceği bilinmektedir. Geçmiş dönemlerde yer alan bu olumsuzlukların bugün ve gelecekte yer almaması için özellikle gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere tüm dünyanın eğitim felsefelerini yenileyerek eğitimin tüm parçalarını evrensel düzeye çıkarmaları gerekmektedir (Omurtag ve Karaçay, 2004). Çünkü bir ülkenin geleceğinin güvencesi, eğitimdir (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, 2017). Geleceğin güvence altına alınması adına eğitim sistemini geliştirici birçok değişiklik yapılmaktadır. Türk eğitim tarihi incelendiğinde çeşitli dönemlerde, gerekli değişikliklerin ilgili dönemin ihtiyaçları doğrultusunda yapılmaya çalışıldığı görülmektedir (Kırgız, 2019).

21. yüzyılın getirisi olarak değişimlerden doğan ihtiyaçların sonucunda becerilerde oluşan dönüşümler, eğitim açısından değerlendirildiğinde fabrika modeli bir eğitimden

çıkılarak yeni bir eğitim anlayışının tanımlanması gerekmektedir (Shaw, 2004). Bu sebeple 21. yüzyılda eğitim; çağın bilimine hakim insanların fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal becerilerini gerek kendileri için gerekse içinde bulundukları toplum için en verimli ve etkili biçimde geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2019).

1.1.2. 21. Yüzyıl Becerileri

Bu noktada oluşan bir diğer soru ise "Geleceğin insanı nasıl olmalı?" olmaktadır. Hangi kuşaktan olursa olsun tüm insanlar için, 21. yüzyılda var olabilmek ve bu çağın değişimlerine uyum sağlamak adına gerekli olan becerilerin neler olduğu önem kazanmaktadır (Yeniay Üsküplü, 2019). 21. yüzyıl becerileri tanımı ile burada karşılaşılmaktadır. 21. yüzyıl becerileri için yapılmış birçok tanım yer almaktadır. Ancak ortak bir tanım veya isme girmemiş olan bu beceriler; birçok kişinin, kurumun ve kuruluşun farklı bir şekilde gruplandırması ile alan yazında görülmektedir. Devletler, dernekler, iş insanları, araştırmacılar ve eğitimciler bu beceriler için "21. yüzyıl becerileri", "üst düzey düşünme becerileri", "karmaşık düşünme ve iletişim becerileri","istihdam becerileri (employability skills)", "temel yeterlilikler (key competences)", "derin öğrenme becerileri (deep learning skills)", "hayatta kalma becerileri (survival skills)" ve "gerekli beceriler (necessary skills)" gibi isimler kullanmaktadırlar (Asia Society, 2012; Wagner, 2008; P21, 2006).

Ortak bir tanımın yapılamamasının sebebi ise durağan bir kapsamının olmaması ve devam eden çağın şartlarına göre sürekli değişime maruz kalması olarak görülmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016; Gömleksiz vd.,2019). Bu doğrultuda nitelikli insan özellikleri değişmektedir ve bu değişim durmadan devam edecektir. Bu değişime maruz kalan insanlar için, yenilikçi ve yaratıcı bireyler olarak bilimsel ve teknolojik yeniliklere ve gelişimlere uyum sağlamak zorunlu bir ihtiyaç olmaktadır. 21. yüzyıl bilgi çağında, kabul edilmesi gerekir ki geçmiş yüzyıllar ile bugünkü yaşantının ve ihtiyaçlarının benzemediği gibi gelecek kuşakların yaşayacağı yüzyıllardaki yaşam ve ihtiyaçlar, bugünkülere benzemeyecektir (Yamak vd., 2014). Bu yüzden 21. yüzyıla ve gelecek yıllara uyum sağlayabilmek, bu çağlardaki teknolojinin gerisinde kalmamak, gelişen teknolojiyi takip edebilmek; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen, işbirliği ve iletişime açık kişiler ile mümkün görülmektedir (Hotaman, 2019).

Temelde anlama ve performansı birlikte gerektiren 21. yüzyıl, bilgi ve becerinin beraber yürütüldüğü bir alanı ortaya çıkarmaktadır (Dede, 2010). Bilgi kavramı; "insan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, bili, malumat", "öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf", "insan zekasının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü, malumat, vukuf", "genel olarak ve ilk sezi durumunda zihnin kavradığı temel düşünceler" ve "kurallardan yararlanarak kişinin veriye yönelttiği anlam" şeklinde tanımlanmaktadır. Beceri kavramı ise; TDK (2022)'daki anlamı ile "elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet", "kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet" ve "vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu" olarak yer almaktadır.

Anagün ve arkadaşları (2016) tarafından 21. yüzyılda kişilerde; değişimlere uyum sağlayabilme, tepki verebilme, teknolojiyi takip edebilme, bilgi bolluğu içinden doğru bilgiyi ayırt edebilme, analiz edebilme ve değerlendirebilme, bu bilgiyi gerçek hayata uyarlayabilme ve bir ürün ortaya koyabilme için gerekli olan ana beceriler ile üst düzey düşünme becerilerinin gerekli beceriler olduğu vurgulanmaktadır ve bu beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendirilmektedir.

Ekici ve arkadaşları (2017) ise 19 kaynakta yer alan becerileri inceleyerek toplamda 63 beceri sunmaktadır. Bu beceriler içinden en çok karşılaşan becerileri "problem çözme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, karar verme, bilgi, teknoloji, medya okuryazarlığı, sorumluluk, liderlik, üretkenlik, esneklik ve uyum, girişimcilik" olarak sıralamaktadır.

2018 yılında yapılan bazı çalışmalarda ise nitelikli bir insanda olması gereken 21. yüzyıl becerileri olarak "değişime ve gelişime açıklık, yeniliklere uyum sağlama, esneklik, araştırma, sorgulama, yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme, karar verme, kuvvetli iletişim, karmaşık durumlara çözüm üretme, takım çalışmasına yatkın, zaman yönetimine hakimiyet, yüksekmotivasyon, farklılıklara saygılı ve gerçekçilik, iş ortamına sürekli katkı sağlama" özellikleri yer almaktadır (Bozkurt, 2018; Özgüzel, 2018).

2019 yılında yapılan bazı çalışmalarda ise bu beceriler; "bilimsel ve teknolojik gelişmelerle küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilme ve rekabetçi iş piyasasında başarıya ulaşabilme için gerekli öğrenme ve yenilenme, bilgi, medya ve teknoloji, yaşam ve kariyer becerileri, başarılı olabilme için yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel düşünme, günlük hayatta hızlı

problem çözme, üreteci, girişken, teknolojiyi iyi kullanabilme ve ürettiğini piyasaya sürebilme, çağın gereksinimlerine cevap verebilme, salt bilgiyi elde ederek üzerine bu bilgiyi harmanlayıp analiz edebilme" olarak görülmektedir (A. Aydın, 2019; Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; Benek, 2019).

Bu araştırmada yer alan "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği"nin geliştiricileri olan Çevik ve Şentürk (2019)'e göre, dünyadaki dönüşümlere ayak uydurmak için kişilerin sahip olması gereken özellikler "öğrenme ve yenilenme, eleştirel düşünme ve yaratıcı sorun çözme, iletişim ve işbirliği, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, kültürlerarası farkındalık, etkili karar verme, özyönetim, girişimcilik ve değişim–dönüşüm liderliği becerileri ve kariyer bilinci" olarak tanımlanmaktadır.

1.1.3. 21. Yüzyıl Becerilerinin Gerekçeleri

Alan yazında "21. yüzyıl becerilerine neden ihtiyaç duyuldu?" sorusunun cevabı arandığında "değişen dünya" ve "okulların ve öğrencilerin değişen dünyaya uyum sağlayamaması" ile karşılaşılmaktadır (Kay, 2010; Marzano ve Heflebower, 2012). Değişen dünya, ülkeleri ekonomik problemlerle karşı karşıya getirmiş ve ekonomik krizlerin bir çözümünün eğitimden geçtiği fark edilmiştir. Eğitimin çağdan bağımsız ilerlemesi sonucunda gerçekleşen ekonomik kayıplar, eğitim felsefelerinin değiştirilmesini gerektirmiştir. Öğrencinin merkeze alındığı, bireysel veya grup çalışmalarında yüksek verimin vurgulandığı, kişisel deneyimlerin ve üst düzey düşünme becerilerinin önem kazandığı bir dönüşüme ihtiyaç duyulmuştur. Bilginin direkt olarak kaynaktan edinilmesi yerine öğrenci tarafından keşfedilmesine önem verilmiştir ve bu doğrultuda, öğretim programlarının içeriklerinin değiştirilmesi önem kazanmıştır.

Okullarda yetişen öğrencilerin değişen dünyaya uyum sağlayamadığının fark edilmesi ile bu değişimlerin içeriğine iletişim becerileri, bilginin analizi ve keşfedilmesi, üretim ve inovasyon eklenmiştir.Birçok araştırmacının ortak görüşü olarak artık kişilere ait diplomaların veya sertifikaların, yeterlilik göstergesi konumunda olmadığı savunulmaktadır. Bu sebeple öğretim programlarının içeriği ve eğitim paydaşlarının özellikleri, 21. yüzyıl becerileri göz önünde bulundurularak tasarlanması gerekmektedir (Gültekin, 2019).

Önceki yıllarda öğrencilerin; bilgi elde etmek için kitap gibi bir kaynaktan yararlanması, güvenilir bir yol olarak görülmekteydi. Ancak yeni çağda, bilginin ve doğrunun hızla değişmesi göz önüne alındığında klasik araştırma yöntemlerinin yerini

çevrimiçi arama motorları almaktadır. Fakat internetin sunduğu bu kolaylık, öğrencilerin karşılaştığı sayısız bilgiyi beraberinde getirmektedir. Böylesi bir anda öğrencilere, herhangi bir kimse hangi bilginin doğru olup olmadığını kesin bir dille ifade edememektedir. Öğrencilerin; bilgi ararken teknolojinin sunduğu "belirsizlikte gezinme" durumuna karşı öğrencilerde "derin bir anlayış", "bakış açısı geliştirme" ve "içerikten anlam çıkarma" becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (OECD, 2021).Gardner; artık yeni nesillerden, makinelerin yapamadığı işlerde, temel bilimlerden elde edilen kuramsal bilgiler ile teknoloji ve mühendislikten gelen pratikliği birleştirerek topluma fayda sağlayacak yenilikler yapmasının beklendiğini belirtmektedir (Akgündüz vd., 2015).

21. yüzyıl bilgi çağı beklentileri doğrultusunda resmi ya da özel üniversite, kurum, kuruluş veya işletmelerden 400 işverene "Okuldan mezun olan öğrenciler gerçekten çalışmaya hazır mı?" sorusu sorulduğunda "Pek sayılmaz." cevabı alınmıştır. İşverenler bazı becerilerin öğrencilerde tam olmadığını düşünmektedir. Bu becerilerin "sözlü ve yazılı iletişim, kritik düşünme ve sorun çözme becerisi, meslek ve meslek ahlakı, ekip çalışması ve işbirlikçi çalışma, teknolojiyi kullanma, farklı ekiplerde görev alma, liderlik ve proje yönetimi" gibi beceriler olduğu ifade edilmektedir (Partnership For 21St Century Skills, 2006). 21. yüzyıl becerileri içinde sayılan bu beceriler konusunda eksikliklerin ifade edilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılamadığının bir dışa vurumu olarak görülmektedir.

Ayrıca okullardaki fiziksel koşulların ve alt yapı eksikliklerinin yanı sıra öğrenciler için sağlanması gereken bir diğer husus ise, teknolojik ve ekonomik çevrenin sebep olduğu fırsat eşitsizliğinin kaldırılabilmesi olarak tartışılmaktadır. 21. yüzyılda, bir lüks olmaktan çıkarak ve hayatın her alanında gereksinim haline dönüşen internete erişim; kalıcı bir eğitim için gerekli görülmektedir. Her bireyin olabileceği en yüksek düzeyde eşit olarak bu koşullara erişme hakkına sahip olması gerekmektedir (Partnership For 21st Century Skills, 2002). Sınıf mevcutlarının azaltılması, okullara fiziksel teknolojik desteğin ve ders materyallerinin sağlanması, üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarıp geliştirecek etkinliklerin tasarlanması ile 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmenler ile öğrencilerin beceri gelişiminin arttırılabileceği düşünülmektedir (Ekşioğlu, 2021).

Öğretmen ve öğrencinin aynı zamanda aynı mekanda olma zorunluluğunu kapsayan geleneksel eğitim yöntemleri, teknolojinin gelişmesiyle farklılaşmaya başlamıştır. Zaman ve

yer zorunluluğunun yerini farklı zamanlarda farklı mekanlarda gerçekleşebilen bakış açısı almaktadır (Erdeve, 2020).

Okullarda öğretmenler ve yöneticiler tarafından bilgi toplumunun becerilerinin geliştirilmesi için teknolojiye yer verilmesi gerektiği kabul edilmekte olmasına rağmen eğitim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı kısıtlı seviyede kalmaktadır (European Commission, 2013). Öğretmen ve yöneticiler kendilerinden beklenen bilgi ve iletişim teknolojilerini okula ve sınıflara dahil etme görevleriyle yüzleştiklerinde kendilerini bunalmış hissetmektedir (Tülgen, 2021).

Wagner2008 yılında yaptığı çalışmasında öğrencilerin okulda geçirdikleri eğitim hayatı uzadıkça meraklarının azaldığını gözlemlediğini belirtmektedir. Oysa merak ve merakın akabinde gelen yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri eğitimde öğrencilerin kazanmasını gereken 21. yüzyıl becerileri olarak görülmektedir. Dahası bu beceriler, 21. yüzyıl dünyasında tutunabilmek için temel beceriler olarak bilinmektedirler.

1.1.4. Eğitimde 21. Yüzyıl Becerileri

1999 yılında Stuart (1999), 21. yüzyıl becerilerini problem çözme, eleştirel düşünme, ekip çalışması, yeni öğrenmelere istekli olma gibi beceriler olarak tanımlamıştır. Bugün, 2022 yılında hala konuşulmakta olan ve tartışılmakta olan bu becerilerin öğrencilere kazandırılamadığı ve mezun öğrencilerin yeterli bulunmadığı görülmektedir. Bu noktada ise "21. yüzyıl becerileri nasıl öğretilmelidir?" sorusuna yanıt aranırken alan yazında Crane ve arkadaşları (2003) tarafından belirlenmiş altı temel kriter ile karşılaşılmaktadır. Bu kriterler; "21. yüzyılı anlamak ve bununla birlikte uygun öğrenme ve öğretmeyi anlamak", "21. yüzyıl öğrenme ve öğretme faaliyetlerini gerçekleştirmek", "21. yüzyıl materyallerini kullanmak", "21. yüzyıl ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilmek", "konunun özüne dikkat çekmek", "öğrenme becerilerini ortaya çıkarmak" olarak belirtilmektedir.

Bilgi çağında, dünyadaki toplumsal, çevresel, ekonomik ve bilimsel yapılar sınırsız bir değişim içindeyken 21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılması konusunda değişikliklerin planlanması ve düzenlemelerin hazırlanması gerekmektedir (E. Yılmaz, 2016). 21. yüzyıl toplumunun merkezinde teknoloji bulunmaktadır. Çağın teknolojisinin eğitime;Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE), etkileşimli video, yapay zeka, telekonferans, elektronik haberleşme olarak dahil edilebildiği görülmektedir. Eğitimin kalitesini arttırması beklenen bu değişimler, toplumsal ihtiyaçlar ve teknolojik yenilikler; öğretme ve öğrenme

sürecini, öğrenci profilini, öğretme ve öğrenmedeki paradigmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkilemektedir (Ak Gürdük, 2021).

Amerika'nın öncülük yaptığı 21. yüzyıl becerileri; ayrıca Avustralya, Norveç, Finlandiya ve Kanada gibi birçok ülkenin daha eğitim programlarında etkin bir şekilde yer almaktadır. Türkiye'de ise ilk kez 2004 yılında yapılan değişikliklerle programlara "karar verme, problem çözme, araştırma, teknoloji kullanımı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve girişimcilik" becerileri olarak dahil edilmiştir (Anagün vd., 2016). Ayrıca akabinde 2005 yılında ise, hangi ders alanı olduğu fark etmeksizin öğretim programlarına "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme" gibi beceriler eklenerek öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2005). Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında "akıl yürütme, sistemli düşünme, yargılama, karar verme ve problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı olma, iş birliği yapma ve yenilikleri farklı alanlara uygulama" becerileri, tüm eğitim programlarında ortak hedef halini almıştır (Gelen, 2017). Bunun sonucunda; okulların yenilik merkezleri haline dönüştürülmesi, güçlü bir liderlik anlayışı ile 21. yüzyılın getirdiği değişime gösterilen direncin yıkılması, daha başarılı olması için karar verme sürecinde özerk davranılması, risk alabilen bireylerle öğrenmeye hevesli ve öğrenmenin kolaylaştığı bir ortam gerektiği görülmektedir (Varki, 2020).

Eğitimciler, eğitim alanında yapılan değişimlerin hedefine ulaşabilmelerinin sınıf ortamlarına, öğretmenlere ve öğretmenlerin sınıfta gösterdikleri çabayla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin devamlı olarak meydana gelen değişimlere ve yeniliklere uyum sağlama konusundaki istek ve çabaları hem kendilerini geliştirmek için hem öğrencilerini geliştirmeleri için önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenler, yetiştirdiği bireyleri başta rol model olarak birçok açıdan etkilemektedir. 21. yüzyıl kapsamında düşünüldüğünde bu çağın becerilerinin, öğrencilerde oluşmasını sağlayarak dönemin ihtiyaçlarının giderilmesi açısından öğretmenler; eğitim sisteminin önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Ayrıca günün en verimli zamanlarını öğrenciler okullarda geçirmektedir. Bir günün önemli yarısını okulda geçiren öğrencilerin en çok zaman geçirdikleri ve birebir iletişim kurdukları kişiler, öğretmenleri olmaktadır. Bu noktada öğretmen ve öğrenci iletişiminin ve etkileşimin en iyi şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

21. yüzyılda öğrencilerin yetiştirilmesinde etkin rolü olan öğretmenlerde bulunması gereken beceriler; eğitim–öğretim süreçlerini tasarlama ve gereken bilgi, iletişim ve

teknoloji becerisini barındıran iyi bir lider, gözlemci, rehber olarak ifade edilmektedir (Brun ve Hinostroza, 2014). Bilgileri toplayıp öğrencilere aktaran rolünden öğretmenler, öğrenmeye rehberlik eden ve kolaylaştıran bir role geçmektedir. Öğretmenlerden, öğrencilerine öğrenmeyi öğretmeleri beklenmektedir. Geçmiş yüzyıllarda uzman rolünde yer alan öğretmenin, bilgi aktaran konumunda olması yerine bugün öğrenciye rehberlik eden, yönlendiren bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Öğretim sürecinde öğrencileri pasif tutmaları yerine öğrenciyi merkeze alarak aktif, araştıran, sorgulayan kişilere dönüştürmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu bilgiyi yapılandırarak en etkin şekilde kullanmasına ve kendisini gerçekleştirmesine fırsat tanınan eğitim ortamları vasıtası ile çağa uygun yetişen nitelikli bireylere ulaşılması mümkün görülmektedir (M. Çolak, 2018; Özçelik ve Eke, 2019).

1.1.5. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretmen

Bu kapsamda "21. yüzyıl öğretmeni nasıl olmalıdır?" sorusuna yanıt arayan Karakaş (2015) çalışmasında International Society For Technology in Education (ISTE) (2018)'dan bahsederek bu yüzyılın öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikleri "öğrencilerin yaratıcı düşünme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişimini desteklemek", "dijitalleşmeyi özümsemek, dijital etkinlikler ve değerlendirmeleri tasarlamak ve kullanmak", "dijital çağı öğrenmek ve çalışmasını modellemek", "dijital davranışların sorumluluğunun farkında olmak ve dijital vatandaşlığı desteklemek" ve "uzmanlık gelişim ve liderlik göstermek" olarak belirtmektedir. ISTE, başarılı öğrenciler yetiştirilmesi için öğretmenlerde bulunması gereken standartları "iyi bir öğrenci, önder, vatandaş, ortak çalışan, tasarımcı, kolaylaştırıcı, analist" olarak açıklamaktadır. Dilekçi (2021), 21. yüzyıl öğretmenini; alan bilgisine, pedagoji bilgisine ve genel kültüre hakimiyetinin ek olarak bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı yetisine hakim bireyler olarak tanımlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın 2006 yılında "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" adı ile hazırladığı ve 2017 yılında revize ettiği raporda öğretmen yeterlikleri; "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanmaktadır. MEB aynı raporda "etkili iletişim, işbirliği, öz değerlendirme, kişisel ve mesleki gelişim, sorgulayıcı bakış açısı, bireysel farklılıkları dikkate alma, zamanı etkili kullanma, aktif katılım, analitik düşünme, bilgi ve iletişim teknolojilerinde etkin olma, doğal çevre ve kültürel mirasa duyarlı olma,

etik davranma, ulusal ve uluslararası gündemi takip etme" gibi becerileri 21. yüzyıl becerileri olarak göstermektedir (MEB, 2017).

Bunlara ek olarak, MEB'in hazırladığı diğer bir rapor olan 2017–2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde, öğretmenler için alan bilgilerine ek olarak "problem çözme, eleştirel düşünme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişimi okuyabilme, takım üyesi olma, etkili iletişim, öğrenmeyi öğrenme, liderlik ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma" gibi becerileri, 21. yüzyıl kapsamında mesleki özelliklerinin bir parçası olarak dahil etmektedir (MEB, 2017).

TYÇ (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) ve TYYÇ (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Lisans Yeterlilikleri'nde yer alan 21. yüzyıl öğretmen becerileri ise "öğrenme ihtiyaçlarının farkında olma ve öğrenmesini yönlendirme, sorumluluk alma, problem çözme, yaşam boyu öğrenme, bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanma, farklı kültürlerle yaşayabilme ve uyum sağlama, yaratıcı olma, toplumsal ve etik değerlerin farkında olma" olarak ifade edilmektedir (TYÇ, 2016; TYYÇ, 2011).

Dünyada ise 2019 yılında Kanada'da Alberta olarak bilinen bir bölgede, öğretmenlerin eğitim programlarında yer alacak olan "Öğretmenlik Kalite Standardı" belgesi hazırlanmıştır. Bu belgeye göre öğretmenlerden "kültürel farklılıklara saygı duyma ve birlikte çalışma, işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme, etkili iletişim, yerel ulusal ve uluslararası gündemden haberdar olma, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı" gibi beceriler 21. yüzyıl kapsamında beklenmektedir (Alberta Education, 2018).

Ancak hala değiştirilmeye, içindeki ketlerin kırılmaya çalışıldığı eğitim sisteminin içinden mezun olan öğretmenlerde ve yıllar önce mezun olmuş ve hala görev yapmakta olan öğretmenlerde 21. yüzyıl becerilerinin ne kadar olduğu tartışılmaktadır. Çünkü pasif bir öğrenci konumda, bilgiyi alıcı rolü ile ezberci eğitim sisteminin içinden çıkan öğretmenlerin, görev yaptıkları eğitim sahalarında aynı şekilde eğitim vermeleri kaçınılmaz olarak düşünülmektedir (Erbek, 2021). Bu sebeple eğitim sistemi içinde yer alan amaçlar, programlar ve içeriklerin yenilenmesi ve değiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mevcut niteliklerini değişen çağa uygun olarak sürekli yenilemeleri beklenmektedir. Eğitim unsurları ne kadar iyi olursa olsun sistemin uygulayıcısı olarak öğretmenler, gerekli şekilde yetiştirilmemişse, çağa uygun bir şekilde kendilerini geliştirmemişse, yapılan

düzenlemelerin hedefine ulaşması mümkün olmayacaktır (Saracaloğlu, 2006). Doğan (2020) araştırmasında, "MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili Çalıştayı" raporuna yer vererek, yapılandırmacılık ile tasarlanan öğretim programlarının öğretmenler tarafından etkili bir şekilde uygulanamaması noktasındaki sorunu belirtmektedir. Dolayısıyla sözü edilen bu becerilerin 21. yüzyılda hala klasik eğitim anlayışları ile öğrencilere edindirilemeyeceği açıkça görülmektedir. Bu yüzyılda kişisel farklılıkları baz almayan tek tür eğitim planlarının yer aldığı davranışçı kuramlar yerine yapılandırmacı kuramlara başvurulması önem kazanmaktadır. Bilgi, iletişim ve teknolojinin zirve yaptığı bu yüzyılda öğretmenlerin; bilgiyi ve kaynaklarını araştırıp bulma, bilgi ve teknolojiyi aktif ve etkin bir şekilde kullanma noktasında kendilerini yeterli hissetmeleri gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin 21. yüzyıl beceri gelişimlerini destekleyerek bu becerileri aktaracak olan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir (Voogt vd.,2013).

21. yüzyıl bilgi toplumunda teknolojinin dilini anlayan ve aktarabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada ortaya çıkan "dijital akıcılık (digital fluency)" terimi, okuryazar olmanın üstünde bir kavram olarak devamlı gelişen teknolojiden en üst seviyede yararlanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcı tasarımlar oluşturma, iletişim kurma, bilinçli kararlar verme, problemleri sezme ve çözme becerilerini kapsayan dijital akıcılık; teknolojik araçlardan ve kanallardan yararlanma yeteneği olarak görülmektedir (Alexander vd., 2019).

Öğretmenlerin; 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunu bilmeleri, bu becerileri öğretim ortamlarına dijital bir teknoloji olarak nasıl dahil edeceklerini öğrenmeleri gerekmektedir (Yeni, 2018). Çünkü teknolojinin yaygınlaşması ile bilgi sahibi konumundaki öğretmenler yerini kitle iletişim araçlarına bırakmaktadır. Bir bilgi kaynağı ve bilgi aktaran olarak öğrencilerin ilk tercih ettiği merci, teknoloji olmaktadır. Bu sebeple eğitim sistemi içinde 21. yüzyıla uygun bir öğretmen modeli ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Geleneksel yöntemlere bağlı kalan öğretmenler bilgi çağının içine doğmuş olan yeni kuşağa yetememektedir. Günümüzde kitle iletişim araçlarından limitsiz bilgiye kolayca ulaşabilen öğrenciler okul ortamına öğretmenlerinden daha çok bilgi ile gelmektedirler (M. Özcan, 2013).

Kitle iletişim araçlarının bu kadar geniş çaplı kullanan bu kuşağa, alfa kuşağı denilmesinin yanı sıra dijital ortamları sıkça kullanmaları sebebiyle "dijital yerli" adı da verilmektedir. Teknolojik yeniliklere sonradan şahit olan ve öğrenmeye çalışan daha eski

nesillere ise “dijital göçmen” adı verilmektedir. Dijital yerliler, doğdukları andan itibaren günlük hayatlarının bir parçası olarak teknolojiyle karşı karşıya kalmaktadır (Hett, 2012). Dijital göçmen denilen grupta kalan öğretmenler için bu nesil ile aralarındaki farkı kapatmak amaçlanmalıdır. Öğretmenlerin, dijital yerliler grubunu anlayabildiğini sözle ifade etmeleri yerine fiili olarak göstermeleri gerekmektedir. Yeniliklerin ve teknolojinin içindeki dijital yerlilere, dijital göçmenlerin kullanacağı geleneksel yöntemler ile 21. yüzyıl becerilerini edindirmenin zor olacağı düşünülmektedir (Kuuk, 2019).

Harari’nin 2018 yılında yaptığı çalışmadan yola çıkılarak oluşturulan bir diğer soru ise“2050’de Başarılı Olmaları İçin Çocuklarımıza Ne Öğretelim?”olmaktadır. Harari (2018), bu soruya yarın dünyada var olabilmek için kişinin teknik becerilerine başvurarak yeni ürünler ve fikirler üretmesi gerektiği şeklinde yanıt vermektedir. Ona göre, kişilerin kendisinden yeniden ve yeniden ve tekrarlı olarak bir şeyler üretebilmesi, hayati derecede önemli bir beceridir.

21. yüzyılda “endüstri 4.0” gündemdeyken, şimdiden “toplum 5.0” konuşulmaktadır. Toplum 5.0 ile teknoloji alanındaki gelişmelerin insanlara faydalı olacak şekilde kullanılması ifade edilmektedir. 21. yüzyılın uzantısı bilgi toplumunun, toplum 5.0’dan doğan “süper akıllı toplum”a dönüşmesi öngörülmektedir. Her koşulda bahsedilen dönüşümler sonuncunda oluşması beklenen “dijital toplum”, mesafe ve zamandan bağımsız olarak toplumların hayat biçimleri üzerinde“dijital dönüşüm” adıyla bazı değişiklikler ortaya çıkarmaktadır ve ilgili değişikliklerin devam etmesi öngörülmektedir (Puncreobutr, 2016).

Özellikle 2019 yılından beri dünyayı etkisi altına alan Covid–19 salgını düşünüldüğünde; 2022 yılına kadar bile, hızlı bir şekilde meydana gelen değişikler ile eğitim alanında derslerin işlenişinden çalışma alanında çeşitli kurumların iş yapma şekillerine, günlük hayatta insanların yaşayış biçimlerine ve alışkanlıklarına kadar birçok köklü değişiklik görülmektedir. “Dijital dönüşüm”ün hız kazandığı bu süreç, dijital teknolojileri ve araçları eğitimde önemli bir noktaya taşımaktadır. Bu teknolojilere tüm meslek alanlarında hızlı bir şekilde yer verilerek mesleklerin revize edilmesi gereği ortaya çıkmaktadır (OECD, 2021). 2022 yılının ortalarına kadar etkisi devam etmekte olan Covid–19 salgını birçok alanda değişikliklere sebep olmaktadır ve bazı değişikliklerin pandemi bitse dahi yaşanmaya devam edeceği öngörülmektedir. Ülkemizde, bu süreç içinde uygulanmaya çalışılan uzaktan eğitim çalışmaları ve çevrimiçi seminerler, telekonferanslar

için bilgi, teknoloji ve iletişim araçlarının etkin bir şekilde zaman ve mekan kavramı olmaksızın kullanılır hale gelmesi bu dönüşümün en belirgin örnekleri olarak görülmektedir. Bu dönüşüm; eğitim alanına daha çok pedagojik, teknolojik veya düşünsel olarak yansımaktadır. Bu noktada eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin yeri ve tanımı yeniden değerlendirilmektedir (Erdoğan, 2020).

21. yüzyılda yetiştirilen bireyler için sadece bilgi ve pozitif bilimler yeterli olmayacaktır. Düşünce gücünün öğretilmesi felsefesini temele alan ve sanat eğitimi, teknoloji, ekran okuryazarlığı becerilerinin eklenerek sürdürüldüğü, bireylere bu becerilerin alışkanlık olarak kazandırılmasını sağlayan eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Fikri açık, özgün, kültür seviyesi yüksek bireylerin yaşamın her anına eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilme becerisinin edindirilmesinin hedeflenmesi önem arz etmektedir. Bilgi çağının kuşağı eğitilirken kişisel ve kültürel farklılıklara zenginlik gözüyle bakabilmesi, içinde yaşadığı topluma fayda sağlamayı hedeflemesi, üretici ve kendini gerçekleştirerek kişisel doyumu yaşayabilmesinin amaçlanması gerekmektedir (Hotaman, 2019).

İçinde bulunulan çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi ve beceriler bireylere kazandırılarak geleceğe hazırlanmalı, iş hayatında kendilerine ait alanı bulmaları sağlanmalı, yaşama yenilikçi ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları amaçlanmalı, hayat boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmeleri sağlanmalı, proje geliştiren, üretken, ekip çalışmasına ve iş birliğine uyumlu bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir (MEB, 2021). Araştırmalara göre, eğitim sistemi içinde yetiştirilen bireylerin meslek hayatına geçtikleri zaman bazı mesleklerin artık var olmayacağı ve bu bireylerin kendilerine farklı meslekler seçmek zorunda kalacakları öngörülmektedir (OECD, 2018). “Kazanılan ve Kaybedilen Meslekler” araştırmasının raporuna göre, akıllı makinelere iş hayatında yer verilmesi ile üretim ve hizmet sektöründe manuel şekilde iş yapılmasına gereksinimin giderek azalmakta olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun sonucu olarak 21. yüzyıl toplumunda meslekler içinde bazılarına olan ihtiyacın azalması beklenmektedir. Dahası, zamanla bazı mesleklerin tamamen yok olacağı düşünülmektedir. Özellikle 21. yüzyıl teknolojisinin ve toplumunun getirdiği önemli dönüşümlerin, 2030’lu yıllara gelinene kadar milyonlarca kişinin işsizlik yaşamasına ve milyonlarca kişinin işini kaybetmesine sebep olacağı belirtilmektedir. Akla ilk gelen mesleklerin yarısından fazlasını, gelecekte robotların yapabileceği ön görülmektedir. Gelecekte olması beklenen bu dönüşümlerin eğitim ortamlarında dikkate alınarak, yetiştirilen bireylere 21. yüzyılın gerektirdiği ekonomik ve mesleki becerilerin

kazandırılması gerekmektedir. Özellikle "21. Yüzyıl Becerileri" kapsamına insanları makinelerden ve robotlardan farklılaştıracak becerilerin dahil edilerek eğitim ortamlarında öğrencilere kazandırılması beklenmektedir (Mckinsey Global Institute, 2017; Öcal ve Altıntaş, 2018).

Bu açıdan bakıldığında bugünün eğitim koşulları ve geçmişten getirilen bilgiler ile şu an var olmayan mesleklere yetecek kişilerin yetiştirilmeye çalışılması gerekmektedir. Bu sebeple eğitim ortamlarında planlanacak düzenlemelerin sadece güncel şartlar dikkate alınarak yapılması yine bir sorun meydana getirecektir. Bunun yerine geleceği öngören, ileri görüşlü, gerekli durumlara uygun olarak farklı dönemlerde güncellenerek uygulanabilecek esnek düzenlemelerin planlanması gerekmektedir (Soysal, 2019). Kişilerin istekleri, beklentileri, ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sürecinin şekillendirilmesi önem taşımaktadır (Melvin, 2011). Bunların sonucunda, bireylerin eğitim hayatlarını tamamlayıp meslek hayatlarına geçtiklerinde çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek becerilere sahip olacağı ve çağın yeni ortaya çıkan mesleklerine dahi ayak uydurabileceği düşünülmektedir (Dilekçi, 2021).

Dünya Ekonomik Formu (WEF) (2015), insanların gelecek dönemlerde hayatta kalabilmeleri için gerekli becerileri "problem çözme, özyönetim, işbirlikçi çalışma, teknolojiyi kullanma ve geliştirme, analitik düşünme ve yenilikçilik, aktif öğrenme ve öğrenme stratejisi, karmaşık problem çözme becerisi, eleştirel düşünme ve analiz, yaratıcılık ve girişimcilik, liderlik ve sosyallik, teknoloji kullanımı (bilişsel esneklik), teknoloji tasarımı ve programlama, dayanıklılık, stres toleransı ve esneklik, muhakeme" olarak sıralamaktadır. Dünya Ekonomik Formu (WEF) (2020)'nun son raporuna göre ise 2015 yılından 2020 yılına kadar meslek yaşamında değerli görülen becerilerin yüzde 80'i varlığı sürdürmeye devam edecektir. Ancak 2020 yılından 2025 yılına gelindiğinde ise sadece yüzde 30'luk oranda kalan becerilerin varlığını korumaları beklenmektedir.

1.1.6. 21. Yüzyıl Becerileri Çerçeve Programları

21. yüzyıl becerileriyle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmada,P21 (PartnershipFor 21st Century Skills) sınıflandırması temel olarak alınmakla birlikte alan yazında kabul görmüş diğer sınıflandırılmalara kısaca yer verilmektedir.

21. yüzyıl becerileri, becerilerin ortaya çıkarılması ve kabul edilmesiyle birlikte birçok ulusal ve uluslararası kurum ve kişi tarafından araştırma konularına dahil

edilmektedir. Bilgi toplumunun yeni insanı konumuna gelen 21. yüzyılın insanı, farklı yollar ile bu ihtiyaçlar için beceri çerçeveleri oluşturularak tanımlanmaya çalışılmaktadır.

1.1.6.1. OECD Becerileri Çerçevesi

OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü) 2018 yılında "Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)" adıyla yayımladığı projesinde 2030'lu yıllara ulaşıldığında 21. yüzyıl bireylerinin ihtiyaç duyacakları becerileri "bilgi, beceri, davranış ve değerler"kapsamında tanımlamaktadır.

Bir alana yönelik bilginin hedeflendiği bilgi başlığında, aynı zamanda disiplinlerarası bir süreç tanımlanmaktadır. Beceri başlığı ile bilişsel, biliş üstü, sosyal ve duygusal becerilerin uygulamaya yönelik ele alınması vurgulanmaktadır. Davranışlar ve değerler boyutunda ise bireysel, yerel, toplumsal ve küresel beceriler hedeflenmektedir. Tüm becerilerden doğan yetkinlikler sonucunda ise bireyde sorumluluk alma, karar verme ve yeni değerler yaratma gibi beceriler gözlemlenmek istenmektedir (OECD, 2018).

1.1.6.2. ISTE Becerileri Çerçevesi

Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları (NETS) ve Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (International Society For Technology in Education National Educational Technology Standards [ISTE]) 21. yüzyıl becerilerini altı başlık altında incelemektedir. Bu beceriler;"yenileşim ve yenilenme becerisi", "iletişim ve iş birliği becerisi", "araştırma yapma ve bilgi toplama becerisi", "eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerisi", "dijital vatandaşlık becerisi" ve "teknolojik işlem ve kavramlar becerisi" olarak gruplandırılmaktadır (International Society For Technology in Education, 2016).

1.1.6.3. NCREL'in EnGauge 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

2003 yılında yayınlanan Metiri Group ve Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı(The North Central Regional Educational Laboratory [NCREL]) tarafından hazırlanan "Metiri Group/NCREL–EnGauge 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi"nde bu beceriler; "dijital çağ okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve yüksek verimlilik" olmak üzere dört ana başlığa ayrılmaktadır.

"Dijital–çağ okuryazarlığı"; "temel, bilimsel, ekonomik ve teknolojik okuryazarlıklar", "görsel ve bilgi okuryazarlığı" ve "çok kültürlü okuryazarlık ve küresel

farkındalık" alt başlıklarına ayrılmaktadır. "Yaratıcı düşünme"; "adapte olma (uyum sağlama), karmaşıklığı yönetme ve özyönelim", "merak, yaratıcılık ve risk alma" ile "üst düzey düşünme ve güçlü (mantıklı) akıl yürütme" becerilerini içermektedir. "Etkili iletişim"; "ekip çalışması, işbirliği ve bireylerarası ilişki becerileri", "kişisel, sosyal ve sivil sorumluluk" ve "etkileşimli iletişim" becerileri alt başlıklarından oluşmaktadır. "Yüksek üretkenlik" ise; "sonuç alma için öncelik sırasına koyma, planlama ve yönetme", "gerçek yaşamdaki araçların etkili kullanımı" ve "amaca uygun, yüksek kaliteli ürünler üretme yeteneği" becerilerini içine almaktadır (NCREL & Metiri Group, 2003).

1.1.6.4. NRC Becerileri Çerçevesi

Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (NRC–TheAmerican National Research Council) tarafından hazırlanan beceri çerçevelerine göre 21. yüzyıl becerileri; bilişsel beceriler "problem çözme, sistem odaklı düşünme, eleştirel düşünme", kişilerarası beceriler "etkili iletişim, takım çalışması yapabilme, güven ve saygı çerçevesi oluşturabilme" ve özsel beceriler "zamanı doğru yönetebilme, öz denetim ve yönetim" olarak kategorize edilmektedir (NRC, 2011).

1.1.6.5. ATSC21 Becerileri Çerçevesi

21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinin Ölçülmesi ve Öğretilmesi (ATSC21–Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework) adıyla tanınan bir diğer 21. yüzyıl becerileri çerçevesine göre "düşünmek, iş yapmak, teknolojiyi iyi kullanmak ve global olarak bakmak" becerileri 21. yüzyıl için önde gelen dört ana beceriyi oluşturmaktadır (ATSC21, 2012).

1.1.6.6. AASL Standartları

AASL (American Association of School Librarians/Amerikan Kolej ve Üniversiteler Derneği) (2008), 21. yüzyıl becerilerini dört farklı gruba ayırmaktadır. Bu çerçevedeki beceriler; "araştırmak, eleştirel düşünmek ve bilgi edinmek", "sonuçlar çıkarmak, bilinçli kararlar vermek", "bilgiyi yeni durumlara uygulamak ve yeni bilgiler üretmek", "bilgiyi paylaşmak, demokratik toplum üyeleri olarak etik ve verimli katkıda bulunmak" ve "kişisel ve estetik gelişimi sağlamaya çalışmak" şeklinde sıralanmaktadır.

1.1.6.7. AACU 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

"American Association of Colleges and Universities (AACU)"tarafından ihtiyaç olarak belirlenen 21. yüzyıl becerileri; yerel ve küresel dünyaya ilişkin bilgi becerisi, akıl yürütme ve uygulamaya yönelik beceriler, kişilerarası beceriler ve hayat boyu öğrenme becerisi olmak üzere dört grupta incelenmektedir (American Association of Colleges and Universities, 2007).

Yerel ve küresel dünyaya ilişkin bilgi becerisi; "bireyin sosyal ve kültürel grup kimliklerine ilişkin bilgiye sahip olma", "kültürel gruplara karşı saygıya sahip olma", "vatandaşlık bilgisi dahilinde hak ve özgürlüklerin farkında olma", "küreselleşen ve değişen dünyada sistemik eşitsizlikleri inceleme ve analiz edebilme", "teknolojinin değişimi ile ekonomi arasındaki değişimin farkında olma" becerilerini kapsamaktadır. Akıl yürütme ve uygulamaya yönelik beceriler; "günlük ve akademik olarak karşılaşılan problem durumlarına eleştirel bakış açısına sahip olma", "problemlerin çözümünü etik değerler kapsamında çözme", "olaylara farklı bakış açısı ile bakma", "problemleri çözme sürecinde öz farkındalık ve öz değerlendirmeyi kullanma", "başkalarının fikirlerine ilişkin farkındalık gösterme ve ön yargıdan uzak olma", "görsel ve sanatsal içerikleri oluşturma sürecinde bilgiyi yansıtma" olarak sıralanmaktadır. Hayat boyu öğrenme becerileri; "önceki yaşantılarından yola çıkarak edinmiş oldukları öğretileri yeni durumlara uygulayabilme", "öğretileri toplum içerisinde entelektüel olarak sergileyebilme", "anlamlı içgörü sunma", "inisiyatif alma" ve "yeni fikirler üretme" olarak tanımlanmaktadır (Palomar College General Education, 2010).

1.1.6.8. Dünya Ekonomik Forumu Eğitim Vizyonu

Dünya Ekonomik Forumu (WEF) tarafından, 2015 yılında "Eğitim İçin Yeni Vizyon" adı ile yayınlanmış raporda 21. yüzyıl becerileri olarak bahsedilen başlıklar; "günlük görevler için temel okuryazarlıklar", "yetkinlikler" ve "karakter özellikleri" şeklinde yer almaktadır.

Günlük görevler için temel okuryazarlıklar adlı başlık "temel okuryazarlıklar, okuma, anlama ve yazılı dili kullanma; rakamları ve sembolleri kullanma; bilimselliğin ilkelerini kavrama; teknoloji tabanlı içerik kullanma ve oluşturma, finansın bileşenlerini anlama ve uygulama; insana özgü bilgiyi anlama" becerilerini kapsamaktadır. Yetkinlikler başlığı ile "eleştirel düşünce, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği" gibi bilişsel beceriler

incelenmektedir. Karakter özellikleri başlığı ise “merak, girişkenlik, cesaret, uyum, liderlik, sosyal ve kültürel farkındalık” becerilerini kapsamaktadır (Özçelik ve Tuğluk, 2109).

1.1.6.9. BM–UNESCO/UNICEFSürdürülebilirlik İçin Anahtar Yeterlilikler Çerçevesi

UNECE (United Nations Economic Commission For Europe), 2011 yılında “Gelecek İçin Öğrenme” adıyla“SKE’de Eğitimciler İçin Yeterlilikler Çerçevesi” oluşturmuştur (UNECE, 2011). Bu rapora göre; dört temel beceri “bilmeyi öğrenmek, yapmayı öğrenmek, olmayı öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmek” üzerine kurgulanmaktadır. “Bütüncül yaklaşımda, düşünme ve uygulamada; değişimi göz önünde bulundurmada (geçmişte, şimdi ve gelecekte) ve dönüşümü sağlamada (insanlar, pedagoji ve eğitmenlikte)” eğitimcilerin sahip olması gereken yeterlilikler açıklanmaktadır (UNECE, 2011).

BM ile birlikte çalışan UNESCO, UNICEF, UNECE kuruluşları tarafından, 21. yüzyıl toplumunun gelişimini hedefleyen eğitime yönelik yeterlilikler ve beceriler belirlenmeye çalışılmıştır. 2011 yılındaki UNECE çerçevesinden farklı olarak, 2017 yılındaUNESCO tarafından “BM/UNESCO–Sürdürülebilirlik İçin Anahtar Yeterlilikler Çerçevesi – 2017”de, “düşünce sistemi yeterliği, öngörü yeterliği, normatif yeterlilik, stratejik yeterlilik, işbirliği yeterliği, eleştirel düşünme yeterliği, özfarkındalık yeterliği ve bütünleşik problem çözme yeterliği” başlıkları altında yeterlilikler gruplandırılmaktadır (UNESCO, 2017).

1.1.6.10. Asya Topluluğu (The Asian Society) 21. Yüzyıl Becerileri

Uluslararası kurumlar arasında kabul görmüş olan Asya Topluluğu, 21. yüzyıl becerilerini üç ana başlıkta açıklamaktadır. Bu başlıklar,“bilişsel beceriler, kişilerarası beceriler, öze dönük–içsel beceriler” olarak gruplanmaktadır. Bilişsel beceriler,“eleştirel düşünme, bilgi kullanımı, yaratıcılık ve problem çözme” alt başlıklarından oluşmaktadır. Kişilerarası beceriler,“iletişim ve işbirliği, liderlik, küresel ve kültürlerarası farkındalık” alt başlıklarını kapsamaktadır. Öze dönük–içsel beceriler ise “kendini yönlendirme, motivasyon ve öğrenmeyi öğrenme” alt başlıklarını içermektedir (The Asian Society 21.Yüzyıl Becerileri, 2019).

1.1.6.11. Iowa 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

Iowa eğitim bölgesinde 2007 yılında oluşturulan 21. yüzyıl beceri çerçevesine göre beş farklı alan, "istihdam edilebilirlik, finansal okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve vatandaşlık okuryazarlığı" olarak öne çıkmaktadır (IOWA, 2007).

1.1.6.12. Wagner'in Beceriler Çerçevesi

21. yüzyıl becerilerini açıklamaya çalışan isimlerden biri olan Wagner (2008)'a göre yedi farklı beceri gerekli olarak görülmektedir. "Hayatta kalma becerileri (survival skills)"ni temele alarak açıklamaya çalıştığı becerilerin, yarının dünyasında tutunabilmek için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gerekli olan beceriler ise "problem çözme ve eleştirel düşünme, iş birliği ve liderlik, uyum sağlama ve kıvrak zeka, inisiyatif alma ve girişimcilik, etkili yazılı ve sözlü iletişim, bilgiye ulaşma ve bilgiyi çözümleme, hayal gücü ve merak" olarak sıralanmaktadır.

1.1.6.13. Beers'inYeterlikler Çerçevesi

Beers, 21. yüzyıl toplumunun gereksinim duyacağı beceri çerçevelerini "yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği, bilgi yönetimi, teknolojinin etkin kullanımı, kariyer ve yaşam becerileri ve kültürel farkındalık" olarak kategorize etmektedir (Beers, 2011).

1.1.6.14. AB Yeterlilikler Çerçevesi

Avrupa Birliği, 21. yüzyıl becerilerinin programlardaki önemi vurgulamak ve birbirlerinden tam olarak ayrıştırılamayacağına dikkat çekmek için bu becerileri,"temel yeterlilikler" olarak adlandırmaktadır. "Temel beceriler" veya "anahtar beceriler" dediği 21. yüzyıl becerilerini "Anahtar Yeterlilikler Çerçevesi" olarak isimlendirmektedir (Voogt ve Roblin, 2012). "AB–Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlilikler Çerçevesi"; 2010 yılında "Eğitim ve Yetiştirme Programı"nda geliştirilmiş ve 2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Konsey'i tarafından kabul edilmiş bir Avrupa referans çerçevesidir (European Union, 2006). Bu çerçeveye,"ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yeterlilik, bilim ve teknolojide temel yeterlilikler, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenmek, sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri, girişim duygusu ve girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade" becerileri dahil edilmektedir.

1.1.6.15. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Türkiye'nin kendine has oluşturduğu bir çerçeve olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)'ne uyumlu bir bakış açısı ile Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi öğrenme kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır ve sekiz aşamadan oluşmaktadır. Bu çerçeve, 2008 yılında ilk kez yayımlanmış ve 2017 yılında yeniden düzenlenmiştir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2019). Sekiz temel beceri olarak ise "anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade" becerileri tanımlanmaktadır (T.C. Resmi Gazete, 2 Ocak 2016, sayı: 29581).

1.1.6.16. P21–21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı

21. yüzyıl becerileri için farklı bir bakış açısı sunan kuruluşlardan biri olan "21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership For 21st Century Skills–P21)", 2002 yılında ortaya çıkmış Amerika kökenli bir organizasyondur. 2018 yılından itibaren "Çocuklar İçin Mücadele (Battelle For Kids [BFK])" adıyla bugün otuzu aşkın ülkede iş hayatının ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarının desteği ile çalışmalarını yerine getirmektedir (Battelle For Kids, 2021).

21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı vizyon edinen bu proje; küresel düzeyde sürdürülebilir, öğrenci başarısı için uzun süreli bir politika sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenler ve eğitim bilimleri uzmanları dahil olmak üzere birçok meslek grubundan gelen dönütler ile kendini geliştirmekte olan organizasyon; bireyler için küresel, toplumsal, kültürel, mesleki ve kişisel gelişim için beceriler tanımlamaya çalışmaktadır. Bu beceriler ve ihtiyaçlar, öğrencilerin yetiştirilmesinde kullanılması için "21. Yüzyıl Öğrenme Gökkuşağı" modeli üzerinden tanımlanmaktadır. "Öğrenim çevresi, profesyonel gelişim, müfredat ve öğretim, değerlendirme ve destekleme sistemleri standartları" adıyla dört ana başlık ile "21. Yüzyıl Destek Sistemleri" üzerine kurulmaktadır (P21, 2019).

Bu model, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ulaşma yolunda öğretim sürecinde değinilmesi gereken ana konuları ve temaları belirlemektedir. 21. yüzyıl eğitiminde yer verilmesi gereken "edebiyat, okuma ve yazma, sanat, yabancı dil, matematik, ekonomi, fen bilimleri, coğrafya, tarih, vatandaşlık" disiplinleri, ana konular kategorisini oluşturmaktadır. 21. yüzyıl kapsamında ilgili disiplinlerarası değinilmesini beklediği "küresel farkındalık,

finansal, ekonomik, iş ve girişimcilik okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı" başlıkları, temaları oluşturmaktadır (P21, 2019).



Şekil 1.1. 21. Yüzyıl Öğrenmesi İçin P21 Çerçevesi (Framework For 21st Century Learning, 2021)

Modelde ana konuları ve temaları çevreleyen başlıklar 21. yüzyılda bir bireyde bulunması gereken temel beceriler olarak görülmektedir. Bu beceriler, öğrenme ve yenilik becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri adlı üç beceriden oluşmaktadır (P21, 2019).

1.1.6.16.1. Öğrenme ve yenilik (4C) becerileri

Öğrenme ve yenilik becerileri, "yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği" becerilerinden oluşmaktadır. İlgili becerilerin İngilizce (Creativity and Innovation, Critical Thinking and Problem Solving, Communication, Collaboration) isimlendirilmelerinden oluşan benzerlikten dolayı bu beceriler, 4C becerileri olarak da adlandırılmaktadır (P21, 2019). Öğrenme ve yenilik becerileri, her gün daha fazla karmaşık hale gelen yaşama ve iş koşullarında bireylerde gerekli olan beceriler olarak belirtilmektedir. Bireylerin edindikleri bilgileri analiz edip ayrıştırabilmesi için "eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri" önem kazanmaktadır. Bilgilerden sonuç çıkarabilmesi ve bu sonuçları yorumlayabilmesi ve yeni bir ürün ortaya koyabilmesi için "yaratıcı düşünme becerisi" ön plana çıkmaktadır. "İletişim ve işbirliği becerileri" ise bilgi toplumunda birlikte çalışmaya ve iş yaşamına uymaya yatkınlık becerileri olarak tanımlanmaktadır (P21, 2015). Bu becerilere sahip kişilerin nitelikli bireyler olarak hayat boyu öğrenme kapasitesine ulaşmaları öngörülmektedir (Trilling ve Fadel, 2009).

1.1.6.16.2. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri

Bilgi toplumunda yaşayan bireyler teknoloji ve medya kaynakları bakımından zengin bir çevrenin içinde bulunmaktadır. Bilgiye ulaşmada kolay ve limitsiz alternatif yolların bulunması, teknolojik ürünlerin hızlı bir şekilde değişmesi ve toplumu aynı hız ile etkileyerek değiştirmesi; 21. yüzyıl toplumunda yaşayan bireylerin bilgi, medya ve teknolojiyi verimli ve etkili bir şekilde hayatlarına dahil etmelerini, buradan edindikleri bilgileri doğru bir şekilde analiz edip değerlendirmelerini zorunlu bir beceri olarak gün yüzüne çıkarmaktadır. Bireyler bilginin teknoloji ile harmanlanmasından faydalanmak zorundadır. Ancak bu noktada, bilgi ve teknolojiyi gerçek yaşama doğru bir şekilde dahil edebilmek için medya okuryazarlığı becerilerini yaratıcılık ile kullanmak önem kazanmaktadır (P21, 2015). Bilgiye erişim gayreti içinde olan kişiler, "eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve bilgiyi sentezleme" yaşam becerileri açısından yeterli olgunluğa sahip olduğunda bilgi okuryazarı olma düzeyinde de yeterli gelişime ulaşabilmektedir (Dedebali, 2018).

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri "bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve BİT (Bilgi, İletişim ve Teknoloji) okuryazarlığı" becerileri olarak alt başlıklara ayrılmaktadır P21, 2019). Bir kişinin "bilgi okuryazarı, medya okuryazarı ya da teknoloji okuryazarı" becerilerine sahip olması; bilgi, medya ve teknoloji unsurlarının sebep olduğu dezavantajlı durumların yok edilmesinde faydalı olmaktadır (Dedebali vd.,2019).

1.1.6.16.3. Yaşam ve kariyer becerileri

Bireylerin toplumda beraber yaşamayı kolaylaştırma, farklılıkları olumlu bir şekilde hayata dahil edilme, küresel rekabet ortamlarında başarı ile yer alma ve yeni hayat şartlarına ayak uydurabilme gibi becerileri, 21. yüzyıl çağında zorunlu olarak görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri; bireylerin kendini fark etmesini ve keşfetmesini, değişime uyum sağlamasını, problemlere karşı direncini geliştirmesini, proje ortaya koymasını, olumlu ve etkili sonuçlar elde etmesini, bireysel hak ve özgürlüklere karşı saygı duymasını, küresel problemleri fark etmesini sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bilgi toplumunun bireysel özelliklerinin vurgulandığı ve bireyin toplum için var olduğu inancının desteklendiği bir beceri alanı olan yaşam ve kariyer becerileri, küreselleşmenin ülkelerin ulusal yapısına zarar vermeyen çözümlerini içermektedir. Özellikle bilgi çağı iş hayatında, sadece teorik bilgi ve düşünme becerileri ile yer almak imkansız hale gelmektedir. Küresel

rekabetli iş hayatında bireylerin diğerlerinden önde olmasına yardımcı olarak, yaşamın ve iş hayatının karmaşasında karşı esnek olup iletişim becerilerini iyi kullanarak bir kariyer oluşturmak zorunlu hale gelmektedir (P21, 2015). Bu kapsamda yaşam ve kariyer becerileri "esneklik ve uyum sağlama becerisi, inisiyatif ve öz yönetim becerisi, sosyal ve kültürler arası becerileri, üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi, liderlik ve sorumluluk" alt becerilerinden oluşmaktadır (P21, 2019).

1.1.6.17. Voogt ve Roblin'in çalışmaları

Voogt ve Robin, 2012 yılında gerçekleştirdikleri araştırmalarında 21. yüzyıl becerileri içinde benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmak için çeşitli kurumların oluşturduğu beceri çerçevelerini analiz etmişlerdir. Benzerliklerin,"kültürel yetkinlikler, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri" üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. En belirgin farklılıkların ise "bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı" becerileri üzerinde gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Bu çerçevelerdeki benzerlikler; P21, EnGauge, ATSC, ISTE, OECD kuruluşlarında görülen "iletişim, işbirliği, BİT (Bilgi, İletişim ve Teknoloji) okuryazarlığı, sosyal/kültürel beceriler ve vatandaşlık"; ortak beceriler olarak sıralanmaktadır. P21, ATSC, EnGauge, ISTE kuruluşlarında görülen "yenileşim, eleştirel düşünme, problem çözme, nitelikli ürün geliştirme"; ortak çerçeveler olarak gruplanmaktadır. Bazı kurumlar tarafından dikkat çeken "öğrenmeyi öğrenme (ATC, EU), kendini yönetme (P21, EnGauge), planlama (EnGauge, OECD), esneklik ve uyum (P21, EnGauge), ana dilde iletişim (EU, P21, ATSC)"; ortak beceriler olarak ifade edilmektedir. Sadece bir çerçevede görülen "risk alma (EnGauge), çatışma çözme ve yönetme (OECD), girişimcilik ve inisiyatif alma (EU), disiplinler arası yaklaşım (P21), temel konular ekonomi, vatandaşlık (P21)"; ayırt edici özellikler olarak belirtilmektedir (Voogt ve Roblin, 2012).

1.2. Karar Verme Stilleri

Kişi, bir yer için bir yolu takip etmeye başladığında aslında, fark etmese dahi, diğer tüm yolları seçmeme, diğer tüm yollardan vazgeçme kararını almış bulunmaktadır (Y. F. Tekin, 2018). Hayat; insanlara, sonsuz seçenek ve belirsizlik sunmaktadır. İnsanların; seçenekler karşısında iyi bir şekilde düşünerek ve belirsizlikleri çözerek en etkili karara ulaşmaları ile hayatlarını sürdürmeleri gerekmektedir. Günlük hayatta, günün her anında çeşitli önem derecelerinde birçok karar durumu oluşmaktadır. Bir kişi için gün, sabah kaçta

uyanılacağının kararı ile başlamakta ve bugün ne giyileceğinin kararlaştırılması ile devam etmektedir. Günlük hayatın bir parçası olan bu anlarda bile kişiler, bir karar ile karşı karşıya kalmakta ve bir karar deneyimi yaşamaktadır. Ayrıca meslek seçimi ve iş hayatı, arkadaşlık ilişkileri, hobiler, yaşanacak ülkeler, şehirler veya evler ve eş seçimi gibi birçok durum, karar gerektirerek kişilerin hayatını şekillendirmektedir.

Günlük ve sosyal hayat ihtiyaçlarının yanı sıra toplumu geniş düzeyde etkileyen ekonomi, kültür, bilim, sanat, toplum ve yaşam gibi alanlarda; kararın bir alanla ilgili olmasına rağmen sonucunun birden fazla alana yansıyabileceği kararlar alınmaktadır. Bununla birlikte 21. yüzyıl çağında kişilerin sorumlulukları, hızlı bir şekilde karar almayı gerektirmektedir. Dünya, küreselleştikçe, birçok konuda sınırları kaldırmasına rağmen gittikçe karmaşık bir vaziyet almaktadır. Ayrıca bilgi toplumu olan çağımızda bilgilerin nicel olarak çoğalması karar eylemini zorlaştırmaktadır. Dünyanın değişim sureti ve seçeneklerin çokluğu karşısında kişiler, her gün daha çok ve daha farklı karar durumları ile karşılaşmakta, daha sık ve daha çeşitli karar eylemlerini deneyimlemektedir (B. F. Anderson, 2012). Bu sebeple 21. yüzyıl becerileri kapsamında yer alan karar eylemi, kişilerin edinmesi gereken beceriler arasında önemli bir konumda yer almaktadır (American Association of Colleges and Universities [AACU], 2007; International Society For Technology in Education [ISTE], 2007).

Bir kişinin karar eylemi bireysel olabildiği gibi, ait olduğu herhangi bir grubun parçası veya kurumun paydaşı olarak da gerçekleşebilmektedir. Ayrıca kişi, anlık veya kısa vadeli kararların yanı sıra uzun bir sürece etki etmesi beklenen kararları da tecrübe etmektedir. Kişiler tüm bu durumlarda, karmaşık sorunlarla karşılaşmakta ve sorunun çözülmesi için kendilerine en uygun olan kararı belirlemeleri gerekmektedir. Ancak böylesi durumlarda karar almak güçleşmekte ve bazen kişileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada kişilerin, karakterlerini yansıtan kararlarının sorumluluğunu üstlenmeleri gerekmektedir. Birçok durumda, bir karar için tam bir doğru veya yanlış sınıflaması yapmak mümkün olmamaktadır. Bazı durumlarda ise doğru veya yanlış değerlendirmesi yerine nötr kalarak en uygun kararın hiçbir eylem yapmamak olduğu görülmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, hiçbir şey yapmama durumunun kararsızlık olmadığı aksine eylemsizliğin de bir karar olduğunun fark edilmesidir.Doğru yerde ve zamanda, uygun biçimde kararlar almak kişilerin hayatına olumlu şekilde yansımaktayken yanlış veya hatalı, erken veya geç alınmış kararlar kişilerin hayatına olumsuz bir şekilde yansımaktadır (Tatlılıoğlu, 2014).

Karar eylemi, problem durumlarının ortadan kaldırılması ile mutlu bir hayatın devam ettirilmesine yardımcı olmaktadır ve bu sebeple gerekli bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Etkili kararlar aldıkça kişilerin, yaşama yönelik doyumları artmaktadır (Çolakkadıoğlu, 2010). Bunun sonucunda ise verimli ve başarılı bir yaşam süren kişilerin daha iyi kararlar alarak olumlu hedeflerine ulaştığı görülmektedir (Geisler ve Allwood, 2017). Kişiler hayatlarını devam ettirirken, sorunları ne zaman ve ne şekilde paylaşacağını bilmesi, problemleri geçmiş tecrübelerinden yararlanarak çözmesi, çevresindeki kişilerin kendisinde güven duyması, hislerinden haberdar olması, diğer kişilerin kendisini iyi hissettirecek girişimlerde bulunması, mutlu hissetmeyen ve sorunları olan kişilere yardım etmesi, çatışma durumu oluşmuş bir olaya karar verici olarak dahil olması ve yeteneklerinden yaralanması kişilerde iyimser bir ruh hali oluşturmaktadır (Tatar vd., 2011).

1.2.1. Karar

Türk Dil Kurumu (2022), "karar" kavramını; bir iş veya sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı olarak tanımlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde ise "karar" kavramı, bir sorunun çözülme aşamasında etkili olacak uygun yolları içeren ve bu sorun hakkındaki tartışmalara son noktayı koyan yolun tespit edilmesi, uygulanması ve bir ürün ortaya çıkarılması olarak açıklanmaktadır (Kurt, 2003). Avşaroğlu (2007)'na göre, bir hedefe ulaşma sürecinde var olan tüm imkanlar ile olası bütün seçenekler içinden en uygun seçeneğin belirlenmesi; karar olarak tanımlanmaktır. Ayas (2021) ise, karar kavramını; bir konu hakkındaki sorunların çözüme kavuşturulması gayesiyle tasarlanmış bir akıl ürünü olarak tanımlamaktadır.

Bir kişiyi en doğru ve uygun sonuca götürecek olan üç tür karar yer almaktadır. Bu kararlar; "gerçeklik kararları", "hareket kararları" ve "değer kararları" olarak adlandırılmaktadır. Gerçeklik kararları, mevcut durum üzerine alınan kararlar; hareket kararları, uygulamaya geçirilen kararlar; değer kararları ise istenilen hedefe yönelik alınan kararlar olarak açıklanmaktadır (Vickers, 1961'den akt. Develioğlu, 2006).

1.2.2. İyi Bir Karar

Uygun ve etkili bir karara ulaşmak için karardan önce, istenilen kararın özelliklerinin tasvir edilmesi gerekmektedir. Mükemmel bir karar arayışı durumuna dönüştürülmemesi gereken bu süreç; var olan koşullar içinde en doğru, etkili, uygun, iyi ve kendi

koşullarındaki en mükemmel karar olmalıdır (Adair, 2005). Bu durum, "iyi bir karar"ın nasıl olması gerektiği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Mantık çerçevesi içinde, tüm ihtimallerin ve seçeneklerin değerlendirilerek rasyonel düşünme aşamasından sonra ulaşılan kararlar; iyi bir karar olarak tanımlanmaktadır. Tam tersi durumda mantık çerçevesine sığmayan, var olan bilgilerin ve durumların değerlendirilmeden, çeşitli seçenekler gözden geçirilmeden ulaşılan kararlar; kötü bir karar olarak tanımlanmaktadır (Karakaşoğlu, 2008).

İyi bir kararın, amaca ulaştırıcı bir yapıda olması gerekmektedir. Hata ihtimallerinin en alt seviyeye indirilmesi ile olabilecek kayıpların en alt seviyede tutulması sağlanmalıdır. İyi bir karar;"etkililik", "verimlilik", "uygulanabilirlik" ve "zamanlama" bileşenlerinden oluşmaktadır. Bir kararın etkililiği, isabetli olması anlamına gelmektedir. Kararın; problemi etkili çözme gücü ve stres oluşturacak unsurları yok etme kapasitesi bulunmalıdır. Kaynakların çoğaltılması kararların etkililiği yükseltmektedir. Bir kararın verimliliği, kararın uygulanması aşamasında götürülerinin tahmin edilebilir seviyede olması ile açıklanmaktadır. Kararların, maddi ve manevi maliyet boyutu bulunmaktadır. Bu sebeple kararların, rasyonel olması gerekmektedir. Bir kararın uygulanabilirliği, kararın değerini artı ve eksi yönde etkilemektedir. Bir kararın; gerçekçi, koşullara uygun, kabul edilebilir olması beraberinde uygulanabilirliğini getirmektedir. Alınan kararların uygulama aşmasına geçirilmesi gerekmektedir. Uygulama esnasında eksik veya aksak yönler meydana gelebilmektedir ancak bu durumlar revize edilebilmelidir. Bir kararın zamanlaması, gerekli zaman dilimi içinde karara ulaşılmış olmasını ifade etmektedir. Burada kararın hızlı veya yavaş alınması değil karar için gerekli sürenin tanımlanıp tanınmış olması gerekmektedir. Kararlar, gereken zaman diliminin içinde belirlenerek ertelenmemelidir (İmrek, 2003). Alver (2003), iyi bir kararın niteliklerini amaca ulaştırıcı, problem çözücü, olumsuzlukları yok edici, istekleri karşılayıcı, en az maliyet gerektiren, gerçekçi bir karar olarak belirtmektedir. Ayrıca iyi bir kararın aceleci davranılmadan ve ertelenmeden alınması gerektiği savunulmaktadır. Benzer şekilde alınmış bir kararın uygulanması, zaman harcanmadan gerçekleştirilmedir.

İyi bir karara ulaşılması için karar öncesinde, karar durumu ile ilgili geniş bir bilgi toplanması gerekmektedir. Ancak tüm durumlar hakkında, tüm bilgilere ulaşmak bazen imkansız olmaktadır (M. Tekin vd., 2009). Problem hakkında yeterli bilgiye ulaşılamadığı durumlarda, kaynakların kullanılması sağlanamadığı için tercih gerçekleşememektedir. Ulaşılması gereken kararın, varlığını devam ettirmesi ancak tercihin gerçekleştirilemediği

bu durumda, telafisi olmayan en önemli maliyet olarak "zaman" kaybı meydana gelmektedir. Tercih yapılmamakta, hedefe erişilememekte ve değerlendirme sürecine geçilememektedir. Bu durum, zaman kaybının yanı sıra başka kaynakların israfına da yol açmaktadır. Bu sebeple,"En kötü karar, kararsızlıktan iyidir." söylemi karar uygulamalarında yer edinmiş bulunmaktadır (Koçel, 2007).

Bu noktada ortaya çıkan "kararsızlık" kavramı, birçok araştırmacı tarafından farklı bir çalışma alanı olarak görülmektedir. Kararsızlık, bir sorun durumunda karara ulaşamama veya belirlenen karardan memnun ve emin olmama hali olarak tanımlanmaktadır. Kararsızlık durumu içindeki kişilerin, özünde en iyi karara ulaşmak istedikleri ancak kararın değiştirilmesi için veya tekrar karar eyleminin deneyimlenmesi için cesaret eksikliği yaşandığı düşünülmektedir. Yine de araştırmacılar, kararsızlık durumundan uzak durulması gerektiğini belirtmektedir (Bacanlı, 2000).

1.2.3. Karar Verme

"Karar" kavramı; bir problemin, düşünme ve tartışma sürecinden sonra sonuca bağlanması ile kesin bir yargıya varılması olarak tanımlanırken, "karar verme" kavramı; bir karara varılmasında deneyimlenen süreci işaret etmektedir (Demircan, 2018). Karar verme, birçok araştırmada çeşitli şekillerde açıklanmaktadır. Farklı bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde karar verme, kişinin iç dünyasını dengeleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ekinci, 2021). Sözlük anlamıyla karar; şüphelerin ve tartışmaların son bulduğu, seçilen çözüm yolunun uygulamaya geçirildiği mantıksal bir sürecin ürünü olarak tanımlanırken, karar verme; neyin yapılacağının öngörülemediği zamanlarda başlayan bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Ayas, 2021). Karar eylemi, karar verme eylemini şekillendirmekte ve nitelemektedir. Bir kararın kalitesi, karar verme sürecinin verimliliğine ve etkililiğine bağlı olarak değişmektedir (Koantz ve O'Donnell, 1978). Eren (2008) tarafından farklı amaçlar ve bu amaca çıkan yollar, olanaklar ve araçlar topluluğundan en uygun seçimin gerçekleştirilebilmesi için fiziksel, duygusal ve bilişsel süreçlerin ve eylemlerin toplamı; karar verme olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca karar verme, bilişsel ve davranışsal çabalar sonucunda birden fazla alternatif arasından birini tercih etme hakkına sahip olunması olarak ifade edilmektedir (M. Deniz ve Avşaroğlu, 2014). Karar verme eylemi; belirli bir amaç için gereken bilgiye ulaşmak maksadıyla hedeflerin tespit edilmesi, elde edilen bilgilerden seçenekler oluşturulması ve bu seçeneklerden en etkili ve uygun olanın belirlenmesini kapsamaktadır (Güçray, 2001). Karar verme, birden fazla alternatif yol

arasından olaya en uygun bir tanesinde tercihte bulunma anlamına gelmektedir (Bayrakçı ve Dizbay, 2013). Karar verme, mevcut durumda gözlemlenebilen ya da ihtimaller arasından oluşturulan seçenekler için "kabul" ya da "ret" değerlendirilmesinin yapılması ile bir tercihin belirtilmesi anlamına gelmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2018).

Karar verme; asıl amaca ulaşmak için alternatifler içinden uygun olanda karar kılma, amaca erişmeye çalışırken farklı seçenekler içinde seçme, seçme işlemi gerçekleşirken meydana gelen çatışmaya son verme, stresi ve kaygıyı azaltmak için yapılan davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Janis ve Mann, 1977; Miller ve Byrnes, 2001; M. Deniz, 2011). Etzioni (1992), karar vermeyi; kişinin mantık ve değer ilkelerinin rehberliğinde vardığı bir nokta olarak açıklamaktadır. Kuzgun (2005) ise, karar vermeyi; gerekli durumlarda, gereksinimleri gidereceği öngörülen bir nesneye eğilim gösterme eylemi olarak ifade etmektedir. Karar verme eylemini seçim yapma eylemiyle aynı değerde bulan Koçel (2014), karar vermeyi; bir problem konusunda seçim kararı, olası seçenekler arasında seçim yapma eylemi olarak belirtmektedir. Rollinson (2002), karar vermeyi; birden fazla seçenek içinden seçim yapma eylemi olarak tanımlarken sadece tek bir seçeneğin olduğu durumlarda seçimin ve karar vermenin gerçekleşemeyeceğini vurgulamaktadır.

Karar verme, seçim yapma ve bu seçimlerin sorumluluklarını üstlenmeyi içine alan bir kavram olarak açıklanmaktadır. Karar verme; alan yazında genel olarak, birden fazla seçenek arasından en uygun olandan yana tercihte bulunulması olarak tanımlanmaktadır. Benzer tanımlardan yola çıkıldığında temelde"birçok seçenek içinden uygun olanı seçmek" ifadesi vurgulanmaktadır (Sakallı, 2019). Karakaya (1998) ise, karar verme ile ilgili tanımlardan çıkarılabilecek dört ortak özellik olduğuna dikkat çekmektedir. İlk özelliği; karar vermenin, bir eylem ve hareket seçimi, ikinci özelliği ise; amaca ulaşmak için çeşitli çözüm yolları içinden baskın bir yolun seçimi olarak belirtmektedir. Üçüncü özelliği; karar vermenin problem çözme eylemini kapsaması olarak ifade etmektedir. Son özelliği ise; karar verme eyleminin sadece bir sonuç olmadığı aynı zamanda bir süreç olması olarak açıklamaktadır. Kuzgun (1993), karar verme tanımlarının ortak özelliklerini, aktif bir eylem seçimi; yargı ve eylem etkileşimi; tez, antitez, sentez ve değerlendirme süreci; seçenekler içinden amaca uygun olanın seçimi, problem çözümü, bilgileri yorumlama, karşılaştırma becerisini kullanma olarak açıklamaktadır.

Taymaz (2011) karar verme kavramını açıklarken bazı ilkelerden bahsetmektedir. Her birinin bir süreç gerektirdiğini vurguladığı bu ilkeleri; kararın, hareketi etkileyen yargı

bütünü olma; karar vermenin, kişilerin amaçlarına ulaşmak için seçenekleri değerlendirmeye alma; problem çözümü için yaptırımları tespit etme; değerlendirmeler neticesinde hükümde bulunma; bilgileri analiz etme; karşılaştırma ve sonuca ulaşma olarak maddelemektedir. Kuzgun (2000)'a göre karar verme eylemini meydana getirecek üç koşulun gerçekleşmesi gerekmektedir. Birinci koşulu, karar durumunu ihtiyaç haline dönüştürecek bir güçlüğün, çatışmanın veya aşılması gereken durumun var olması şeklinde tanımlamaktadır. Kişinin, güçlük ve çatışma durumunu hissetmesi ve fark etmesi gerekmektedir. İkinci koşulu, güçlük durumuna son verecek birden fazla seçeneğin var olması olarak belirtmektedir. Son koşulu ise, kişinin seçeneklerden uygun olanı baskı altında hissetmeden özgürce tercih etmesi olarak ifade etmektedir.

Karar verme, kimi durumlarda basit bir sorun veya olay için gerçekleşmekteyken kimi durumlarda birden fazla değişkenin içinde bulunduğu zor ve karmaşık olaylar veya sorunlar için gerçekleşmektedir (Grace, 2009). Karar davranışları zor ve karmaşık bir eylem olarak görülmektedir ve bireysel farklılıklar, bu eylemleri etkilemektedir. Kişilerin aynı durumlardan, farklı beklentileri ve arayışlarının olması karar alma süreçlerini zorlaştırmaktadır. Karar verme, kişilerin güçlü ve zayıf yönlerinin birbirine harmanladığı bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple karar verme süreçlerinden haberdar olarak bilinçli bir şekilde bu süreçleri deneyimlemenin, kişilerin hayatlarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Ayrıca karar alınacak durumlarda karar gerektiren olayın ne olduğunun keşfedilmesi, yani problem durumunun ortaya koyulması, kişilerin sağlıklı kararlara yönelmesine yardımcı olmaktadır (A. S. Yılmaz, 2011). Bilinçli bir karar verme davranışının meydana gelmesi için Tarakçı (2011) üç çeşit koşuldan bahsetmektedir. Bu koşulları, karar ihtiyacını meydana getiren problemin var olması ve fark edilmesi, problem durumuna son vermeye yönelik birden çok seçeneğin sıralanması ve seçeneklerden birinin belirlenme özgürlüğünün bulmasını olarak belirtmektedir.

Genellikle kararlar, akıl yürütme sürecinin tamamlanmasının ardından ortaya çıkmaktadır. Karar verme ve akıl yürütme süreçleri birbirine entegre olmuş durumdadır. Karar verme, akıl yürütme, hüküm verme ve problem çözme beynin ayrı alanlarında; farklı zihinsel yeteneklerin gerçekleşmesi ile meydana gelmektedir. Ancak günlük hayatta karşılaştığımız bir problem durumuna yanıt ararken akıl yürütme, problem çözme, yargı ve karar; bir yumak gibi kendi içlerinde organik bir bağ ileçalışmaktadır (Kansu, 2021).

Bu noktada karar verme kavramı ile problem çözme kavramıkarıştırılabilmektedir. Araştırmacılar iki kavram arasında benzerliklerin ve farklılıkların yer aldığını belirtirken, kimi araştırmacılar iki kavramının birbirinin yerine kullanılmasının uygun olduğunu savunmakta, kimi araştırmacılar ise iki kavramının birbirine karıştırılmaması gerektiğini savunmaktadır. Problem çözme; mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkları yok etmeye dönük bir hareket planı tasarlamak iken karar verme; direkt olarak çözümü içermektedir. Karar verme, çeşitli olası çözüm yolları belirlemekten ziyade hedeflerin önemini vurgulamaktadır. Sorunlar öngörülmekte, olası çözümler kıyaslanmakta ve en uygun bir çözüm yolu seçilmektedir (Beyth–Marom vd.,1989). Bu durumda karar verme eylemenin, problem çözme eylemini gerektirdiği ve kapsadığı düşünülmektedir.

1.2.4. Karar Verme Becerisi

Karar verme, bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Karar verme becerisi, hayati becerilerden kabul edilmekte olan bilişsel bir süreci kapsamaktadır. Alan yazında, karar verme becerisini açıklamaya çalışan yaklaşımlar "analitik (normative) karar verme" ve "bütüncül (summative) karar verme" şeklinde iki başlık altında incelenmektedir. Analitik karar verme, bir sorun esnasında kişinin en uygun ve doğru kararın ne olduğunu fark etmesi ve tercihte bulunması olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısında, kararın nasıl alındığı yerine nasıl alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Hansson, 2005; Ratcliffe, 1997). Analitik karar verme becerisi; kişinin ihtiyaçlarının farkında olarak, bilinçli bir şekilde, karmaşık sorunlar ile yüzleştiğinde pratik ve sağlıklı yollar üretebilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Bütüncül karar verme; kişinin karar verme sürecine, kararın neden verilmesi gerektiği ile nasıl verilmesi gerektiği şeklinde yaklaşmaktadır. Kararların sonuçlarını ve sonuçlarının etkilerini öngörerek, en doğru kararı almaya dikkat etmektedir. Bir kararın nasıl alınması gerektiğine odaklanan, psikolojik ve sezgisel bakış açılarından etkilenen, kişinin geçmiş deneyimlerinin kararları üzerinde payının bulunduğu yaklaşım türüdür (Hansson, 2005; Ratcliffe, 1997).

1.2.5. Karar Verme Süreci

Karar aşamasından önce yer alan karar verme, bir süreç olarak deneyimlenmektedir. Kişiler için en uygun karara ulaşmak, seçeneklerin içinden en etkili ve iyi olanı tercih etmek önemli görülmektedir. Karar verme süreci, birden fazla seçeneğin içinden birinin belirlenmesini içeren bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tatlılıoğlu,2014). Bir

kararın tek ve yalın olarak değerlendirilmemesi gerekmektedir. Bir karar, daha önceden yaşanmış bir davranışın yansıması ve gelecekteki durumların ön koşulu olabilmektedir. Bu sebeple karar vermenin, farklı aşamalardan oluşan bir süreç olduğu kabul edilerek değerlendirilmesi gerekmektedir. Kararın değerlendirilmesinde; sadece karar anının üzerinde durulması, ilgili kararın seçimindeki analiz etme, araştırma yapma gibi durumları kapsayan sürecin yok sayılması anlamına gelmektedir.

Bu sebeple Zeleny (1982), karar ve karar verme sürecini; "karar öncesi", "karar verme anı" ve "karar sonrası" olarak üç aşamaya ayırmaktadır (Ersever, 1996). Karar öncesi dönem, bir sorunun ortaya çıkması ile başlamaktadır. Bir kararsızlığın meydana gelmesi ilearaştırma, bilgi toplama ve seçenekleri değerlendirme süreci tetiklenmektedir. Karar öncesi dönemde; toplanan bilgiler, alınan destek, seçilen stratejiler ile kişinin yaşı, cinsiyeti ve başarısı vereceği kararı etkilemektedir (M. E. Deniz, 2002). Karar verme anında karar verici, karar sürecine uyum sağlamakta ve tüm seçenekler arasından en uygun seçeneği belirlemektedir (Taşdelen, 2002). Karar sonrası dönemde ise kararın pratiğe geçirilmesi ile ortaya çıkan yeni durumun değerlendirilmesi ve yorumlanması yapılmaktadır. Bu dönem; karar vericinin tahmin ettiği durumların, zihninde yeni durumlar olarak meydana gelmesidir. Bu sebeple karardan meydana gelecek sonuçlar, süreci etkileyebilmektedir (Öncül, 2013). Karar verme; gerekli kararının verilmesi için bir sorunun, çözüm aşamasında durumunun fark edilmesi ve algılanmasıyla ilişkilendirilmektedir. Karar verme süreçleri, her bir kararın bulunduğu evrelerin diğerinden bağımsız bir şekilde gerçekleşmesi ve her kararının kendi içinde farklı evrelerde alt kararların verilmesi ile meydana gelmektedir (Avşaroğlu, 2007; M. E. Deniz, 2002).

Karar verme dinamik bir süreç olarak kabul edilmekte olup karar esnasında meydana gelecek belirsizlikler kişinin kararlarını değiştirmesine sebep olmaktadır. Kişinin karar verme sürecini sistemli bir şekilde yürütmesi gerekmektedir. Özellikle bir çatışma durumunda, bilgi toplanması aşamasında çok fazla bilginin elde edilmesi; basit bir kararı bile karmaşık bir karar haline dönüştürebilir. Bilgi kaosunun sadeleştirilebilmesi için dikkatli bir analiz ve inceleme yapılarak gereksiz olanların elenmesi gerekmektedir. Kalan bilgilerin ise değerlendirilmesi; amaca ve plana göre yapılmalıdır (N. Dinçer ve Yetim, 2016). Bu noktada, karar verme süreci gerçekleşirken takip edilecek adımlara ve planlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel bakış açısında ise iyi bir karar için, tüm etmenlerin gözden

geçirilmesiyle oluşan "iyi yapılandırılmış" bir süreçten sonra kararın verilmesi gerekmektedir (Buchanan ve Henig, 1996).

Karşılaşılan farklı sorunların çözülmesi için karar verme amacı içerisinde, farklı olay ve olgular karar verme sürecini oluşturmaktadır. Kararın ve sorunun türüne, karar vericinin kişisel düşünceleri ve özelliklerine, süreç yönetme yetisine, var olan şartlara ve çevreye göre farklı süreçler tanımlanabilmektedir ve bu sebeple karar verme süreci için evrensel bir tanım yapılamamaktadır. Ancak kendi içinde aşamalara sahip olması gereken bu süreçte, kişiler bu aşamaları takip etmektedir. Kişilerin çoğu karar verme sürecinde deneyimlediği aşamalar, eşzamanlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Aynı zamanda aşamalar, planlanan sıralamadan farklı bir şekilde de ilerleyebilmektedir. Bu noktada deneme–yanılma ile devam eden planlı bir süreç ya da sezgiler söz konusu olmaktadır. Karar verme eylemi, direkt olarak bir aşama ile ilişkilendirilmemekte olup eşzamanlı olarak ilerleyebileceği ihtimali de düşünülmelidir. Ancak hangi aşamalar takip edilirse edilsin karar verme sürecini başlatacak ilk eylem her zaman kişinin ortada bir problem durumunun var olduğunu kabullenmesidir (Filiz, 2019).

Harrison ve Pelletier (2000), karar verme süreci için altı aşama sunmaktadır. Aşamalar, amaçların oluşturulması; seçeneklerin kıyaslanması ve değerlendirilmesi; seçenekler içinden seçim yapılması; karar verilen seçeneğin uygulamaya aktarılması; uygulamaların takip edilmesi ve kontrol olarak sıralanmaktadır. Adair (2000), karar verme sürecinin aşamalarını;"problemin tespit edilmesi", "bilgilere ulaşılması", "seçeneklerin oluşturulması", "karar verme" ve "uygulama ve değerlendirme" adıyla beş başlıkta açıklamaktadır. Karar verme süreci, problemin fark edilmesi ve tespit edilmesi ile başlamaktadır. Bir sonraki aşamada, problem ile ilgili bilgilerin toplanması gerekmektedir. Daha sonra, doğru bilgiye ulaşabilmek için uygun seçenekler oluşturulmaktadır. Bu seçeneklerin bütün yönleriyle irdelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Kararın ve sonuçlarının değerlendirilmesinde ölçütler, önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle seçenekler değerlendirilirken, ölçütlere uygunluk sağlamayanların çıkarılması gerekmektedir. Tüm ölçütlerin özelliklerine uyum sağlanan seçeneklerin üzerinde durulması gerekmektedir. Son aşamada, verilen kararın uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir. Kararın uygulamaya geçirilmesi ile kararın ve kararın sonuçlarının etkileri değerlendirilmeye ve yorumlanmaya alınmaktadır.

Drucker (2001)'a göre karar verme süreçleri;"problemi sınıflandırma", "problemi tanımlama", "problemi özelleştirme", "çözüm üretme", "sınır koşulların/kriterlerin neler

olduğunu, neyin kabul edilebilir olduğundan çok neyin doğru olduğunu belirleme", "kararı harekete geçirme" ve"kararı uygulayarak kararın geçerliliğini ve etkinliğini olayların gerçek akışında test etme" aşamalarından oluşmaktadır. Koçel (2003)'e göre, karar verme sürecinin aşamaları;"hedefin belirlenmesi", "problemin tanımlanması", "amaçların ve sorunların araştırılması", "önceliklerin belirlenmesi", "alternatiflerinin belirlenmesi", "seçim kriterinin belirlenmesi" ve "seçim yapılması" olarak sıralanmaktadır. Candangil (2005) karar verme davranışlarını bir süreç olarak değerlendirmekte ve birbirini izleyen evrelerden meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu süreçteki ilk adım, kişinin problem durumuyla yüzleşmesi olarak belirtilmektedir. İkinci adım; problem durumuna son verecek seçenekler üretmek ve çözüm yollarını incelemek, üçüncü adım; problem durumunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak probleme yönelik analiz etme, dördüncü adım; seçeneklerden uygun olanın belirlenip uygulamaya koyulması olarak ifade edilmektedir.

Farklı araştırmalardan yola çıkan Sarıkaya (2013), karar verme sürecindeki aşamaları incelemektedir. Bir sorunun meydana gelmesi ile başlayan bu aşamalar, sorunun tanımlanması ile devam etmektedir. Soruna yönelik amaçların belirlenmeye başlanması ile karar verme süreci temellendirilmektedir. Daha sonraki adım olarak veri ve bilgilerin toplanması aşaması tecrübe edilirken süreç; seçeneklerin belirlenmesi, bu seçenekler üzerinde tartışmalar yapılması, sorgulanması ve değerlendirme aşaması ile devam etmektedir. Seçeneklerin irdelenmesinin ardından uygun olanın seçilmesi ile karar verilmektedir. Ardından ise kararın uygulanması gerekmektedir. Uygulanan kararının sonuçlarının değerlendirilmesinin yapılması ile karar verme süreci son bulmaktadır.

1.2.6. Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler

Karar vermeyi bir süreç olarak kabul edenaraştırmacılar Janis ve Mann (1977) bu sürecin, çeşitli unsurlardan meydana gelen karmaşık bir yapı olduğunu belirtmektedir. Karar verme sürecini etkileyen değişkenleri;"araştırma ve işletme", "hüküm verme", "öğrenme" ve "hafıza" olarak gruplamaktadır. Taymaz (2000) karar verme sürecini olumsuz etkileyen unsurları;"hedeflerin iyi tanımlanamaması", "problemin anlaşılamaması", "verilerin ve seçeneklerin yeterli olmaması", "seçeneklerin taraflı bir bakış açısı ile değerlendirilmesi", "örnek izleme alışkanlığı", "beklenmedik sonuçların meydana gelmesi", "seçim güçlüğü", "zamanın yanlış yönetilmesi", "bireysel patolojiler (katılmama, güvensizlik, karışma, gizlilik, çatışma, korku)", "bireyler ve gruplar", "örgütün veya kurumu yapısı ve çevresi" ve "kişisel seçmeler/duygusallık" olarak belirtmektedir (Akt: Öztabak, 2013).

Karar verme sürecinde en belirleyici rol kişilerin sahip olduğu değerler üzerindedir. Kişi ve toplum tarafından olaylara, nesnelere ve fikirlere verilen önemi anlatan değer kavramı; karar verme sürecindeki kişilere aynı durumlar karşısında farklı yönler vermektedir (Bursalıoğlu, 2005). Ayrıca değer kavramının yanı sıra kişinin yaşı, cinsiyeti, tecrübeleri, psikolojisi, duyguları karar verme sürecini etkilemektedir. Bir kararın verildiği zaman, karar vericinin içinde yer aldığı gelişimsel dönem, içinde bulunduğu çevre, zamanın koşulları; bu kararı nicelik ve nitelik bakımından etkilemektedir. Verilen kararlar, kişilerin mutlu ve başarılı olmasını sağladığı gibi mutsuz ve başarısız olmalarına da neden olmaktadır. Karar vermenin bir beceri olarak küçük yaşlarda kazandırılması gerekmektedir. Bu sebeple aile ortamında başlatılması gereken bu becerilerin, kişilerin hayatına eğitimin girmesiyle okulda planlı olarak devam ettirilmesi gerekmektedir. Evde başlayan beceri eğitimi, kişiler üzerinde mutlak etki bırakırken okul eğitimiyle bütünlük kazanacaktır. Bir çocuğun alışveriştekıyafetinin rengini seçmesine, odasında bazı düzenlemeler yapmasına veya meslek seçmesine fırsat verilmesi; karar verme becerilerinin temelini oluşturacaktır (Akar, 2019). Bu sebeple öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olarak karar verme becerisinin okul ortamlarında desteklenmesi ile toplum genelinde yaygın ve etkili bir hal alacaktır. Bu sayede karar aşamasında yapılan hatalar en az düzeye düşürülecektir (Torun, 2015).

Bakan ve Büyükbeşe (2008) tarafından karar verme sürecine etki eden faktörler;“doğru karar verebilme kaygısı”, “karar vericinin çevresi”, “karar vermede psikolojik sorunlar”, “kararlarda zaman etmeni”, “kararların iletilmesi”, “höristik” ve “katılma” olarak gruplandırılmaktadır. Yerinde, etkili ve doğru karar verme isteği; karar vericiler üzerinde baskı ve kaygı oluşturmaktadır. Çok boyutlu karar veya nihai karar verme gibi durumlarda karar verme becerisinin önem kazanması sebebiyle bu önem, kararın sonucuna yönelik etki göstermektedir (Samancı, 2018). Karar verici kişi; karar verme sürecinde kişinin ve toplumun inançlarından, değerlerinden, normlarından ve davranışlarından etkilenmektedir. Bu sebeple karar verici veya vericiler, aile veya mesleki çevre ile birlikte sosyal ve genel çevreden etkilenmektedir. Karar verme sürecinde zaman kavramı, yeterli alternatif çözüm yolunun keşfedilmesi ve irdelenmesi için karar vericiler tarafından kullanılacak zamanı ifade etmektedir. Ayrıca kararın, diğer kişileri ilgilendirmesi yönünden zaman kavramı veya kısıtlaması ile karşılaşılabilmektedir. Ancak zaman kavramında önemli olanın, kararın acil olması durumunda hassas bir şekilde iç çevrede ve dış çevrede uygulanmasının sağlanması olarak açıklanmaktadır (H. Can, 2002).

Kesinleştirilen kararların uygulayıcılarına ve karardan etkilenenlerine iletilme biçimi ve iletilme zamanı, karar verme sürecinin bir parçası olarak yer almaktadır.Karar vericilerin bireysel farklılıklarının, değerlerinin, psikolojik iyilik durumlarının; kararlar üzerinde etkileri bulunmaktadır. Höristik, sezgisel yollar ile en kısa ve en basit şekilde sonuca eriştiren fakat garanti bir sonuca varılmadığını ifade eden yollar olarak açıklanmaktadır (Ersen, 1993). Karar verme süreci, uzun bir süreci ve yoğun bir dikkati istediği durumlarda karar vericiler bilişsel kestirimleri tercih etmektedirler (Samancı, 2018). Karar alma ve uygulanma sürecine katılma fiili; takım içinde veya kurum içinde bireyin kararlarda, teoride ve pratikte yer almasını ifade etmektedir. Bu durumun artı ve eksi yönlerinin olduğu savunulmaktadır. Grup halinde alınan kararlarda olumlu yönler; daha objektif olması, daha fazla bilgi elde edilmesi, daha fazla alternatif fikir üretilmesi, etkileşimi ve yaratıcılığı arttırması, daha çabuk benimsenmesi, karara karşı direncin düşük olması, katılım duygusu ile motivasyonu arttırması olarak belirtilmektedir (Certo, 2003'den akt. Sağır, 2006). Ancak grup halinde alınan kararlarda olumsuz yönler ise; ortak bir karara ulaşmasının zor olması, kararların tekrar gözden geçirilmesinin zor veya kimi durumlarda imkansız olması, grupların bölünme ihtimalinin bulunması olarak belirtilmektedir (İmrek, 2003).

Karar verme sürecinde yaş unsurunu inceleyen Ö. Can (2009), daha büyük yaş grubu içinde yer alan kişilerin, daha küçük yaş grubundaki kişilerle kıyaslandıklarında seçeneklerin farklı yönlerini daha net bir şekilde karşılaştırarak değerlendirebilmektedir. Bu durum; büyük yaş grubuna dahil olan kişilerin, seçenekler arasından en iyisini seçme ihtimalinin, yani iyi bir karar verilmesi ihtimalinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Ancak Yüceloğlu Keskin ve arkadaşlarının (2016), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmaya göre ise, kişilerin yaş düzeyleri arttıkça kararsızlık alt boyutu da artmaktadır.

Kararla ilgili kişinin bilgiye ulaşma, işleme eylemleri ve algılama düzeyi; karar verme sürecini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Karar verme sürecindebilgi toplanması ve bu bilginin işlenmesi ile değerlendirilmesi; kararın temelini oluşturmaktadır. Her kişinin bilgi edinme ve işleme yetisi; psikolojik, fizyolojik ve biyolojik açıdan farklılıklar ve sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu sınırlılıklar ise kişilerde farklı algılama düzeylerine sebep olmaktadır. Ayrıca bilgi toplama ile bazı durumlarda oluşan ön yargı ise karar verme sürecine bazen fayda sağlamakta bazen zarar vermektedir. Bazı durumlarda seçeneklerin artırılmasına faydası olan ön yargıların, bazı durumlarda ise hatalı kararlara yönlendirdiği bilinmektedir (Sağır, 2006).

K. Özcan (1999), karar verme sürecini etkileyen psikolojik faktörleri;“algı, duygu ve irade” olarak belirtmektedir. Algı, bilişsel bir süreç olarak kavramsallaştırma ve değerlendirme gibi zihinsel eylemleri etkilemektedir. Kişinin içinde bulunduğu duygu durumu seçeneklerin değerlendirilmesinde ve seçeneklerden birinin tercih edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Karar kavramı ile çok sık kullanılan irade ise, kararları yönlendiren kontrol merkezi olarak tanımlanmaktadır.

Karar verme sürecinde kişiler, kararla ilgili denetimlerin kendi tekelinde olduğuna inanmaktadır. Bazı kişiler ise bu denetimin çevresel koşullar ve unsurlar aracılığıyla gerçekleştiğini düşünmektedir. Bu sebeple denetim inancı ve biçimi, karar verme sürecini etkilemektedir (Ayas, 2021). Ayrıca kişinin kendine olan güveni ve tecrübeleri de karar verme sürecini etkilemektedir. Yeterli tecrübeye sahip olmayan kişiler veya yeterli tecrübeye sahip olduğuna inanmayan kişiler ile kendine güveni olmayan kişilerin karar verme süreci, olumsuz yönde şekillendirmektedir. Bazı durumlarda olumsuzluklar; kişinin, karar verme eylemini ertelenmesine neden olmaktadır (Ö. Can, 2009).Karar verme sürecindeki davranışlar, kişilerin özsaygıları bağlamında farklılaşmaktadır. Kişiler, bazı durumlarda karar verme becerilerinden oldukça emin bir duruş sergilemektedir. Bazı durumlarda ise verdikleri kararlar hakkında başarılı ve olumlu sonuçlara ulaşamayacağına inanarak cesaretleri azaltmaktadır. Böylesi durumlarda diğer kişilerin düşüncelerinden etkilenmeye açık hale gelmektedirler. Karar verme davranışları üzerinde oluşan bu inanç durumu “karar vermede özsaygı” şeklinde adlandırılmaktadır (Friedman ve Mann, 1993; Janis ve Mann, 1977). Karar verme yetkinliğine duyulan güven, karar vermede özsaygı olarak tanımlanmaktadır (Çolakkadıoğlu, 2012).

Karar verme, akıl yürütme ve problem çözme gibi düşünme becerileri; beyinde farklı alanları aktive etmektedir ancak yine de “prefrontal kortes”, bu davranışlarda temel rolü üstlenmektedir. Beynin “frontal” lobu; dikkat, planlama, düşünme, ahlaki muhakeme, dürtü kontrolü, kişinin kendini izlemesi, özeleştiri, empati ve analitik düşünce gibi bilişsel görevleri üstlenmektedir. Frontal lobun bölümlerinden biri olan “prefrontal korteks” bu lobun ön bölümünde yer almaktadır (Kokaçya ve Ortanca, 2020). Bu bölgede oluşan zararın; düşünme gerektiren planlama, problem çözme, esnek davranabilme, davranış değiştirebilme gibi bilişsel etkinliklere olumsuz yansıdığı görülmektedir (Goldstein, 2013). Ayrıca beynin zarar görmemiş olduğu durumlarda bile uyku eksikliği, açlık veya tokluk gibi fizyolojik durumlar; düşünmeyi ve kararı etkilemektedir. Sapolsky (2020)’e göre, serbestlik

ve hüküm kararı verecek hakimlerin, öğle yemeklerinin akabinde gerçekleşen davalarda serbestlik kararı verme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu gözlemlenmektedir.

Özellikle karar verme konusu ile ilgili durumlarda "amigdala" ön plana çıkmaktadır. Araştırmalarda amigdala bölgesinde yer alan hasarların, kişilerin karar verme süreçlerini yönetmede problem yaşamaya sevk ettiği görülmektedir (Kansu, 2021). Guptaa ve arkadaşları (2010) ise çalışmalarında amigdala ile cinsiyet faktörünü beraber çalışmışlardır ve bu çalışmalarında ortaya çıkan sonucu, sağ amigdala bölgesinde tek taraflı hasar durumunun, erkeklerin karar ve sosyal davranışlarını eksiltirken; sol amigdala bölgesindeki tek taraflı hasarın kadınların karar ve sosyal davranışlarına olumsuz yansıdığı şeklinde açıklamaktadır.

1.2.7. Karar Verme ile İlgili Kuramlar

Alan yazında, karar verme ile ilişkilendirilen kuramlar; "klasik karar verme kuramı", "sosyal öğrenme kuramı", "çatışma kuramı", "fayda kuramı", "olasılık kuramı", "pişmanlık kuramı", "bilişsel güdü kuramı" ve "karar ve oyun kuramı" şeklinde yer almaktadır (Çolakkadıoğlu, 2003; Mann vd., 1998, Mitchell ve Krumboltz, 1984).

1.2.7.1. Klasik karar verme kuramı

Klasik karar verme kuramı, kişinin karar gerektiren bir durum ile yüzleşmesi gerçekleştiğinde sayısal işlemler ile olasılığı en uygun alternatife yaklaşma olarak tanımlanmaktadır. Bu kuram; "olasılık", "kullanışlılık" ve "değer" kavramları temelinde kurgulanmaktadır. Olasılık; eylemsel bir ihtimal, hesaplanabilirlik anlamına gelmektedir ve matematiksel değer gerektirmektedir. Bir durumun gerçekleşme olasılığı, hedeflenen durumun frekansının gerçekleşmesi muhtemel tüm seçeneklerin sayısına oranlaması şeklinde elde edilmektedir. Kullanışlılık, uygulamaya aktarılan bir kararın sonuçlarından doğan fayda ve zarar durumları olarak tanımlanmaktadır. Klasik karar verme kuramı, neticesi net olan durumlar için uygulanmakta ve karar ile ilgili olasılık ve kullanışlılık açık bir biçimde gözlemlenebilmektedir. Fakat, bu kuramı; kişilerin özel hayatlarıyla ilgili veya objektif olarak hesaplamaların yapılamadığı, matematiksel değerlerin uygulanamadığı karar durumlarına uygulanamaması sınırlandırmaktadır (Mitchell ve Krumboltz, 1984).

1.2.7.2. Krumboltz'un sosyal öğrenme kuramı

Krumboltz'un sosyal öğrenme kuramı, klasik karar verme kuramını temele almaktadır. Krumboltz ve arkadaşları (1979), kişinin meslek belirleme sürecinde yaşadığı karar durumlarını, sosyal öğrenme kuramı bağlamında açıklamaktadır. Bu kuramda, kişinin meslek seçimini etkileyen ve "genetik faktörler", "çevresel koşullar", "öğrenilmiş yaşantılar" ve "performans becerileri" şeklinde adlandırılan dinamikler yer almaktadır (Özyürek, 2011). Bu kurama göre karar eyleminin birbirini izleyen aşamalarının bir süreç olarak gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bu aşamalar; "problemin fark edilmesi", "eylem planının yapılması", "değerlerin tespit edilmesi", "seçeneklerin tespit edilmesi", "olası sonuçların araştırılması", "seçeneklerin elenmesi" ve "harekete geçilmesi" olarak sıralanmaktadır (Deveci, 2011).

1.2.7.3. Çatışma kuramı

Çatışma kuramı, Janis ve Mann tarafından 1977 yılında geliştirilmiştir. Bu kuramda; kişi, karar gerektiren bir durum ile karşı karşıya geldiğinde eğilim gösterdiği stillere göre kişinin içinde oluşan özsaygı ve stres seviyesi temel alınmaktadır. Karar verme süreci, zaman yönetiminin iyi yapılamamasından ve çözüm sırasında oluşan iyi ve kötü bakış açılarından etkilenmektedir. Bu durum, psikolojik olarak stres kavramının sürece dahil olmasına neden olmaktadır. Çatışma kuramında; karar verme sürecinde tehdit, utanç, endişe, gerilim, kaygı gibi olumsuz duyguların devreye girmesi kişinin zihinsel yeteneklerini verimli bir şekilde kullanmasına engel olmaktadır. Ancak bu noktada stres düzeyinin orta seviyede olmasının, karar verme sürecine olumlu etkilerinin olabileceğinden bahsedilmektedir (Janis ve Mann, 1977). Bu kurama göre bazı karar verme stilleri belirlenmiştir ve bu stiller; "çatışmasız bağlılık", "çatışmasız değişim", "savunucu kaçınma", "aşırı uyarılmışlık" ve "ihtiyatlı seçicilik" isimleriyle kategorize edilmiştir.

1.2.7.3.1. Çatışmasız bağlılık (Unconflicted Adherence)

Kişinin, problem durumunu tehdit olarak algılamadığı karar durumlarıdır. Bu stilde kişi kararına sadık kalmaktadır (Develioğlu, 2006). Kişide stres düzeyi çok az veya hiç olarak gözlemlenmektedir (DeLorenzo, 2000).

1.2.7.3.2. Çatışmasız değişim (Unconflicted Change)

Kişinin; problem durumunun gerektirdiği kararlar sonucunda meydana gelecek değişimleri risk veya tehdit olarak görmemesi, stres durumu engellemektedir (Çolakkadıoğlu, 2003). Bu durumda kişi, tüm alternatifleri incelemeden çoğunluğun tavsiye ettiği ya da kendince değerli bulduğu bir seçenek üzerinde seçim hakkını kullanmaktadır. Bu stilde kişinin yaşadığı stres düzeyenin çok az olduğu veya hiç olmadığı gözlemlenmektedir (Mann vd., 1997).

1.2.7.3.3. Savunucu kaçınma (Defensive Avoidance)

Kişinin, kararların uygulanmasının ardından yaşanabilecek değişikler karşında hem istekli hem de isteksiz olmasını ifade etmektedir. Kişi mevcut durumunun devam etmesini de değişmesini de risk ve tehdit olarak algılamaktadır. Bu sebeple kişi karar verme eylemini ertelemektedir. Kararlarından meydana gelebilecek olumsuz sonuçları önlemenin yolunun, diğer kişilerden alacağı tavsiyelerden ve desteklerden geçtiğine inanmaktadır. Böylece sorumluluğu diğer kişilere yükleyerek yaşadığı çatışma durumundan kurtulmaya çalışmaktadır. Kaçma eylemi içinde olan kişide, zaman yönetimini iyi kullanamaması sebebiyle karar sürecinde yüksek seviyede stres ve anksiyete gözlemlenmektedir (DeLorenzo, 2000).

1.2.7.3.4. Aşırı uyarılmışlık (Hypervigilance)

İyimser bir bakış açısına sahip olmasına rağmen kişinin, detaylı bir analiz için yeterli zamanın olmadığı karar durumlarında olumsuz sonuçları en alt seviyede olabilecek bir seçeneğe bağlı kalmasıdır. Bu durumlarda kişi, çatışma ve stres durumdan bir an önce kurtulmak istemekte ve çözüm aramaktadır. Kişinin; üzerinde zaman kısıtlılığı baskısını hissetmesi ile en kısa sürede stresini azaltacak bir seçeneğe yönlenmesi, dikkatli düşülmemiş, mantığa sığmayan kararlar almasına sebep olmaktadır. Bu stilde kişilerin yüksek seviyede stres yaşadıkları gözlemlenmektedir (Mann vd., 1997).

1.2.7.3.5. İhtiyatlı seçicilik (Vigilance)

İyimser bir bakış açısına sahip olan kişi; karar verme sürecini, seçenekleri özenli bir biçimde inceleyerek değerlendirmektedir. Kendisini çözüme götürecek yolları tarafsız bir bakış açısı ile karşılaştırmakta ve irdelemektedir. Kişinin karar verme sürecine ayırdığı zaman yeterlidir. Bu stilde, kişilerin orta seviyede stres yaşadıkları gözlemlenmektedir. Orta

seviyede var olan stres, verimli ve etkili kararlar alınması ihtimalini desteklemektedir (Mann vd., 1997).

Çatışma kuramı; herhangi bir stile aitliği, üç şartın var olmasına veya olmamasına bağlamaktadır. Bu şartları olması ya da olmaması sosyal psikolojik karar verme teorisini meydana getirmektedir. Bu şartlardan ilki, kişinin seçimini kullanacağı seçenekler ile ilgili olası tehdit ve risk durumlarından haberdar olması olarak belirtilmektedir. İkinci şart, seçeneklerin incelenmesi ve daha iyi bir alternatif keşfetme arayışı olarak verilmektedir. Üçüncü şart ise, karar verme süreci için gereken zamanın ayrılması olarak açıklanmaktadır. Çatışma kuramında, "uyumlu (adaptive)" ve "uyumlu olmayan (maladaptive)" boyutlar ile karar verme stilleri gruplandırılmaktadır. Kurama göre uyumlu karar verme stilleri, kişinin sağlıklı bir karara ulaşmak için yeterli araştırma ve zaman süreçlerini tamamlaması olarak açıklanmaktadır. Bu bakış açısına göre, çatışma kuramı karar verme stilleri içinden ihtiyatlı seçicilik karar verme stili ve çatışmasız bağlılık karar verme stili; uyumlu karar verme stili olarak değerlendirilmektedir. Ancak kişinin; zamanı yönetememesi, stres seviyesinin çok az veya çok yüksek olması, yeterli araştırma ve değerlendirme yapamaması ile ulaştığı karar durumları uyumlu olmayan karar verme stili olarak adlandırılmaktadır. Uyumlu olmayan karar verme stilleri; çatışmasız değişim, aşırı uyarılmışlık, savunucu kaçınma karar verme stillerini kapsamaktadır (Deveci, 2011).

1.2.7.4. Fayda kuramı

Baron (1994) fayda kuramını; "çoklu yüklemeli fayda kuramı", "faydacılık" ve "beklenen fayda kuramı" isimleriyle üç kategoriye ayırmaktadır. Çok yüklemeli fayda kuramı, kişinin çözüm yolu getireceğini düşündüğü seçeneklerden en çok anlam yüklediği ve gerçek olma olasılığı yüksek olan seçenekler arasında denge kurarak karara ulaşmasını vurgulamaktadır. Faydacılık kuramı, kişinin seçenekler arasından kendisine en fazla faydayı sağlayacak olan seçeneği seçmesini ön plana çıkmaktadır. Beklenen fayda kuramı, kişinin problem durumunda çözüme gitmek için elindeki seçeneklerden kişiye kazanç, kar ve yarar getireceğini düşündüğü seçeneği tercih etmesi olarak tanımlanmaktadır. Beklenen fayda kuramı kişinin, karara ulaşma sürecinde muhtemel seçenekler içinden tercihini kendisine en çok yararı olacak seçenekten yana kullanmasını ifade etmektedir (Ersever, 1996). Kişi problem durumu ile karşılaştığında ulaşmak istediği amaçları ve mevcut seçenekleri, mevcut kanıtlar doğrultusunda incelemektedir ancak her seçenek için ayrı bir hesaplama gerçekleştirememektedir. Bu noktada seçenekler için özenli inceleme ve analiz etme yerine

kişi, fayda getirecek seçenekler üzerinde düşünmekte ve bu yönde karar vermektedir (Mongin, 1997).

Plous (1993) fayda kuramının gerçekleşmesinde; "seçeneklerin düzenlenmesi", "yönlendirilme", "iptal edilebilirlik", "dönüştürülebilirlik", "süreklilik" ve "karmaşıklık" adıyla altı ilkenin yer aldığını belirtmektedir. Kişinin, seçenekleri kıyaslaması durumu "seçeneklerin düzenlenmesi" ilkesi; kararının diğer kişiler, kararlar ve etmenler tarafından etkilenmeden en fazla yarara odaklanma durumu "yönlendirilme" ilkesi; risk içeren seçenekler karşısında benzerlikler yerine farklılıklara odaklanılması durumu "iptal edilebilirlik" ilkesi; seçenekler arasında kıyaslama yapıldığında her defasında başka bir seçeneğe yönelmesi durumu "dönüştürülebilirlik" ilkesi; sürekli fayda sağlama durumunun orta seviyede olan seçeneklere yönelmesi yerine daha çok fayda sağlayacak seçeneklere yönelmesi durumu "süreklilik" ilkesi; seçeneklerin sunuluş şeklinden ve karmaşık yapısından etkilenmeden kendince sadeleştirme ile sıralama yapması "karmaşıklık" ilkesi olarak tanımlanmaktadır.

1.2.7.5. Olasılık kuramı

Olasılık kuramı, Kahneman ve Tversky (1979) tarafından geliştirilmiştir. Kuram; karar gerektiren bir sorun durumuyla yüzleşen kişinin, karar durumunu kavramasını vurgulamaktadır. Kavrama durumu ve neticeleri arasındaki olasılıklarından, durumların muhtemel neticelerinin, karar ile alakalı değerlerinin ya da ölçütlerinin incelenmesine yönelik zihinsel anlamlandırma ile bir sonuca ulaşılmaktadır. Olasılık kuramı, karar sürecinin nasıl gerçekleştiği konusunda daha net tasvirler yapmakta ve daha kolay bir uygulanabilirliği içermektedir. Bu kurumda, değer kavramı ön plana çıkmaktadır. Değer kavramı, kazanma ve kaybetmeyi barındıran çift yönlü bir kavramdır (Hastie ve Dawes, 2001; Plous, 1993).

Bu kurama göre karar verme sürecinin bazı aşamaları bulunmaktadır. Birinci aşama, kişinin sorun durumuyla yüzleşmesi ve zihninde organize etmesi olarak belirtilmektedir. İkinci aşama; olasılıkların belirlenmesi ve karar vericinin mevcut hali ile bağdaştırılarak değer tanımlanması, üçüncü aşama; olasılıkların kişiye göre değerinin hesaplanması ve karar ağırlığının belirlenmesi olarak açıklanmaktadır. Ayrıca üçüncü aşamada olasılık değerlerinin ve karar ağırlığının bir araya getirilerek durum incelemesi yapılmaktadır. Son

aşamada ise dikkate alınmaya değer başka olasılıkların tespitine yönelik araştırmalar yer almaktadır ve nihayetinde kişi tercihini belirtmektedir (Hastie ve Dawes, 2001).

1.2.7.6. Pişmanlık kuramı

Pişmanlık kuramı, kişinin karar verme sürecinde belli aşamaları takip etmek yerine kişisel farklılıkları baz almaktadır. Bu kurama göre kişiler; seçenekleri, neticeleri ve olasılıkları basit bir şekilde bir araya getirememektedir. Bu nedenle kararların sonucunda sevinç ve pişmanlık hissi ortaya çıkmaktadır. Kararlar ve duygular arasındaki bağın farkında olan kişiler, karar verme sürecinde hislerine önem vermektedir ve sonuçları öngörebildikleri kararların ne derecede sevinç ve pişmanlık hissi oluşturabileceği hesaplamaktadır. Kişi, bir çözüm yolunu seçtiğinde eğer kaybederse, ne ölçüde pişmanlık yaşayacağını; eğer kazanırsa, ne ölçüde mutluluk yaşayacağını kendine sorarak karara ulaşmaktadır. Kişilerin yaşadığı pişmanlık düzeyi; var olan sonucun, farklı bir durumda ortaya çıkacak sonuç ile kıyaslanmasına bağlıdır (Larrick, 1993). Kişiler, kararlarıyla ilgili olarak geri dönüt almak ve kararlarına yönelik olumlu bir izlenim bırakmak istemektedir ancak kişilerin bu istekleri, pişmanlık olasılığını ve benlik tehdidini meydana getirdiği için bu durum "pişmanlık duygusuna kırılganlık" şeklinde adlandırılmaktadır (Josephs vd., 1992).

1.2.7.7. Bilişsel güdü kuramı

Kişinin davranışları, güdüleri sonucunda meydana gelmektedir. Kişiler güdüleri doğrultusunda amaçlarını belirlemektedir ve güdüler; kişinin kendisini, amaçlarını ve evreni algılamasını etkilemektedir. Amacına ulaşmak için eylem gerçekleştiren kişi, hareketleri ve fikirleri ile çevreye ayak uydurmaya çalışmaktadır. Kişinin anlık bir davranışı; öğrenme, algılama, güdülenme ve düşünme süreçlerini eşzamanlı olarak kapsamaktadır. Bu eylemlerin tümü "biliş" olarak isimlendirilmektedir. Biliş; evreni anlama, tanıma, yorumlama ve ona ayak uydurma reaksiyonlarını geliştirme sürecini yaratmaktadır (Corey, 1982). Güdülenme; bilişsel eylemleri deneyimleyen kişinin, olası seçenekler içinden seçimleri ile oluşmaktadır (Morgan, 1993).

1.2.7.8. Bayezyan karar kuramı ve oyun kuramı

Bayezyan, karar ve oyun isimleriyle iki kuramdan bahsetmektedir. Bayezyan karar kuramı, tehdit ve kaos durumlarındaki karar verme eylemini betimlemeye çalışmaktadır. Bayezyan karar kuramına göre kişi, tehdit ve kaos barındıran durumlar arasından daha çok

risk içeren seçenekleri çıkarmakta ve neticesinden güven duyacağı seçeneği tercih etmektedir.

Oyun kuramı, en az iki kişinin yer aldığı karar durumlarını tanımlamaktadır. Bu kuramda, karar verici kişiler oyuncak olarak kabul edilmektedir. Bireysel bir değerlendirmenin ardından karar aşamasına gelen kişi, en az kazanç sağlayan seçeneği tercih etmektedir. Kuramda kişilerin diğerleri ile çatışmaya sebep olabilecek bireysel kazançları ön plana çıkmaktadır. Karar verme sürecinde yer alan farklı kişiler, paylaşımcı bir rol sergilediği kadar bencil bir tavır da sergileyebilmektedir. Grubun içerisindeki etkileşime göre değişen bu durumda, kişiler arası işbirliği oluşmamış ve grup hedefleri belirlenememiş ise, kişi kararlarında sadece kişisel kazancına odaklanmaktadır (Candangil, 2005).

1.2.8. Karar Verme Modelleri

Alan yazında yer alan birçok karar verme modeli, John Dewey (1910)'in geliştirdiği modeli temel almaktadır. Dewey; karar verme süreci için "problemin çözüme kavuşma gereksinimi", "problemin tanımlanması", "çözüm yollarının araştırılması", "eylemin kararlaştırılması", "kararın gerçekleştirilmesi" ve "sonuçların değerlendirilmesi" basamaklarını tanımlamaktadır. Karar verme modellerinin oluşturulmasına; bireysel seçimler, problemin türü ve belirsizlik gibi unsurlar şekil vermektedir. Modellerin asıl hedefi çeşitli türdeki ve derecedeki problemlere, basit modeller ile çözüm aramaktır (Batçıoğlu, 1994; Sarıkaya, 2018).

1.2.8.1. Rasyonel ekonomik model

Rasyonel ekonomik karar verme modelinde, kararın alınmadan önce gerekli olan tüm bilgilerin elde edilip incelenmesi ve kıyaslanması ile en uygun seçimin yapılacağı vurgulanmaktadır. Kişinin; seçenekler içinden en uygun seçeneği belirlemesinde inançlar, değerler ve psikolojik nitelikler yer almaktadır. Kriz durumları için daha uygun görülen bu modelde, tüm seçeneklerin değerlendirilmesinin karar verme sürecini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Kurt, 2003; Ergeneli ve Mert, 2003). Rasyonel ekonomik karar verme modeli, aşamaları olan bir süreç olarak gerçekleştirilmektedir. Problemin saptanması ile başlayan süreç; hedeflerin oluşturulması, çözüm seçeneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi ile devam etmektedir. Seçenekler içinden seçimde bulunulması ve uygulamaya geçirilmesi ile sona ermektedir (Adsız, 2016; Wagner III, 1994). Bu modelde,

zekanın belli bir kapasitesinin olması ve seçeneklerin her koşulda değerlendirilme imkanının bulunmaması, sorunların her zaman doğru bir şekilde açıklanamaması, kararların en uygun ve doğru şekilde alınamaması ve kararların sonuçlarının öngörülememesi sebepleriyle sınırlılıklar görülmektedir (Yıldız ve İşcan, 2013).

1.2.8.2. Sınırlı rasyonellik modeli

Sınırlı rasyonellik karar verme modeli, en fazla yararı sağlamak amacıyla en uygun kararı vermeyi amaçlamaktadır (Tomak, 2009). Kişiler, kendi tercihleri ile rasyonel olmaktadır. Bu modelde kişiler, en iyi kararı aramak yerine makul ve mantıklı bir karar aramaktadır (Ergun, 2004). Karar vericiler, daha sahici çözüm yollarını keşfetmek istemektedir. Karar verme sürecine, kişilerin davranışlarının unsur olarak dahil edildiği modelde, diğer unsurlar; sınırlı rasyonellik, memnun edici bir karar, problemleri sadeleştirme, seçenekleri ve sonuçları toplumsal ve ahlaki değerlerle kısıtlama, optimal karar verme süreci ve yöntemlerini belirleme şeklinde sıralanmaktadır (Yaşlıoğlu, 2008). Modelde; kişilerin sınırlı zeka kapasiteleri, problemlerin tam olarak açıklanamaması, çözüm yollarının ve sonuçlarının öngörülememesi, kişisel istekler, inanç, değer ve güdü dikkate alınmamaktadır (Lunenburg 2010; Onaran, 1975).

1.2.8.3. Zihinsel kestirmeler modeli (Heuristics)

Karar verme süreçlerinin birçok aşamasının olması, zaman gerektirmesi, detay ve dikkat istemesi gibi durumlar sebebiyle kişiler; zihinsel kestirme yollarına girmektedir. Karmaşık bir problem durumuna, basit yöntemler ile son verilmeye uğraşılmaktadır. Kişisel tecrübeler ile var olan durumun incelenmesi bazen en basit çözüm yolunu ortaya çıkarmaktadır. Benzer bir şekilde, kişi kendi kuralları ile bilgi elde etmekte ve yorumlamakta, sürece teknolojiyi dahil ederek zihinsel süreçleri azaltmakta ve bilgiyi işleme üzerine efor göstermektedir (Rollinson, 2002). Kişilerin, karar verme sürecini sadeleştirmeye yardımcı olan kestirme yollar; "höristik" olarak isimlendirilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe 2008).

1.2.8.4. Mesleki karar modeli

Hilton (1962), bu karar verme modelini mesleki açıdan incelemektedir. Modelde; kariyer ile ilgili karar verme sürecinde yer alan unsurlar, kişinin kendisinin ve çevresinin inanışları arasındaki çatışmayı en az düzeye indirmeyi amaçlamaktadır. Hilton "bilişsel

tutarsızlık" düzeyini yükselten durumları; "zamanın yeterli olmaması", "çevrenin engelleyici bir rolü olması", "meslek değiştirme ihtimalinin yüksek olması", "meslek seçeneklerinin çok fazla olması", "beceri eksikliği", "çok fazla ilgi seçeneği", "benzer seçeneklerin çokluğu", "bilgi eksikliği", "kararın geri dönülemez ve iptal edilemez olması", "uzun süreli planlamanın dezavantajları" ve "toplumsal baskılar" olarak belirtmektedir. Hilton, bu durumların aşılması için üç yol önermektedir. İlk olarak; kişinin genel bir kariyer planını içselleştirmesini, ikinci olarak; kararın kısa bir süreliğine ertelenmesini ve son olarak ise; tercih edilecek mesleğin koşulları ve özellikleri dikkate alınarak bu mesleğin seçmeye istekli olunup olunmadığının belirlenmesini tavsiye etmektedir.

1.2.8.5. Etiksel karar verme modeli

Rest tarafından geliştirilmiş etiksel karar verme modeli, Kohlberg'in modeline bağlantıları olması sebebi ile bilişsel kurama dayanmaktadır. Etik gerektiren davranışları inceleyen bu model, deneysel bir bakış açısı üzerine temellendirilmektedir. Özellikle örgütsel ve kurumsal yapılara uygulanabilirliği ile dikkat çekmektedir. Rest'in karar verme modeli dört basamaktan meydana gelmektedir (Seymen ve Bolat, 2007).

Etiksel problemin fark edilmesi basamağı; kişinin, etiksel sorundan haberdar olması ve etiksel karar verme süreci ile başlamaktadır. Karar verici kişinin, ilk olarak; sorun ile ilgili paydaşlarının kazançlarını, refahını ve isteklerini ne seviyede etkilendiğini tespit etmesi gerekmektedir. Basit karar süreçlerinde bile bazı durumlarda güçlükler yaşanabilmekte ve etiksel sorunların varlığı fark edilmemektedir. Ayrıca kişilerin sahip olduğu farklı özellikler; aynı karar durumu karşısında, kimi kişilerin gelişigüzel davranışlar sergilerken kimi kişilerin her eylemi titizlikle gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Ahlaki gelişim ve etiksel yargılama basamağı; etiksel bir sorunun fark edilmesi ile etiksel bir yargılamadan oluşmaktadır. Kohlberg (1976)'in bilişsel ahlaki gelişim modelinin devreye girdiği bu noktada, kişinin; muhtemel davranışlarının hangisinin kişisel ideallere, ahlaka ve adalete uygun olduğunu belirlemesi gerekmektedir.

Etiksel niyet basamağında; her davranış türünün farklı bir değere referans olduğu ve çeşitli güdüleri eyleme yönelttiği durumlarda, kişinin neye göre tercihte bulunduğu önem kazanmaktadır. Etik olarak doğru kabul edilen bir davranışın kişiye fayda getirmeyeceği tahmin edildiği durumlarda değişik tercihler belirtilmektedir. Bu noktadaki yargılama sürecine kişinin içinde bulunduğu ahlaki gelişim düzeyi yön vermektedir. Bu sebeple,

davranışların ardında yer alan etiksel niyet; kararların yönünü değiştirmektedir. Etiksel bir eylemin uygulanması konusundaki baskın niyet, davranışın ortaya çıkma ihtimalini arttırmaktadır.

Etiksel davranış basamağında; hareket ve eylem gerektiren etiksel davranışların ve aşamaların planlamasını ve zorlukların tahmin edilmesini gerektirmektedir. Karar verici kişi olumsuz duygularından kurtulmaya çalışarak ve kendisini farklı eylemlere yönlendirecek durumlara karşı koyarak etiksel davranışa odaklanmaktadır. Bu aşamada kişide azim, mücadele, karar, güç ve cesaret gibi niteliklerin bulunması gerekmektedir.

1.2.8.6. Karar vermede kendini düzenleme modeli

Karar vermede kendini düzenleme modeli; birçok disiplinden araştırmacıların, kişinin kendisini organize etme hakkındaki bilgileri ile rasyonel iş analizini temel almaktadır. Modelde; karar vericinin kendini düzenlemesi, kendine uygun amaçlar belirlemesi ve bu amaçlara göre eyleme geçmesi gerekmektedir. Bu modelin ileri sürdüğü süreç, kişisel engelleri ve ön yargıları yönetmeyi içermektedir. Diğer yandan ise model; üretim, değerlendirme, seçme ve amaca uygun seçimlerden öğrenmeyi içermektedir (Byrnes, 1998).

Karar vermede kendini düzenleme karar verme modelinde; kişiler, psikolojik olarak süreci ve eylemleri kontrol altına almadan, çevreye adapte olamamaktadırlar. Kişinin kontrol hissi, olumlu ve olumsuz karar verme biçimleri hakkındaki zihinsel etkinleri ile artmaktadır. Bu süreçte kişinin, karar vermeyi hatalı sonuçlandıracak etmenleri fark ederek sürecin dışına çıkaracak stratejilere yer vermesi gerekmektedir (Seymen ve Bolat, 2007).

1.2.9. Karar Verme Stilleri

Alan yazında karar verme sürecine etki eden birçok faktörden söz edilmektedir. Çevre, zaman, kaygı, deneyim, değer, inanç, toplum, yaş, cinsiyet ve özellikle bireysel farklılıklar faktörü temelinden düşünüldüğünde karar vericinin nasıl bir davranış sergilediği konusu; tercihleri açısından önem kazanmaktadır. Kişiler; sorun durumlarında, çeşitli tarzlarda ve geçici veya kalıcı olan çözüm yolları ile karara ulaşmaktadır. Birçok araştırmada, kişilerin karar verirken neyi baz alarak nasıl tercihte bulundukları önemli görülmekte ve ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu noktada karar verme sürecini ve beraberinde getirdiği davranışları açıklamak için alan yazında “stil” ve “strateji” kavramları

ile karşılaşılmaktadır (Kuzgun, 1992). Karar verme aşamasında olan bir kişinin probleme karşı tavrı ve tutumu;"karar biçimi","karar stili" veya "karar tarzı" şeklinde adlandırılmaktadır. Kişinin kullandığı stile uygun geliştirdiği davranışlar ve karar sürecinde takip ettiği yollar veya eylemler "karar verme stratejisi" şeklinde isimlendirilmektedir. Bu tanımlara göre karar verme stilleri, daha geniş bir kavram olarak karar verme stratejilerini kapsamaktadır. Ancak aynı karar verme stilini sergileyen kişiler, farklı karar verme stratejilerini gösterebilmektedir (Kuzgun, 2006). Bir kişinin geçmiş bilgileri, içinde bulunduğu çevre, bilgilerini uygulamaya geçirebilme ve sentezleyebilme becerisi; karar verme stratejilerine yön vermektedir. Kişiler, bazı durumlarda gerekli bütün bilgileri dikkate alarak ve tüm alternatiflerin artı ve eksi yönlerinin değerlendirildiği bir karar verme stratejisi kullanmaktayken bazı durumlarda bu bilgileri dikkate almadan ve tüm seçeneklerin gözden geçirilmediği bir karar verme stratejisi kullanmaktadır (Currie, 1999).

Kuzgun (2005) karar verme stratejilerini; "seçenekleri sistematik bir şekilde inceleme ve ani karar verme", "karar verirken başkalarının istek ve önerilerine öncelik verme", "karar sonrası kararı değiştirmeme ya da sık sık değiştirme" boyutlarında incelemektedir. Bu boyutlar doğrultusunda Kuzgun (2005)'un karar verme stratejileri;"içtepisel", "mantıklı", "bağımsız", "kararsız", "bağımlı" ve "aceleci" olarak sınıflandırmaktadır. Kişinin alternatiflerini değerlendirmeden içinden geldiği karar verme durumu "içtepisel" olarak kabul edilmektedir. Kişinin, alternatiflerinin artı ve eksi yönlerini değerlendirmesi ile karara ulaşması durumu "mantıklı" olarak değerlendirilmektedir. Kişilerin karar durumunda diğer kişilerin fikrini almadan karara ulaşma durumu "bağımsız" olarak nitelendirilmektedir. Kişinin kararından memnun olmaması ve kararını sık sık değiştirmesi ise "kararsız" olarak kabul görmektedir. Karar aşamasında kişilerin devamlı olarak diğer kişilerin fikirlerine danışması ve diğer kişilerin doğrularını benimsemesi durumu "bağımlı" olarak değerlendirilmektedir. Kişinin karar verirken yeterli süre zarfı içinde değerlendirmeden karara ulaşması "aceleci" olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 2000).

Karar verme stilleri, kişilerin aynı durumlarda hangi gerekçeler ile farklı süreçler deneyimlendiğini ve çeşitli davranış tarzlarının ortaya çıkarıldığını açıklamaya yardımcı olmaktadır (Nutt, 1990). Karar verme stilleri, karar gerektiren durumlarda kişinin tercih edeceği yolu saptaması işlemleri olarak tanımlanmaktadır. Farklı stillerin oluşmasının sebebi, karar süreci içindeki düşünme biçimi ve bireysel farklılıklar ile açıklanmaktadır.

Kişilerin tercih ettiği yollar, yöntemler ve var olan bireysel farklılıklarından doğan kişisel özellikleri; kararların niteliği üzerinde belirleyici olmaktadır (Kaşık, 2009). Karar verme stilleri; kişinin karar verme sürecinde kullanmaya yatkın olduğu genel bir kalıp, karar verme işlevinin kişiye özgü bir şekilde algılanması ve tepki gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bazı çalışmalarda ise karar verme stilleri, "bireyin karar vermesi gereken bir durum ile karşılaştığında göstermiş olduğu öğrenilmiş yanıt kalıbı" olarak ifade edilmektedir. Karar verme stilleri, bir kişilik özelliğinden daha çok karar durumlarına benzer tepkiler verme yatkınlığı veya alışkanlığı olarak belirtilmektedir (Scott ve Bruce, 1995). Kişisel farklılıklardan ve tercihlerden oluşan stiller, iyi veya kötü olarak kategori edilememektedir. Kişiler; belli zamanlarda veya durumlarda, niteliklerine en uygun olan stile yönelmektedir. Bireysel veya çevresel etmenler sonucunda kişilerin baskın stili değişebilmektedir. Bunlarla birlikte zaman faktörü ile stilin; değiştirilebilmesi, geliştirilebilmesi, çeşitlendirilebilmesi veya farklılaştırılabilmesi mümkündür (B. Dinçer ve Saracaloğlu, 2011).

Kişiler; farkı karar durumlarına, farklı stiller kullanabilmektedir. Fakat kişi, bir stile diğerlerine oranla daha fazla eğilim göstermektedir. Böylesi durumlarda en çok tercih edilen stil, birinci stil olarak kabul edilmektedir. Kişiler özellikle zor kararlarında bu stillerden yararlanmaktadır. Kişilerin birinci stiline başvurmadığı durumlarda yedekleme stilleri devreye girmektedir. Yedekleme stilleri, bütünleştirici bir tarzda kabul edilmekte olup stillerin birbirine harmanlanması ile daha hızlı ve doğru kararlar alınmaktadır (Driver vd., 1993).

Karar verme stillerini, bilişsel bakış açısından açıklamaya çalışan araştırmacılar Mann ve arkadaşları (1989)'a dokuz bileşenden bahsetmektedir. Bu bileşenler; "seçim", "anlama", "yaratıcı problem çözme", "uzlaşma", "sonucu değerlendirme", "doğru seçim", "güvenirlik", "kararlılık" ve "bağlanma" olarak adlandırılmaktadır. Seçim, kararların incelenmesinden ve denetlenmesinden iç tepkisel bir şekilde kişisel düşünceler ile ortaya çıkmaktadır. Anlama, karar verme sürecinin bilişsel bir süreç olarak anlama gerekliliğini vurgulamaktadır. Yaratıcı problem çözme; bir sorunun tanımlanması, alternatif çözüm yollarının belirlenmesi, yeni alternatiflerin oluşturulması maksadıyla durumlar üzerinde amaca uygun bir şekilde yaratıcılığın kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Uzlaşma, kişinin karar durumunu ilgilendiren çevre kişiler ile uygun seçenekte ortak karara ulaşması anlamına gelmektedir. Sonucu değerlendirebilme, kararlardan meydana gelecek sonuçlar üzerinde tahminde bulunma eylemi olarak açıklanmaktadır. Doğru seçim, mantık

çerçevesinde ve uygun bilgilerin elde edilmesini ifade etmektedir. Güvenirlik, oluşturulan alternatiflerin temel aldığı bilginin güvenirliğinin değerlendirildiği aşama olarak tanımlanmaktadır. Kararlılık, verilen kararda istikrarlı olunmasını ifade etmektedir. Bağlanma ise kararların bağlayıcılığı olarak açıklanmaktadır.

Dinklage (1967) karar verme stillerini;"içtepisel davrananlar", "kaderciler", "boyun eğenler", "erteleyenler", "kendine eziyet edenler", "plan yapanlar", "sezgisel davrananlar" ve "donup kalanlar" isimleriyle kategorize etmektedir. İçtepisel davrananlar, karşılaşılan ilk seçeneğe bağlanıp ani bir şekilde karara ulaşanlar olarak tanımlanmaktadır. Bu stildekişisel duyguların, isteklerin ve hazzın ön plana çıktığı görülmektedir. Belirsizlik durumunu hızla sonlandırmak isteyen bu kişiler, en kısa süre içinde seçeneklerden uygun gördüklerini seçmektedir. Kaderciler, problem durumunun sona ermesini ve kararın verilmesini çevresel faktörlere veya kadere yönlendirmektedir. Boyun eğenler ise, kendi iradelerini kullanmayarak başka bir kişinin fikirlerini veya tavsiyelerini dikkate alarak karar vermektedir. Erteleyenler, kararın verilmesi durumunu daha sonraki zamanlara bırakmaktadır. Kendine eziyet edenler, karar durumuna karşı yeterinden fazla çözüm ve seçenek oluşturmakta ve bunlar hakkında çok fazla irdeleme yaparak seçenekler ve detaylar içinde kaybolmaktadır. Plan yapanlar; karara giden süreci sistemli bir şekilde tasarlayarak seçenekleri incelemekte, istek ve şartlar arasında denge kurabilmektedir. Sezgisel davrananlar, karar sürecini duygu ve sezilerine göre şekillendirmektedir. Kararın neden seçildiğinin bilinmediği bu durumda kişi, doğru kararı verdiği savunmaktadır. Donup kalanlar ise; karar durumun farkında olmalarına rağmen karar gücü hissetmeyen, bilgi toplayamayan, seçenekleri değerlendiremeyen, plan yapamayan ama erteleyemeyen de ve eyleme geçemeyen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Akt. Kuzgun, 2006)

Harren (1979) karar verme stillerini, kişinin etkin bir şekilde bilgiye erişme derecesi ve karar verme sürecindeki zihinsel ve duygusal güven derecesi olarak iki boyutta açıklamaktadır. Bu doğrultuda ise üç farklı karar verme stilini; "akılcı/rasyonel karar verme stili", "sezgisel karar verme stili" ve "bağımlı karar verme stili" olarak gruplandırmaktadır. Akılcı/rasyonel karar verme stilinde; kişi, sistemli bir biçimde bilgi toplama ve inceleme işlemini gerçekleştirmektedir. Geçmiş karar tecrübelerinden yararlanarak bilinçli, mantıklı ve tarafsız bir şekilde karara ulaşmaktadır. Sezgisel karar verme stilinde; kişi, karar verme sürecini özbilinç ve duygusal unsurlara göre değerlendirmektedir. Bağımlı karar verme

stilinde; kişi, sorumluluk almaktan kaçmakta, karar durumuna yönelik adım atmamakta, pasif kalarak diğer kişilerin otoritesine girmektedir.

Mann ve arkadaşları (1989), dört farklı karar verme stili ileri sürmektedir. Bunlar;“ihtiyatlı seçicilik”, “panik”, “sorumluluktan kaçma” ve “umursamazlık” olarak isimlendirilmektedir. İhtiyatlı seçicilik karar verme stili; kişinin problem ve karar durumuyla ilgili bilgileri ve seçenekleri dikkatli bir biçimde araştırarak, artı ve eksi yönlerini değerlendirerek karara ulaşması anlamına gelmektedir. Panik karar verme stili, kişinin karar için öngörülen zamandan ve şartlardan uzak durarak karar sürecini strese dönüştürmesi ile kararın gerekliliğini geri plana atarak stresten kurtulmaya yönelik verilen karar durumunu ifade etmektedir. Sorumluluktan kaçma karar verme stili, kişinin kararının sorumluluğunu üstlenmemesi veya diğer kişilere sorumluluğu vermeye çalışması ile kararı geciktirme girişimlerini kapsamaktadır. Umursamazlık karar verme stili, kişin karar vermesi gereken bir durumun içinde olmasına rağmen karar durumunu görmezden gelmesi ve yokmuş gibi davranmasını içermektedir.

Nelson (1989) karar verme stillerini;“mantıklı”, “duygulara dayalı”, “aşırı tedbirli”, “sakıngan–çekingen”,“düşünmeksizin–dürtüsel”,“uysallıkla–itaatkar” ve “törel” isimleriyle gruplandırmaktadır. Mantıklı karar verme stili, kişinin kendi bakış açısı ile karara yönelik bilgileri ve seçenekleri değerlendirerek en uygun seçeneği belirlemesi olarak tanımlanmaktadır. Duygulara dayalı karar verme stili, karar sürecinin nasıl düşünüldüğünden çok nasıl hissedildiği durumu ile yönetilmesi anlamına gelmektedir. Sezgiler ve duygular ön plandadır. Aşırı tedbirli karar verme stili; kişinin, kararın fonksiyonlarını azaltacak seviyede zorlandığı ve kaygı yaşadığı durumları kapsamaktadır. Sakıngan–çekingen karar verme stili, kişinin psikolojik olarak kendini koruma davranışlarını içermektedir. Düşünmeksizin–dürtüsel karar verme stili, asıl duygulara ve düşüncelere ulaşılmadan ilk duygu haline göre karara ulaşılması olarak belirtilmektedir. Uysallıkla–itaatkar karar verme stili; kişinin, diğer kişilerin fikirlerini ve beklentilerini dikkate alması olarak açıklanmaktadır. Törel karar verme stilinde ise karar verme sürecinin dayanağının ahlak sistemi olduğu görülmektedir (Akt: G. Öztürk, 1996).

Driver ve arkadaşları (1993), karar verme stillerini;“kararlı”, “esnek”, “hiyerarşik” ve “bütünleştirici” olarak kategorize etmektedir. Kararlı karar verme stili, kararın hızlıca verilmesinin gerektiği durumları içermektedir. Karar; hız, verim ve tutarlılık gerektirmektedir.Esnek karar verme stilinde; seçim aşamasında herhangi bir aksaklık

durumunda diğer seçenekler üzerinde devem edilmesi, diğer durumlara uyum sağlanması durumu gerçekleşmektedir. Hiyerarşik karar verme stilinde, karar verme süreci için detaylı ve spesifik planlamalar ile bilgi analizi ve değerlendirme yapılması gerekmektedir. En iyi seçime ulaşmanın önemli olduğu bu stilde, kalite ve saygı önemli görülmektedir. Bütünleştirici karar verme stilinde ise problem durumuna tek çözüm tercih edilmesi yerine birden fazla çözüm oluşturularak problemin sona erdirilmesi için çaba harcanmasıdır. Bir çözüm yolu yerine birçok çözüm yolunun benimsendiği bu stilde; uyum yeteneğine, verimliliğe, değere ve kaliteye önem verilmektedir. Aynı anda farklı eylemlerin yürütülmesini ve kontrol edilmesini içermesi sebebiyle takım çalışmalarına uygun olup iyi bir planlama istemektedir.

M. E. Deniz (2002)'e göre karar verme stilleri; "dikkatli karar verme stili", "kaçıngan karar verme stili", "erteleyici karar verme stili" ve "panik karar verme stili" şeklinde sınıflandırılmaktadır. Dikkatli karar verme stili, karar öncesi dönemde sorun hakkında bilgilerin elde edilmesi ve seçeneklerin oluşturularak dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi ile seçime ulaşılmasını ifade etmektedir. Kaçıngan karar verme stili, karar vermekten ve kararların gerektireceği sorumluluklardan kaçmaya yönelen kişileri nitelendirmektedir. Bu kişiler kararlarını başkalarına devretme eğilimde bulunmaktadır. Erteleyici karar verme stili, kişilerin karar vermesi gerekirken kararı devamlı olarak ertelemesi, geciktirmesi ve süreci uzatması anlamına gelmektedir. Panik karar verme stili; karar vericilerin, karar gerektiren durum ile karşı karşıya kaldıklarında baskı hissederek aceleci ve hızlı bir şekilde sonuca ulaşma durumlarını içermektedir.

Avşaroğlu (2007) çalışmasında; bazı araştırmacıların, kişilerin topladığı verilere ve süreç bilgilerine yoğunlaştığını vurgulamaktadır. Bu araştırmacılar karar verme stillerini dört başlıkta ele almaktadır. Araştırmacılar karar verme stillerini; "yön gösterici karar verme", "analitik karar verme", "kavramsal karar verme" ve "davranışsal karar verme" olarak isimlendirmektedir. Yön gösterici karar verme stilinde, kişiler kolay ve açık çözüm seçeneklerini seçmektedir. Sınırlı alternatifler içinden daha az bilgi ile daha hızlı bir şekilde karara ulaşılmaktadır. Analitik karar verme stili, daha fazla bilgi ve alternatifin incelenmesini gerektirmektedir. Kavramsal karar verme stilinde, toplumsal boyut ön plana çıkmaktadır. İnsani ve sanatsal bir yaklaşım ile kişiler; daha pozitif ve güçlü yarınlar fikriyle yeni düşünceler üretmekte ve uygulamakta, bu durumdan haz almaktadır. Davranışsal karar verme stilinde; kişiler, tavsiyelere açık, çatışma gerektirmeyen, çatışmayı önleyen,

onaylanmayı, beraberlik duygusunu önemseyen ve yaşamlarında bu düşünceleri gerçekleştirmeyi hedefleyen kişilerdir (Eroğlu, 2018).

Scott ve Bruce (1995); "akılcı/rasyonel karar verme stili", "sezgisel karar verme stili", "bağımlı karar verme stili", "kaçıngan karar verme stili" ve "spontane/kendiliğinden–anlık karar verme stili" olarak beş tür karar verme stili tanımlamaktadır. Scott ve Bruce (1995), karar verme stillerini davranışçı bir temel üzerine kurgulamıştır. Akılcı/rasyonel karar verme stilinde, kişi karar sürecini mantıklı bir şekilde yürütmektedir. Sezgisel karar verme stilinde, kişi karara duyguları ve sezileri ile ulaşmaktadır. Bağımlı karar verme stilinde, kişi diğer kişilerden gelen fikirlere ve tavsiyelere önem vererek diğerlerine göre kararlarına yön vermektedir. Kaçıngan karar verme stilinde, kişi karar verme eyleminden kaçınma davranışları sergilemektedir. Spontane/kendiliğinden–anlık karar verme stilinde; kişi tercihlerine ani bir şekilde ve birden karar vermektedir (Hulderman, 2003). Bu çalışmanın "Karar Verme Stilleri Ölçeği", Scott ve Bruce (1995)'un karar verme stillerini baz alması sebebiyle bu stiller ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

1.2.9.1. Scott ve Bruce (1995)'e göre karar verme stilleri

1.2.9.1.1. Akılcı/rasyonel karar verme stili

Akılcı/rasyonel karar verme stili, dikkatli bir yaklaşım ile karar sürecinin mantıklı bir şekilde yürütülmesini ifade etmektedir. Karar alınmadan önce gerekli araştırma ve sorgulama süreçleri geçirilerek üst bilişsel düşünme yollarının kullanılması ile seçenekler arasından en uygun kararın verilmesini kapsamaktadır. Kuralcı bir yaklaşım olarak kabul görmektedir. Kişinin tercihlerini ve kararlarını açıklamaya, değerlendirmeye ve tahmin etmeye çalışması sebebiyle pozitif nitelikte bir yaklaşımdır (Ayyıldız Ünnü, 2014). Bu stilde; karar vericiler, geçmişteki kararlarının, gelecekteki kararlarını ne boyutta etkileyeceğini öngörebilme becerisini taşımaktadır. Bu sebeple kararın başlatılması ve sonlandırılması arasında bilgiler üzerinde düşünme ve değerlendirme için zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Akılcı/rasyonel karar verme stilinde, karar vericiler aldıkları kararın sorumluluğunu bilinçli olarak üstlenmektedir (Nas, 2006).

1.2.9.1.2. Sezgisel karar verme stili

Sezgisel karar verme stili, karar vericinin duygularını ve önsezilerini içgüdüsel bir şekilde kullanarak karara ulaşmasını ifade etmektedir. Bu noktada kişilerin hızlı bir şekilde

karara ulaştığı görülmektedir. Kişinin kararıyla ilgili gerekçelerini açıklayamadığı fakat doğru bir his ve karar içinde olduğunu düşündüğü karar türü olarak tasvir edilmektedir. Etkin bir karar meydana gelmesine rağmen karar içgüdüler, sezgiler ve duygulara göre alınmaktadır. Yine de kişiler kararlarının gerektirdiği sorumluluğu üstlenmektedir (Nas, 2006).

1.2.9.1.3. Bağımlı karar verme stili

Bağımlı karar verme stili; karar vericilerin karar verme sürecinde başka kişilerin, güvendiği yakınlarının yönlendirmelerinden ve tavsiyelerinden etkilenmesi olarak açıklanmaktadır. Başkalarının tavsiyelerine önem veren bu kişiler, başkalarının kararlarını doğru olarak içselleştirmektedir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005). Bu stilde kişiler, başka kişilerin istekleri ve fikirleri etkisinde karar vermektedir. Bu sebeple bu kişilerin, çevresi tarafından onaylanma ve kabul görme ihtiyacı yaşadıkları düşünülmektedir. Aynı zamanda bu kişiler, kararlarının sorumluluklarını almak istemeyen kişiler olarak bilinmektedir ve hatanın kendisinden kaynaklanmadığını belirleterek kaçınmaya çalışmaktadırlar (Nas, 2006).

1.2.9.1.4. Kaçıngan karar verme stili

Kaçıngan karar verme stili, sorumluluk almaktan kaçmaya çalışan karar vericilerin, karar verme eyleminden uzaklaşmasını ifade etmektedir. Kişiler,kararı; başka kişilerin inisiyatifine bırakmaktadır. Böylece sorumluluğu da başka kişilere yüklemektedir (Kaşık, 2009). Karara ulaşmanın sürekli olarak ertelendiği ve kaçınma davranışının baskın olduğu durumlardır (Scott ve Bruce, 1995). Karar kuramcıları tarafından, burada meydana gelen "kararsızlık" durumu farklı bir boyutta araştırılmaktadır. Fakat kararsızlık hali, uzak durulması gereken bir durum olarak belirtilmektedir. Kaçıngan karar verme stilinde; karar verilmesinin ardından karar vericilerin, kararından rahatsız olduğu, memnun olmadığı veya emin olamadığı görülmektedir (Bacanlı, 2000).

1.2.9.1.5. Spontane/kendiliğinden–anlık karar verme stili

Spontane/kendiliğinden–anlık karar verme stili; karar vericinin o anki durumu baz alarak kendine yakın hissettiği çözüm seçeneğine yönelik, bir anda, kendiliğinden, çaba göstermeden verdiği kararları kapsamaktadır. Bu stil; karar sürecinde seçeneklerin değerlendirilmediği, düşünme süreçlerinin yaşanmadığı, ani bir şekilde ve hızlıca sonuca ulaşılan yaklaşımı ifade etmektedir (Taşdelen, 2004).

1.2.10. Öğretmenler İçin Karar Verme

Bir milletin gelişmesinde ve yeni nesillerin başarıya ulaşmasında en önemli etmen öğretmenler olarak görülmektedir. Toplumun refah seviyesinin artmasında, nitelikliinsan gücünün geliştirilmesinde, kişilerin sosyal ilişkilerinin gelişmesinde ve gerçek hayata hazırlanmasında; öğretmenlerin rolü bulunmaktadır. Kişisel ve toplumsal amaçlara ulaşılması için öğretmenlerin görev aldıkları okul koşullarında karşılaşacakları problemleri çözebilmeleri önem arz etmektedir (Demircan, 2018).

Karar verme süreci, eğitim açısından önemli bir yer kaplamaktadır. Eğitimin kalitesinin oluşturulmasında ve yükseltilmesinde en temel olarak kişilerin düşünce biçimleri ile pratik seçimleri rol oynamaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin, hemen hemen tüm aşamalarında eğitimciler karar verme durumu ile karşılaşmaktadır. Bir ülkede yürütülecek eğitim politikasının düzenlenmesi, ilgili bakanlığın tercihleri ve yöntemleri, öğretmenlere aktarılması, il milli eğitim müdürlükleri, ilçe milli eğitim müdürlükleri, okul yönetimi, okul ve sınıf kuralları, öğretmenlerin eğitim ve öğretim düzenlemeleri ve planlamaları; karar verme ile hem süreç hem de uygulama olarak ilişkilendirilmektedir. Özellikle eğitim ve öğretim süreçlerinin başlıca yürütücüsü öğretmenlerin, sınıf ortamında ve okul içinde karşılaştığı sorunlar ve durumlar için çözüm üretmesi ve bir sonuca ulaşması gerekmektedir. Bu noktada karar verme sürecini ve karara varmayı her öğretmen gün içinde defalarca deneyimlemektedir. Bir öğretmen; eğitim ve öğretim süreci içinde ders programlarının uygulanmasında, etkinliklerin planlanmasında, kaynakların kullanımında, eğitim ve öğretim programlarının düzenlenmesi ve uygulanmasında, öğrenci seviyelerinin tespit edilmesinde, gerekli önlemlerin alınmasında, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasında ve bunun gibi daha birçok durumda karar verme becerisine gerek duymaktadır (Akar, 2019).

Karar verme, kurumlarda iki boyutta uygulanmaktadır. Birinci boyut olan bireysel karar verme, kişilerin kendileriyle alakalı bireysel kararlarını kapsamaktadır. Kişinin tek başına aldığı bu karar, kişinin barındırdığı bilgi ve beceri ile ilişkilidir. İkinci boyut olan grup ile karar verme veya kurumsal karar verme, kurumun hedeflerine uygun olarak idareciler tarafından verilen kararları içermektedir (Çuhadaroğlu 2008). Kurumlarda karar verme, amaçlara ulaşmak için önemli bir süreç olarak görülmektedir. Doğru yerde ve doğru zamanda alınan bir karar, kurum içi başarıyı arttırmaktadır. Bu sebeple kurumlarda karar verme vazgeçilmez bir konumdadır (Güney, 2011). İdareciler tarafından verilen kararlar,

kişisel ve kurumsal sonuçlar meydana getirmektedir (Nygren ve White, 2005; Schoemaker, 2010; Thunholm, 2008).

Karar verme sürecine geniş bir katılım, eğitimin tüm paydaşlarının bilgi alanlarını sürece yansıtmalarını sağlamaktadır. Okul liderleri, öğretmenleri karar verme süreçlerine katılmaya teşvik ettiklerinde, ilgili yerlere doğru kişileri görevlendirildiklerinde kurumların başarısı, kalitesi ve motivasyonu artmaktadır (M. Aydın, 2013). Ek olarak, karar verme sürecine birlikte dahil olan idarecilerin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmalara göre, öğretmenler okul ortamında kendilerine verilen daha önemli sorumlulukları üstlenme eğilimi göstermektedir. Bu nokta öğretmenler, en çok öğretim ve program konuları hakkında karar verme süreçlerine dahil olmayı istediklerini ifade etmektedir (M. Aydın, 2010).

Demokratik bir kurum ortamında, kararların sonucundan etkilenecek kişilerin karar alma sürecine dahil olmaları gerekmektedir. Kurum içi alınacak herhangi bir karardan, farkında olmasa bile kurumda yer alan tüm kişiler etkilenmektedir. Yalnız verilen kararların bile; yalnız verilen bir karar olmadığı, kurum içindeki kişilerin karmaşık ilişkilerinden kararların daima etkilendiği görülmektedir (M. Aydın, 2010). Bu sebep ile bireysel veya grup şeklinde alınmış herhangi bir kararın kurumu ne düzeyde etkileyeceği üzerinde durulması gerekmektedir (Kıral, 2015).

21. yüzyıl bilgi çağı, karar kavramının önemini; kurumların daha başarılı olması ve devamlılığını sağlayabilmesi için ön plana çıkarmaktadır. Kurumsal bir yaklaşım ile karar verme, kurumların etkinliklerini sağlamakta olan idarecilere yönelik bir süreci işaret etmektedir. Bir liderin karar vererek diğerlerinin bu kararı uygulaması bakış açısının, geride bırakılması zorunluluk haline gelmektedir. Karar uygulayıcılarının, aynı zamanda karar vericiler olması gerekmektedir. Tüm paydaşların birlikte karar almasına yönelik eğilimlerin çoğaltılması gerekmektedir. Bu eğilim, kararın yansıyacağı her noktaya karar verme eylemini de yaklaştırmayı ve karar verme sürecini birlikte deneyimlemeyi hedeflemektedir (Koçel, 2014).

M. Dinçer (1997), Türk eğitim sisteminde; karar verme sürecinin gerçekleşmesine olumsuz yönde etkisi bulunan en önemli faktörün, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı ve eğitim sisteminin merkeziyetçi

yapısı; kararların, işlevlerin ve yetkilerin mantığa dayanan bir çerçeve içinde yerine getirilmesini engellemektedir (Bursalıoğlu, 2005).

Eğitim kurumlarında, karar verme ile ilgili araştırma yapan Hoy ve Miskel (2012), öğretmenlere politika ürütme olanağının tanınmasının moral ve isteklerini yükseltmekte, karara katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki tatminlerini arttırmakta; öğretmenleri karar sürecinin bir parçası yapan müdürleri seçmekte; kalitesi düşük veya paydaşlar tarafından benimsenmeyen kararların başarısızlık getirmekte; öğretmenlerin ve idarecilerin görevleri ve işlevleri problemin durumuna göre farklılıklar göstermekte olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

1.3. Öğretmen Özerkliği

İçinde bulunulan 21. yüzyıl bilgi toplumunda, en önemli olgulardan biri değişim olarak görülmektedir. Küresel düzeyde toplumun her kesimini etkileyen bu değişimler karşısında doğru bir pozisyon belirleme ihtiyacı, eğitim sistemleri içinde okullarda ve öğretmenlerde yenilenmeyi mecburiyete dönüştürmektedir. Öğretmenlerin gelişmelere uyum sağlamaları, değişimler içinde yer edinmeleri ve kendilerini doğru ifade etmeleri önem kazanmaktadır. Gelişen dünya koşulları karşısında öğretmenlerin sorumlulukları her geçen gün artmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin güçlendirilmedikleri ve hatta git gide güçlerinin azaltıldığı dikkat çekmektedir (Keskin, 2021).

Eğitim sisteminin en değerli unsurlarından biri olan öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel gelişimlerini ailelerinden sonra en çok etkileyen kişiler oldukları düşünülmektedir. Bilişsel beceriler kazandırmakla görevli olarak görülen öğretmenlerin sahip olduğu duygu, düşünce, inanç, tutum, alışkanlık ve yeterlikler öğrencileri etkilemekte olması sebebiyle öğretmenlerin her özelliği ile öğrencilere için model olduğu görülmektedir (İpek, 2015). Bu neden ile birçok sorumluluğu üstlenmiş olan öğretmenlerin, geleceğe yön vermesi kaçınılmazdır. Eğitimin kalitesinin oluşturulmasında ve yükseltilmesinde sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin, düşünce biçimleri ile pratik seçimlerde ve karar verme süreçlerinde özgür ve tarafsız kararlar vermeleri gerekmektedir.

Bugün eğitim dünyasında; okulların kurumsal vizyonlarının ve misyonlarının yerine getirilebilmesi, öğrencilerin kişisel ve akademik başarılarına ulaştırılabilmesi için öğretmenlere serbest alanların tanınmasının gereği tartışılmaktadır. Öğretmenlerin, tanımlı bu alanlarda özgür biçimde hareket edebilmeleri ve karar alabilmeleri "özerklik" kavramını

çağrıştırırken öğretmenlerin "özerk" davranışlarının, okulların başarı seviyelerini ve gelişmişlik düzeylerini yükseltmesi beklenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin meslek alan içinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin özgür davranışlar ve karar alanları kazanabilmeleri için merkezi olarak eğitim müdürlüklerinde ve yerel olarak da okul içinde yönetimden mesul kişilerin, öğretmenlerde özerk olma girişimlerini ortaya çıkarmaları ve desteklemeleri gerekmektedir (İ. Çolak, 2016). Özellikle eğitim kurumlarında okul liderlerinin davranışlarının olumlu ve yapıcı olması öğretmenlerde özerkliğin artmasını desteklerken olumsuz ve yıkıcı davranışlar özerklik davranışlarını azaltmaktadır (Bayat, 2019).

1.3.1. Özerklik

"Özerk" kavramı, Türk Dil Kurumu (2022) tarafından "bir üst organa bağlı olmakla beraber ayrı bir yasayla kendini yönetme yetkisi olan (kuruluş, devlet vb.), muhtar, otonom" şeklinde açıklanmaktadır. "Özerklik" kavramı ise "bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk" olarak açıklanmaktadır. Moomaw (2005), özerklik anlamına gelen "otonomi" kelimesinin Yunancadaki "autos" ve "nomon" kelime köklerinden geldiğini savunmaktadır. "Özerklik (autonomy)" kelimesi; Yunancada yer alan ve kendini yönetme, öz yönetim gibi anlamlara gelen "autonomia" kelimesinden gelmektedir. "Kendi kendini yönetme", "kendi kaderini tayin etme", "keyfi dış baskılardan veya mantıksız iç baskılardan uzak davranış" gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Çankaya (2016)'ya göre özerklik; kişinin kendi fiiliyatını başlatması ve bunun sonucunda tercihte bulunması ile davranışlarını bir bütün olarak içselleştirmesi, kabul etmesi, onaylaması ve eylemlerinin arkasında durması olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alanı dışında politik bir kelime olarak kullanılan "autonomia" kelimesi, ülkelerin ve siyasal toplulukların bağımsızlığını ifade etmektedir (Castle, 2004).

"Özerklik" sözcüğünün Türkçedeki kökeni incelendiğinde "kendi" anlamında kullanılan "öz" ile "iktidar" anlamında kullanılan "erk" sözcüğünün bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Terimsel anlamına bakıldığında ise, kişilerin bireysel hayatlarına seçimlerine ve yeterliliklerine bağlı olarak yön verebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Çakalcı, 2019). Türkçede çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan "özerklik" ve "bağımsızlık" kavramları aynı anlama geliyor gibi algılanmasına rağmen bu çalışma çerçevesinde ve benzer alan yazında incelenen "özerklik" kavramı, "bağımsızlık" kavramından farklı ele alınmaktadır. Özerkliğin; bireylerin hayatlarında seçimlerinden doğan bir durumu ifade

etmesi, bütünsel bir bağımsızlığı veya ayrılışı ifade etmemektedir. Aksine sergilenen kararlardan ve davranışlardan tamamen ayrılmadan, karar ve eylemlerdeki sorumluluğun özgür bir irade ile üstlenilmesi anlamına gelmektedir (M. Deniz, Çok ve Duyan, 2013). Bir bireyin özerk sayılması; yerel düzeydeki eylemlerini kendi kararlarıyla, tek başına ve kişisel imkanlarıyla gerçekleştirmesinin ve bunların ortaya çıkmasına olanak tanıyan kaynaklarının var olmasının bir sonucu olarak meydana gelmektedir (Boztepe, 2019). Özerklik, kendi kendine yeterli olma durumu ve yönetimsel konularda özgür olma durumu olarak tanımlanırken dokunulmazlık veya bağımsızlık anlamına gelmemektedir. Özerklik; yasaların kapsamında yer alması gereken, yetkililerin işlerine hakim olacağı prensipleri dahil alan, kendi seçimleri sonucunda hak ve yetki barındıran bir kavram olmaktadır (Kutluay, 2016).

"Özerklik" kelimesini alan yazına ilk kazandıran kuramcılardan biri Erikson olarak bilinmektedir. Erikson, psikososyal gelişim kuramına göre özerklik özelliğinin ikinci evrede edinildiği belirtmektedir. Bu evre, 1–3 yaş dönemine denk gelmekte olup özerkliğe karşı oluşan şüphe ve utançtan doğan kaosun başarılı bir şekilde atlatılmasını ifade etmektedir. Fiziksel ve düşünsel olarak becerilerin geliştiği bu dönemde çocuklara sık sık yeni deneyimler edinme ve tercihte bulunma olanağının tanınması gerekmektedir. Bu sebeple Erikson'a göre özerklik; çocukların kendi kendilerine, davranışları öğrenmesi anlamına gelmektedir (Morsünbül, 2011; Y. Özdemir ve Çok, 2011). Psikanalatik kuramcılardan olan ve Freud'un kızı olan Anna Freud'a göre özerklik, "başkalarından bağımsızlaşma" olarak tanımlanmaktadır. Sağlıklı bir kişide bulunması gereken gelişimsel özelliklerden biri olarak görülen bu kavram, aile ilişkilerini temel almaktadır (Y. Özdemir, 2012). Bireyler; ergenlik dönemine yaklaşmaları ve anne ve babadan uzaklaşmaya başlaması sonucu, iletişimlerini devam ettirebilecekleri yeni kişilerin arayışına girmektedir. Bu noktada anne ve babadan uzaklaşarak bağımsız diyaloglar kurabilme becerisi özerklik olarak görülmektedir (Y. Özdemir ve Çok, 2011). Özerkliği uzaklaşma ve kopma olarak tanımlayan bir diğer kişi olan Murray, kişilerin bireysel istekleri ile bu yola girdiklerine inanmaktadır. Murray'a göre toplumsal dayatmalardan ve müdahalelerden uzak durarak özgürleşme çalışmaları, özerklik olarak görülmektedir (Morsünbül, 2011).

Bireyin mevcut durumlardan tamamen kopmasından ve yalnızlaşmasından bahsedilmeyen ve kişinin davranışlarını kontrol etmesi olarak tanımlanan bazı yaklaşımlarda ise; toplumdan bağımsız olmanın mümkün olmadığı, aksine çevreyle kurulan

diyaloglar ile özerkliğin gelişeceği ifade edilmektedir. Bu yaklaşımlar, ailelerin tutumlarının önemini vurgulamaktadır ve aile ile bağları koparmadan denetimli bir özerklik sağlanarak bağların kuvvetlendirilmesinden bahsedilmektedir. Kişilerin, kendilerini yönetme yeteneğini geliştirdikçe çevresi ile olan diyaloglarını da geliştireceği ve kopma isteğine yer kalmayacağı düşünülmektedir (M. Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Y. Özdemir ve Çok (2011), özerkliği; çocukların birine bağlı olmaması, bağımsız olması ve seçim yapması, hedef belirlerken kendi davranış, his ve zihnini düzenlemesi olarak tanımlamaktadır. Özbelirleme kuramı doğrultusunda Budak (2007), kişilerin karar verme aşamasından dışsal etkenler yerine içsel etkenlere göre hareket etmelerini, özerklik olarak tanımlamaktadır. Bilişsel kuramcılara göre özerklik, bir olay ve olguyu birçok bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneği ve sosyal çevreler içinde akıl yürütme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (M. Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Bir kişide özerklik davranışlarının var olabilmesi için bazı özelliklerin var olması gerekmektedir. Bu özellikler; "karmaşık niyetler, hedefler, istekler oluşturabilme ve verdiği taahhütleri devam ettirebilme", "bireyin hayatının gidişinin yönünü ve değerli veya yapmaya değer olay ve olguları belirleyebilmesi için kendi bakış açısını oluşturabilme özgürlüğü", "seçimlerinin ve işlerinin kontrolünü sağlayabilmesi için gerekli bilinç, şuur ve canlılık", "kendisine çok çeşitli ve değerli seçenekler sunan bir ortama erişim imkanı" olarak sıralanmaktadır. Bu özelliklerden ilk ikisi bilişsel beceriler olarak gruplandırılmaktadır. Son iki özellik ise kişi üzerinde baskı oluşturabilecek güçlere, ilişkilere ve bireyin içinde yaşadığı çevreye atıfta bulunmaktadır (Wall, 2003).

Özerklik kavramı, alan yazında, "tam özerklik", "sınırlı özerklik" ve "özerkliğin olmadığı durumlar" olarak derecelendirilmektedir. Bir toplumda özerklik kültürünün hakim olması; toplumdaki okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin de özerk bir yapıya sahip olması anlamına gelmektedir (Yavuz, 2016). Eğitim alanında özerklik kavramı; Rudolph (2006) tarafından, "bireysel özerklik", "öğrenen özerkliği", "mesleki özerklik" ve "örgütsel özerklik" şeklinde kategorize edilmektedir. Bireysel özerklik, öğretmenlerin öğretim sürecinde bireysel yeterliklerinibaz alarak tercihte bulunması sonucu karar vermesini içermektedir. Öğrenen özerkliği, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olarak hedeflerini belirleyebilmesini ve bunları uygulamaya geçirme konusunda serbest olmasını kapsamaktadır. Mesleki özerklik ise öğretmenlerin; iş yaşamı ortamlarını tertip edebilmesi, bu konular hakkında kararlar alması olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel özerklik ise,

öğretmenlerin eğitim programları üzerinde değişiklik yapma ve maddi konulara dahil olma davranışları olarak görülmektedir. Yavuz (2016)'a göre eğitimde özerkliğin oluşturulabilmesi;"güven kültürü", "yeterlik", "hesapverebilirlik" ve "saydamlık" bileşenlerinin bir arada olmasına bağlanmaktadır. Özerkliğin temelinde güven duygusu yer almaktadır. Özerklik davranışlarının yüksek olduğu ülkelerde toplum içinde güven kültürü önemli bir yer edinmiş durumdadır. Toplumda güvenin var olması demek insanlar arasında güven duygusunun var olması anlamına gelmektedir. Güven duygusuna sahip insanların var olduğu kurumlarda ve okullarda özerk davranışların görülme ihtimali yükselmektedir. Özerk davranışlarının meydana gelmesi için öğretmenlerde, okul liderlerinde ve okulun karakterinde yetkinlik ve yeterlilik olması, bunların ileriye taşınması gerekmektedir. Yavuz (2016), hesapverilebilirlik kavramını okulun ve öğretmenlerin, okuldaki öğrencilerin başarı düzeylerini, eğitim seviyelerini ve kendi başarı seviyelerini açıklayabilme olarak tanımlamaktadır. Saydamlık kavramı ise açık ve şeffaf olmak anlamına gelmektedir.

1.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği

Bu noktada önem kazanan bir kavram olarak "öğretmen özerkliği" dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin mesleki özerklik kavramının, alan yazında uzun süredir yer almasına rağmen son yirmi yıldır önem kazandığı görülmektedir (Ramos, 2006). Öğretmen özerkliğinin önem kazanmasının sebepleri; öğrencilerin özerk davranışlar kazanmasına yardımcı olması, öğrencileri etkilemesi, okul iklimini değiştirmesi, eğitimin niteliğini arttırması ile açıklanmaktadır (İ. Çolak, 2016). Öğretmenlerin mesleki olarak özerk davranışlarının gerekli görülmesinin sebebi, eğitim öğretim sürecindeki faaliyetlerin ve eğitimde reform çalışmalarının merkezinde yine öğretmenlerin yer almasıdır. Öğretmenlerin; eğitim sisteminin en etkili parçası olarak görülmesi sebebiyle hükümetler tarafından eğitim politikalarının uygulayıcısı, anne–babalar ve toplum tarafından öğrencilerin yol göstericisi olarak birçok kurum ve topluluğun taleplerini ifa etmeleri beklenmektedir (Garvin, 2007). Bu doğrultuda, öğretmenler için etkili düzeyde özerklik sağlanması gerekmektedir. Bu düşünce, merkezi yöneticilerin; yerel düzeyde okullarda yapılan eğitim ve öğretim sürecinin içerisinde direkt olarak yer alamazken öğretmenlerin, birebir tanıklık etmesi sonucunda daha etkili ve yararlı kararlar alabileceği gerekçesi ile temellendirilmektedir. Böylesi durumlarda öğretmenlerin desteği olmaksızın, peşinen verilen yaptırım şeklindeki kararların eğitim ve öğretim süreci için olumsuz sonuçlar doğurması olarak tahmin edilmektedir (Ingersoll, 2007; Kılınç vd.,2018).

Özerklik kapsamında kararlar, önceleri kontrol ve otorite olarak görülmekteyken, özellikle okul ortamlarında alınan kararların, öğretmenlerin sergilemiş olduğu anlayışlar doğrultusunda sınıf ortamında öğretmenlerin çizdiği çerçeveler içerisinde yer almaya dönüştüğü görülmektedir (Abdu, 2019; Ahmadzadeh ve Zabardast, 2014). İ. H. Öztürk (2011), eğitim ve öğretim sınıf ortamlarında gerçekleşirken bu ortamdan sorumlu olan kişinin öğretmen olduğunu belirtmektedir. Sınıf ortamları direkt olarak gözlemlenmediği sürece başka kişilerin sınıf içi etkinliklerde sorumluluğu bulunmamaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde neyin, ne zaman, ne kadar, nasıl ve ne şekilde öğretileceğinden ve tüm bunların öğrenciler ile birlikte yönetilmesinden; öğretmenler sorumlu görülmektedir. Bu sebeple eğitimsel olarak yazılı veya sözlü birçok kural yer almasına rağmen bir öğretmenin bir sınıf içinde diğer tüm sınıflardan farklı olan kendi özgür bir alanı bulunmaktadır. Öğretmenler ile öğrencilerin baş başa kaldığı bu anlarda, yetkililerinin ve eğitim liderlerinin düzenlediği bu kuralların yorumlanması ve uygulanması öğretmenlere bağlı olmaktadır. "Yapısal gevşeklik (structural looseness)" olarak adlandırılan bu durum sınıfın dış çevreye olan kapalılığının bir sonucu olarak öğretmenlere zorunlu bir özerklik alanı sunmaktadır.

Bu noktada ifade edilen öğretmen özerkliğinin yine de sınırsız bir alanı belirtmediği gibi sınıf ortamında da sınırsız bir özgürlükten bahsedilmemektedir. Bir öğretmenin mesleki konularda söz hakkının olması, kendi kararlarını verebilmesi ve lazım olduğunu düşündüğü düzenlemeleri yapabilmesi gerekmektedir. Meslek bilgisine hakim olmanın gerektiği bu noktada ayrıca öğretmenlerin mesleki yetkilerinin ve özerkliğinin doğru ve etkili düzeyde olması gerekmektedir (Webb, 2002; Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlerin hizmet öncesinde verilen eğitimler ile görevleri sürecinde yer aldıkları hizmet içi eğitimlerin niteliği, öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarına eğilimlerini etkilemektedir (Webb, 2002).

Öğretmenlerin mesleki özerklikleri; yeterlilik alanlarını, öğretim programlarının içeriğinin tespit edilmesini ve uygulanmasını, ders kitaplarının seçilmesini, öğretim yöntem ve tekniklerinin saptanmasını ve eğitim öğretim sürecinin izlenmesini kapsamaktadır. Bu sebeple öğretmenler için özerklik; iş yaşam ortamlarının tertip edilme, eğitim ve öğretimin planlama, yönetim süreçlerine katılma ve bu konularla ilgili karar verme yetkileriyle bağdaştırılmıştır (Ayral vd., 2014). Özerklik kavramı, öğretmenlere; yaratıcılık ve yenilikçilik kapasitesi, öğrenmeye ve ayırt etmeye yardımcı olan özgürlük, kendini mesleki

anlamda öne çıkarma, mesleki motivasyonun artması gibi fırsatlar sunmaktadır (Eurydice, 2008).

Özerklik sahibi kişilerin ve kurumların, karar verme ve probleme çözme becerilerine sahip oldukları düşünülmektedir. Merkezi yönetimlerden hazır bir şekilde getirilen kararlar yerine kuruma ve kişiye uygun kararların uygulanması; karar vermeyi, problem çözmeyi ve yaratıcılığı gerektirmektedir. Kişilerin ve kurumların karar süreçlerinde yer almaları, kurumlarına ve mesleklerine olan bağlarını desteklemektedir (Yavuz, 2016). Merkezi olarak alınan kararların direkt olarak uygulandığı kurumlarda, onlar yerine karar verilmiş olduğu için okulun ve öğretmenlerin düşünmelerine gerek kalmamaktadır. Özerk kişi ve kurumlarda kendini geliştirme süreci doğal bir süreç olarak işlerken özerk olmayan kişi ve kurumlar değişimin bir parçası olamamaktadır (TEDMEM, 2015).

Öğretmenlerde; işbirliğini, grup çalışmasını ve etkileşimi yok sayarak "bağımsız" olma düşüncesinden doğan yanlış bir özerklik algısı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin eğitimsel başarılara ulaşma noktasında tek başına her istediği kararı alması yerine meslektaşları ile beraber değerlendirilmiş kararlar çerçevesinde hareket etmesi beklenmektedir ve bu durumda istenen özerklik, "sorumlu özerklik" olarak tanımlanmaktadır (İ. H. Öztürk, 2011). Öğretmenlerin mesleki özerkliğinin, doğru bir şekilde algılanması kadar doğru bir şekilde uygulanması da gerekli bir durum olarak görülmektedir. Eğitimsel yansımaların olumlu sonuçlar verebilmeleri için eğitim otoriteleri ve öğretmenler tarafından özerkliğin doğru anlaşılması gerekmektedir. Öğretmenlere tanınan özerklik fırsatlarının çok az olmasının problem edildiği birçok nokta bulunmaktadır. Ancak aksi şekilde öğretmenlere çok fazla özerklik tanınması da çeşitli olumsuzlar getirmektedir. Öğretmenlere tanınacak özerkliğin seviyesi öğretmenlerin tecrübeleri ve yeterliliklerine göre farklı olması gerekmektedir (Gutmann, 1999). Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlere sonsuz bir özerklik alanı tanınması olası gözükmemektedir (İ. H. Öztürk, 2011). Kontrol edilemeyen ve sonu olmayan özerklik algısı kötüye kullanımı beraberinde getirecektir ve okulun gelişimine zarar verecektir (Smith, 2001; K. Anderson, 2001; O'Hara, 2006).

Bu noktada bahsedilen özgürlük, bağımsızlık ve özerklik tamamen bir bağımsızlığı, her istediğini yapmayı ifade etmemekle birlikte mesleki mevzuatlar ve sorumluluklar çerçevesinde özerkliği, yani "sınırlılıklar içinde sınırsızlığı" ifade etmektedir. 21. yüzyıl, öğretmenlerden böylesi bir özellik gerektirmekteyken eğitim sistemi, öğretmenlerden

kendilerine tanımlanmış davranışları sergilemelerini istemektedir. Bir öğretmenin yeterli olduğu konu alanlarında özerklik sergileyebilmesi, başarıyı arttırmak adına önem taşımaktadır. Türkiye`de öğretmenlerin dersleri nasıl yürütecekleri ve bu amaçla hangi kitap ve kaynakları kullanabilecekleri tüm ayrıntıları ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her eğitim ve öğretim döneminde öğretim planları olarak sunulmaktadır. Eğitim–öğretim süreçlerinin ortak bir merkezden belirlendiği bu uygulama, öğretmenler için kolaylaştırıcı bir yaklaşım olarak düşünülse de bu durum öğretmenlerin özerkliklerini kısıtlamaktadır. Bunun gibi durumlarda, belirtilen detayların dışına çıkılıp çıkılamadığı özerkliği oluşturmaktadır. Dahası sınırların dışına ne düzeyde çıkılabildiği, çıkıldığında ise sürecin yapıcı olarak nasıl yürütüldüğü önem kazanmaktadır.

Öğretmen özerkliğinin tanımı ve kapsamı, Türk Eğitim Sistemi içerisinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu mevzuatında belirtilmektedir. Bu mevzuata göre, özerk bir öğretmen; okul liderleri ve iş arkadaşları ile işbirliği yürüterek karar sürecine dahil olmakta, eğitim ve öğretim programlarını hazırlamakta, bu programları uygulamakta ve bu durumlarda gerekli görülen katkıları sağlamaktadır. Ayrıca özerk bir öğretmen, derse uygun kitabı belirlemekte, ders için planlama yapmakta ve dersini yürüteceği materyalleri seçme ve kullanma konusunda özgür görülmektedir. Bu mevzuatta eğitimin hedef ve prensipleri, öğretmenler için özerkliğin sınırlarını ve genişliğini belirtmesine rağmen uygulanma sürecinde özerkliği etkilemekte ve bazen de engellemektedir (Keskin, 2021). Bu sebeple özerkliğin; öğretmenler için nerede başlayıp nerede sona erdiği konusunda farklı bakış açılarının alan yazında yer alması sonucunda, öğretmenlerin özerklik alanları sıklıkla tartışılmaktadır.

Öğretmen özerkliği kavramı alan yazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Öncelikle İ. Çolak ve Altınkurt (2017), öğretmen özerkliği kavramını geleneksel ve çağdaş olarak iki farklı bakış açısı ile değerlendirmektedir. Geleneksel bakış açısına göre, kararların öğretmen tarafından tek başına alınması ifade edilirken çağdaş bakış açısına göre, kararlar; öğretmenler, yöneticiler ve öğrencilerle işbirliği içinde alınmaktadır. Öğretmenler mesleki yeterliklerince karar almakta ve kararlarından doğacak sonuçların sorumluluklarını üstlenmektedir.

1993 yılında Pearson ve Hall; öğretmenlerin bireysel ve iş alanlarını kontrol etme düzeylerine yönelik algılarını, öğretmen özerkliği olarak tanımlanmaktadır. Friedman (1999)'a göre bu kavram; okul içeresinde gerçekleştirilen etkinliklerde ve politikalarda

paydaş olmak, yeni uygulamalara ve düşüncelere öncü olmak olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen özerkliği kavramı, daha kapsamlı bir şekilde ele alan Aoki (2000)'ye göre; öğretmenlerin kendi öğretisi çerçevesinde tercihlerde bulunma kapasitesini, sorumluluğunu ve özgürlüğünü kullanma yetisi olarak ifade edilmektedir. Crawford (2001) ise; öğrencilerin gelişimsel seviyeleri ile ilgili başarı ve başarısızlık değerlendirmelerinde karar verme becerisini kullanma olarak tanımlarken, Liu ve Huang (2005), öğretmenlerin kişisel öğretme ve öğrenme süreçlerini denetim altında tutmaya istekli, becerikli ve özgür olmaları olarak tanımlamaktadır.

Bir başka bakış açısında öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki rollerini analiz ederek gelişmelere uyum sağlamaya çalışarak değişime entegre olmaları ve öğrencileri, bu sürece özgür ve özerk olarak dahil etmeleri olarak tanımlanmaktadır (Ramos, 2006). Ramos (2006)'a göre "öz yönelim, öğretmeye isteklilik, öğrenmeye meraklılık, mesleki gelişmeye açıklık" özelliklerine sahip kişiler, özerk öğretmen olarak görülmektedir. Garvin (2007) için öğretmen özerkliği; öğretmenlerin okulun idari işlerinde, öğretim ve değerlendirme sürecinde aktif katılımları, esnek bir şekilde yetilerini kullanmaları olarak tanımlamaktadır. Mesleki bir terim olan öğretmen özerkliği, profesyonellik gerektirmektir. Bu sebeple öğretmenlik mesleği içindeki kişilerin fiillerinin niteliğini ve kişiliğini yansıtan ve belirleyen bir anlam taşımaktadır (Klerk, 2014). Öğretmenlerin, mesleki meselelere yönelik karar alabilme yetkilerinin bulunması, eğitim ve öğretimin, plan ve programların geliştirilmesi ve okullarda yönetim sürecine katılma haklarının olması, kendilerine ait belli bir serbestlik alanı oluşturularak yetkiler tanınması; öğretmen özerkliği olarak tanımlanmaktadır (Ayral vd., 2014). Marshall (2019), öğretmen özerkliği kavramını; öğretmenlerin "başkaları tarafından kontrol edilmekten kurtulmaları" şeklinde açıklamaktadır. Bümen (2019) tarafından öğretmenlerin mesleki özerkliği kavramı,"öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olması" olarak belirtilmektedir.

Öğretmenlerin iş ortamlarında yetkilerinin bulunması ve etkili kararlar alabilmeleri "mesleki özerklik" kapsamına girmektedir (İ. Çolak ve Altınkurt, 2017). Geçmiş yıllarda öğretmenlerin özerkliği "etki, kontrol, otorite, katılım" gibi kavramlarla açıklanmaktayken günümüzde öğretmenlerin mesleki özerkliği kendi seçimleri sonucunda sınıf ortamında alınmış kararlar ve kurallar olarak görülmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017). Mesleki sorumluluklarını bilen, uygulayan ve bu durumları gerçekleştirmeye motive olan

öğretmenlerden; etkili ve doğru kararlar almaları beklenmektedir. Etkili ve doğru kararlar eğitim sisteminin içindeki her unsura olumlu olarak yansımaktadır. Bunların sonucunda kendi özerkliğini fark eden ve hisseden öğretmenler; öğrencilerin öğrenmelerini ve özerklik davranışlarını etkilemekte, öğrenmedeki sorumluluklarını üstlenmelerini sağlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki özerklik davranışları; sorumluluk geliştirmeyi gerektiren bir özellik olarak, kişisel iş eylemlerini ve süreçlerini değerlendirmeyi olası kılmaktadır (Vansteenkiste vd., 2012). Öğretmenler, bu değerlendirme süreçlerinde; eğitim ve öğretim programlarının, ders kitaplarının ve benzer konuların hazırlanmasında, belirlenmesinde yetki ve yeterlilik kazanmaktadır ve değerlendirme sürecinde özerklik; karar verme aşamasına gelindiğinde özgür hissetme fırsatı olarak yer almaktadır (Thanasoulas, 2000). Öğretmelerin, öğretim süreci için içerik belirlenmesinde söz hakkının olması okul temelli program geliştirme uygulamaları ile mümkün görülmektedir (İ. H. Öztürk, 2011). Öğretmenlerin ortak bir şekilde katılımlarına fırsat tanıyan bu uygulama ile bireysel olarak bilgi, beceri ve tecrübelerini programlara yansıtabilmekte ve aynı zamanda bilgi, beceri ve tecrübelerinin gelişmesine olanak bulmuş olmaktadır. İ. H. Öztürk (2011)'e göre özerk bir öğretmenin; eğitim ve öğretim ortamında neyi, ne kadar ve nasıl uygulamaya geçireceğine, yürütülecek yöntemlerin ne olacağına karar vermesi gerekmektedir. Öğrencileri için sınıf içi uygulamalarda ılımlı bir ortam oluşturan, sınav streslerini en aza indirgeyen, öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak farklı öğrenme stillerine uygun materyal uygulayan, öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandıran, doğru ve etkili dönütler ile öğrenen özerkliğini destekleyen bir öğretmen; özerk bir öğretmen olarak görülmektedir (Ergür, 2010).

Öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun oluşturulması sonucu meydana gelen "öğrenen özerkliği", öğretmenlerin özerklik davranışlarına bağlanmaktadır. Öğretmenlerin herhangi bir beceriyi öğrencide var edebilmeleri için öncelikle kendisinin sahip olması ve uygulaması gerekmektedir (Sert, 2007). Böyle bir öğretmende bulunması gereken özellikler; özerklik ile ilgili niteliklere sahip olma, hem öğrenciler için hem de kendisi için öğretme ve öğrenme sürecini özerk olarak yönetme, özdenetimle öğretebilme yetisini barındırma olarak sıralanmaktadır (Smith, 2001).

Ramos (2006), özerklik davranışlarının öğretmenler bünyesinde geliştirilebilmesini "öz farkındalık", "farkındalık", "sorunlar", "katılım ve işbirliği", "sorumluluk" ve "rolleri değişmek" kavramlarıyla açıklamaktadır. Öz farkındalık, zayıf ve güçlü yönlerin ortaya

koyulmasını sağlayacak olan öz değerlendirme ve yansıtma olarak açıklanmaktadır. Farkındalık; sosyal ve mesleki çevrede, yerel ve küresel düzeyde, neler olduğunun fark edilerek ihtiyaçların, amaçların ve isteklerin belirlenmesi olarak açıklanmaktadır. Sorunlar; yeterliliklerin sınırlarının belirlenmesi ile yeni fikirlerin meydana gelmesi, araştırma ve geliştirme gibi becerilerin ortaya çıkması süreci olarak tanımlanmaktadır. Katılım ve işbirliği; bireycilikten uzaklaşarak paylaşım, dayanışma, ekip çalışması ve ortak katılım anlamına gelmektedir. Sorumluluk; özgürlük ve yetki alanlarının arttırılması anlamına gelmektedir. Rolleri değişmek ise; sınıf içindeki rollerin davranışçı öğretmen rolleri yerine çağdaş ve 21. yüzyıla uygun öğretmen rollerine dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır.

Mesleki özerklik yetisine sahip öğretmenler, öğrencilerine özerklik konusunda destek olmaktadır, öğrencilerinin isteklerini dikkate alarak öğrenci merkezli bir sınıf iklimi oluşturmaktadır, öğrencilere soru sormakta, öğrencilerinin sorularına içtenlikle yanıt vermektedir. Öğrencilerin özerklik davranışlarını destekleyen öğretmenler, öğrencilerin öğrenme heveslerini oluşturmaya ve geliştirmeye özen göstererek yeni öğrenme eğilimlerinin oluşmasına öncülük etmektedir. Öğretmenler, emirlerin ve katı kuralların olduğu sınıf ortamlarından kaçınarak öğrencilerde içsel motivasyonu yapılandırmaya çalışmaktadır (Güvenç, 2011). Öğrencilerin duygu, düşünce ve bakış açılarını anlayan özerk öğretmenler tarafından; öğrencilerde kişisel ilgiler, amaçlar ve tercihler için sunulan fırsatlar ile özerklik ve isteklilik algıları oluşturulmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarının, öğrencilere katkısı olduğu gibi okula da katkısı olmaktadır. Öğretmenlerin etkin olarak karar sürecine katıldığı okullarda, davranış problemleri daha az yaşanmaktadır. Özerkliğin hakim olduğu eğitim ortamlarında idareciler ve öğretmenler arasında işbirliği oluşmaktadır ve bu işbirliği sonucunda öğretmenler, mesleklerine ve kurumlarına bağlılık göstermektedirler (İ. Çolak ve Altınkurt, 2017). Uyumlu çalışma ortamının sonucunda stresin azalması ve iş tatminin artması ile mesleki özerklik, mesleki profesyonelliği de getirmektedir (Özaslan, 2015). Okul idaresiyle birlikte öğretmenlerin; okulda gerçekleşen karar süreçlerine, yönetim süreçlerine ve maddi kaynakların yönetilmesi süreçlerine dahil olması; öğretmenlere yetkiler verilmesi, kararların beraber alınarak uygulanması, denetlenmesi, gerekli herhangi bir duruma müdahale edilmesi; öğretmenlerin mesleki özerkliğini geliştirmektedir (İ. Çolak ve Altınkurt, 2017).

Öğretmen özerkliği; öğretmenlere, çevresindekiler tarafından saygı ve değer görme fırsatı vermektedir. Konuların çözümünde başarılı bir şekilde kararlar alan, sorumluklar alan

ve süreci yöneten öğretmenlerin; çevresindeki diğer kişilerden, öğrencilerinden ve meslektaşlarından daha fazla saygı gördüğü gözlemlenmektedir. Çevreden gördüğü saygı sonucunda ise kendisine yönelik olumlu algıları artan bir öğretmenin başarıya olan inancı yükselmektedir (Öksüz Gül, 2015).

1.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerkliğini Etkileyen Etmenler

Öğretmenlerin, eğitim sürecini tam olarak devam ettirebilmeleri için devlet yetkilileri tarafından sınırlandırılmamaları ve herhangi bir değerlendirilmeye maruz kalmamaları gerekmektedir (Rudolph, 2006). Bu sebeple öğretmenlerin mesleki olarak özerklik davranışlarını rahatça dışa vurabilmeleri için bazı şartların sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda ilk olarak okul ortamlarının sunduğu koşullar tartışılmaktadır. Okulların fiziksel koşullarının, ikliminin, sınıf mevcutlarının; öğretmenlerin okulda geçirdikleri sürenin ve ayrıca okula ulaşım için harcadıkları sürenin, motivasyonun ve çabanın; mesleki özerklik üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Guarino vd., 2006; Ingersoll 2007; Strong, 2011; Uçar, 2015). Eğitim ve öğretim programlarının yoğun olması ve öğretmenlerden beklenen çeşitli evrak işlerinin çokluğu sebebiyle sınıf ortamı için farklı yöntem, teknik ve materyal seçimine fırsat kalmamaktadır. Öğretmenler, sınıf içerisinde zamanlarının bir kısmını evrak işleri için kullanmak zorundadır. Hatta birçok durumda sınıf dışına çıkan evrak işleri okulda ve evde de devam etmekte, bu işler için saatlerce zaman ayırmaları gerekmektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olması sebebiyle bireysel farklılıkları öne çıkaran ders yöntemlerinin uygulanması ve sınıf ortamının düzenlenmesi zorlaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin merkezden gönderilen ders kitapları dışında kaynak kullanamaması; tek kitaba bağımlı olma zorunluluğu ile farklı tecrübelerin sınıf ortamına taşınamama sonucunu meydana getirmektedir (Karabacak, 2014).

Ek olarak öğretmenlerin maaşlarının yeterli olmaması, ders yükünün fazla olması ve bu ders yükünün karşılığında hak ettiği ücretleri almaması; mesleki özerklik girişimlerini azaltmaktadır. Ayrıca bu konularda öğretmenlerin, toplum tarafından saygı ve değer görmeyen söylemlere maruz kalınması öğretmen özerkliğini etkilemektedir. Maaşlarının yetersizliği ve öğretmen sayılarındaki yetersizlik sebebiyle ek ders yükünün altına girmeye kendini mecbur hisseden öğretmenler, meydana gelen zaman kısıtlılığı sonucunda mesleki veya kişisel hatta sosyal gelişimlerine zaman ayıramamaktadır. Bu durumda; yeterli sayıda öğretmen atamasınınve öğretmen maaşlarında iyileştirilmenin yapılması ile ek ders yükünün

bireysel düzeyde azalması sonucunda öğretmen özerkliğine ve çalışma motivasyonuna olumlu etkilerinin olması öngörülmektedir (D. Güven, 2015).

Motivasyon ise öğretmenlerin özkontrol duygusu ve iş ortamlarını düzenleme çabaları açısından önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin okul ve sınıf ortamında mesleki kararlar almaları, bağımsızlık hissi ile kendilerinde özerklik duygusu oluşturarak motivasyonu etkilemektedir (Noormohammadi, 2014). Öğretmenlerin mesleki olarak motive olmaları sonucunda eğitim sisteminin bir parçası olarak özerk davranmalarını etkileyen "güvenli iş ortamı, paydaşlardan destek ve saygı, yeterli maaş, okul ve öğrenci kaynakları" gibi beklentiler bulunmaktadır. Bu beklentilerin karşılanması sonucunda özerklik davranışlarının artacağı görüşü ile "profesyonellik" hissinin de artarak öğretmenleri, kendilerini değerli hissetmeleri yönünde etkilemektedir (İ. Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğrenmeye ve profesyonelleşmeye yönelik bağlılıkları düşük olan öğretmenlerdaha kolay ve hızlı yıpranmaktadır. Öğretmenlerdeki motivasyonun temelinde özerklik yer almaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları arttıkça yeniden öğretmeye istekli olmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlerden beklenen özerklik davranışlarının meydana gelmesi için yaratıcı temelli çalışma prensibi gerekmektedir. Ancak eğitim kurumlarının birçoğunda yaratıcı öğretmenler "baş belası" veya "kafa karıştırıcı" olarak görülmektedir (Moomaw, 2005).

Ayrıca bir öğretmenin özerk davranışlar sergilemesinin altında yetenekli olması ve bu mesleği gönülden yapıyor olması yatmaktadır. Eğitimin kalitesi ve öğrencilerin başarısı için elini taşın altına koymaktan çekinmeyen bir öğretmeni; "atanmış" veya "adanmış" öğretmen ayrımında tanımlayan, mesleki özerkliğidir. Bir öğretmenin mesleğine karşı adanmış durumu, onu profesyonelliğe yaklaştırmaktadır. Öğretmenler özerk davranışlar sergilediklerinde yer aldıkları okulların başarı ve gelişmişlik düzeylerini arttıracağı, çağın ve bilimin gereksinimlerine uygun değişimlerde lider olacağı düşünülmektedir. Eğitimde başarıyı arttırmanın yolu, öğretmenlerin becerilerini ve bilgilerini harmanlayarak mesleklerini icra etme tutumlarından geçmektedir. Bu noktada özerk davranışlar ve kararlar sergilemek isteyen bir öğretmenin; ekstra çaba harcaması, risk alması, alışılmışın dışına çıkması gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarını; değişiklik korkusu, otoritenin kendisini hissettirmesi, var olan politikalar, kontrolü kaybetme korkusu, başka öğretmenler ve diğer eğitim paydaşlarının davranış şekilleri etkilemektedir (Ramos, 2006). Wilches

(2007)'a göre öğretmenlerin risk alabilme durumlarının ve risk alması için öğretmenlere sunulan fırsatlarının yeterince olmaması özerkliği etkilemektedir. İ. Çolak ve Altınkurt (2017)'a göre okul ortamlarının öğretmenlerin özerk davranışlarını açıklamadaki payı sadece yüzde 8 olarak görülmektedir. Benzer şekilde Yazıcı ve Akyol (2017); okul liderlerinin davranışlarının, öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarının sadece neredeyse yüzde 6'sını açıkladığını tespit etmiştir. Okulda çalışan kişilere göre okul iklimin oluştuğunu ifade eden Hoy ve Miskel (2015)'e göre; okulun iklimi aynı zamanda okulun karakterini meydana getirmektedir. Hoy ve Miskel, okul liderinin güvenilir bulunmadığı bir ortamda okul ortamının olumsuz olarak şekillendiğini belirtmektedir. Bu okullardaki öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde dahi mesleki yeterliliklerini ve hakimiyetlerini ortaya koymaya hevesli olmadıkları bilinmektedir. Okul liderlerinin davranışlarının, kişiliklerinde yer alan özelliklerin ve iletişim becerilerinin şeklinin; öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkilediği görülmektedir (Altınkurt vd., 2014).

Okul liderlerinin kısıtlayan, eşit olmayan ve emir veren yapılarının; özerkliği olumsuz etkilediği görülmekte olup bu davranışların yerine adaletli, eşit, destekleyici ve yapıcı davranışlara yer vererek öğretmenlerde mesleki özerkliği kuvvetlendirmeye katkı sağlamaları beklenmektedir. Okul liderlerinin; öğretmenlerden mekanik olarak sadece görev odaklı olmalarını beklemeleri yerine öğretmenlere, özerk davranışlar sergileyeceği uygun alanlar oluşturarak yönetsel ve eğitimsel konularda sorumlulukları paylaşmaları beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2016).

Benson (2000) ise toplumda yürütülen prosedür ve politikaların öğretmenlerin mesleki özerkliklerini etkilediğini ve özerkliği yok etmeye yönelik politikalar ile öğretmeni birçok rolünden sıyırarak sadece bir araç rolüne çevirdiğini ifade etmektedir. Özellikle ülkelerin belirlediği eğitim politikaları, eğitim sistemlerinin şemaları ve merkezden hazırlanmış eğitim programlarının; özerkliği etkilediği düşünülmektedir. Sınıf ortamında öğretmenlerin söz hakkı olduğu söylense dahi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, eğitim ve öğretim sürecinde kullanılması gereken kitapların ve takip edilecek eğitim ve öğretim programlarının kazanım, amaç, içerik ve süre ayrıntılarına kadar belirli bir şekilde gönderilmesi öğretmenlerin özerklik davranışlar sergilemelerini engellemektedir (TEDMEM, 2015).

Benson, 2010 yılında Hong Kong'da yaptığı çalışmasında merkezden gönderilen eğitim ve öğretim programlarının ve sınavların öğretmenlerin okullarda yenileşmeyi

sağlamasına engel olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Türkiye'de programların merkezden hazırlanarak her bölgeye aynı programın gönderilmesi; farklı bölgelerdeki, farklı koşullardaki öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmamasına sebep olmaktadır.Öğretmenlere hareket alanı bırakmayan hazır programlar ve eğitim politikalarının öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskı neticesinde öğretmenlerin özerklik eğilimleri düşmektedir. Bu sebeple öğretmenler, yeterlik alanlarından ve deneyimlerinden faydalanarak özgür bir şekilde karar verme fırsatı deneyimleyememektedir. Ayrıca anne ve babaların, çocuklarının nitelikli okullarda yer almalarına yönelik olan beklentileri sonucunda kademeler arasındaki sınavlar ve bu noktada oluşan finansal problemler öğretmenler için sınırlandırıcı bir baskı getirmektedir (Glass, 1997). Öğretmenler; eğitim politikalarının ve programlarının uygulayıcı rolünü üstlenerek öğrencileri, sadece merkezi sınavlara hazırlamaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2017).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ne kadar fazla ise eğitim sistemlerinin öğretmenlere tanıdığı özerklik fırsatları o derece artmaktadır. İnsan kaynaklarının verimli olarak değerlendirilmesi anlamına gelen bu durum aynı zamanda eğitimin niteliğini arttırmaktadır (Yorulmaz vd., 2018). Özellikle Türkiye'de öğretmenlerin etkinlikleri birçok farklı kanal aracılığıyla sıkı bir şekilde denetlenmektir. Bu sebeple öğretmenler, belirlenen programların haricinde hareket edememektedir. Bunun sonucunda, öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin gelişmesi çok daha yavaş olmaktadır (İ. H. Öztürk, 2011).

2001 yılında Dünya Bankası tarafından yayımlanmış olan rapora göre, Fretwell ve Wheeler; OECD ülkeleri arasında program geliştirme, materyal seçimi, ders kitaplarının belirlenmesi ve onaylanması, öğretmenlerin istihdam edilmesi ve mesleki gelişimleri gibi birçok alanda Türkiye'nin merkeze bağlı bir yapıda olduğu ifade etmiştir. 2006 yılında ise "Eğitim Reformu ve İstihdam" konulu raporunda Dünya Bankası, Türkiye'yi; Avrupa ve dünya ülkeleri ile kıyasladığında okulların kaynaklarının ve ders kitaplarının belirlenmesi, öğretmenlerin istihdam edilmesi, öğretim programlarının hazırlanması, öğretim ile ilgili zamanlamaların hazırlanması gibi durumlarda en az özerkliğin yer aldığı ülke olarak tespit etmiştir (TEDMEM, 2015).

Ülkelere göre okulların ve öğretmenlerin özerklik düzeylerinin sunulduğu OECD tarafından 2020 yılında hazırlanan raporda; Çin (%98), Çek Cumhuriyeti (%96) ve İngiltere (%91) yüzde doksandan daha fazla oranlar ile en yüksek özerkliğe sahip ülkeler olarak görülmektedir. Ülkelerin ortalamasının %73 olduğu bu rapora göre Türkiye'deki okul ve

öğretmen özerkliği oranı %30 olarak görülmektedir. Eğitim sistemleri açısından en yüksek özerkliğe sahip ülkeler;Çek Cumhuriyeti, Litvanya, Makao (Çin) olarak yer almaktayken okul bazında en yüksek özerkliğe sahip ülkeler; yine Makao (Çin) ve Çek Cumhuriyeti olmaktadır. Okul liderlerinin ve öğretmenlerin sahip olduğu özerklik açısından incelendiğinde en düşük özerkliğe sahip ülkeler; Yunanistan, Ürdün, Tunus ve Türkiye olmaktadır (OECD, 2016). Ders içeriklerinin tespit edilmesi açısından en fazla özerklik payına sahip olan ülkeler ise Çek Cumhuriyeti (%95), Arjantin (%89) ve İngiltere (%88) olmaktadır. Özerk olmama durumunun tespit edildiği okulların ülkeleri ise Suudi Arabistan (%96), Türkiye (%87) ve Fransa (%85) olarak yer almaktadır (OECD, 2020).

Denetlemenin ve kontrol uygulayan bir çevrenin var olması öğretmenlerin faaliyetlerini, mesleki anlamdaki hislerini ve düşüncelerini saklamalarına yol açmaktadır. Özerklik davranışlarının ortaya çıkmasına engel olan bu durum ile özerklik benimsenememekte ve gösterilememektedir. Bunun yerine bu toplumun gerektirdiği ve diğerlerinin benimsediği, daha önce denenmiş ve kişisel olarak zararı olmayan davranışların yeniden ve yeniden sergilenerek kişiler; kendini korumaya alarak mesleki yaşantılarını devam ettirmektedir. Ayrıca denetimler ve kontroller sonucunda, sisteme ve yöneticilere karşı duyulan güven duygusunda azalma olmakla birlikte kişilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olmaktadır. Bu durumlardaki öğretmenlerin özerklik davranışlarını sergileme konusunda geri durdukları görülmektedir (Öksüz Gül, 2015). Öğretmenler; kendisini yetersiz hissettiği, güven duygusunu yaşamadığı ve özerk davranışlar sergileyemediği bir okul ortamında; öğrenciler üzerinde herhangi bir güven ve yeterlik duygusu geliştiremeyeceği gibi özerk davranışlar da oluşturamayacaktır. Bu durumda, özellikle bilişsel ve duyuşsal alanlarda birçok başarısızlık meydana gelecektir (Güvenç, 2011).

Öğretmenlerin mesleki özerkliğini olumsuz yönde etkileyendenetimlerin yanı sıra ailelerden meydana gelen şikayetlerin ve yöneticilerin bu durumlardan etkilenmesi yer almaktadır (Benson, 2010). Denetim altında olma hissiyle eğitim ve öğretim çalışmalarını devam ettirmeye çalışan öğretmenler, özgürlük alanlarının sınırlandırıldığını düşünmektedirler (Varatharaj, 2018). Ailelerden, yöneticilere ulaşan şikayetlerin sonucunda yöneticilerin, öğretmenin yanında olmayan ve öğretmeni korumayan kararlar alması; öğretmenlerin özerklik davranışlarının azalmasına sebep olmaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, mesleki özerkliği olumsuz olarak etkilemektedir. Yoğun ve stresli çalışma saatleri sonucunda kendini yorgun hisseden öğretmenlerin, bir başka gün için enerjisi kalmamaktadır. Kişinin bedensel olarak ve ruhsal olarak enerjisinin kalmaması şeklinde açıklanan tükenmişlik, strese ve kaygıya sebep olmaktadır (Arı ve Bal, 2008). Öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarını etkileyen durumlar arasında mesleki yeterlilikleri de yer almaktadır (Garvin, 2007). Kendisini mesleki olarak yeterli ve tatmin hisseden bir öğretmenin, özerk davranışlar sergilemesi mümkün görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarının meydana gelmesini tetikleyici birçok içsel ve dışsal faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin en başında politikalar, okul ve yöneticilerinin yer almasına rağmen Ramos (2006), özerklik için kişilerde; istek ve yeteneğin var olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü öğretmen özerkliği; bir öğretmenin yetkilerini genişleten, idari işleyişe dahil olmasını arttıran, mesleki meselelerde karar almasını gerektiren, mesleki özgürlük alanına sahip olmasına olanak tanıyan ve nihayetinde eğitim ve öğretimin kalitesini ortaya koyan ve arttıran bir kavram olarak değer kazanmaktadır (Üzüm ve Karslı, 2013; Şentürken, 2018; Ayral vd., 2014).

Öğretmenlerin istifa etmesinin nedenleri arasında, özerkliğin var olması veya özerkliğin aslında var olmaması gösterilmektedir (Pearson ve Hall, 1993). Özgür çalışma alanının olmaması, denetim ve kontrollere sıkça yer verilmesi, yeni durumlara karşı toleransın düşük olması, değişikliklere karşı hevesinin olmaması gibi durumlar, öğretmenlerin özerklik davranışlarını düşürmektedir ve bazı durumlarda öğretmenlerin istifa etmesi ile sonuçlanmaktadır.

1.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Modelleri

Öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarının incelenmesi amacıyla birçok model geliştirilmiştir. Hoyle ve John'un 1995 yıllında oluşturduğu "sorumlu özerklik" modeline göre öğretmenlerin özgür olmasına fırsat tanınırken merkezi yetkililerce yapılması beklenen görevlerin de yerine getirilmesi gerekmektedir. Okul yönetiminin, okulun unsurları arasındaki ahengi sağlamaya çalışması sebebiyle bu modelde okul yöneticileri ön planda yer almaktadır (Parker, 2015). 2010 yılında Pitt tarafından oluşturulan "profesyonel özerklik" modeli, okul idaresinin ve öğretmenlerinin okulun bütün unsurları ile ilgili konularda beraberce söz sahibi olduğu ve birlikte karar aldığı bir model olarak tanımlanmaktadır. 2011 yılında Gabriel ve arkadaşları tarafından oluşturulan "katılımlı özerklik" modeli, öğretmenlere özgürlüğün tanındığı ancak tek başına hareket etmenin mümkün olmadığı bir

modeli ifade etmektedir. Model; okul yöneticilerinin, öğretmenleri gelişmeye ve yenilenmeye teşvik ederken işbirliği becerisini kazandırmaya çalışmalarını kapsamaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerini, diğer öğretmenlerle paylaşmasının önem kazandığı bu modelde, liderlerin yönetim biçimleri ve güç seçimleri belirleyici olmaktadır. Bu modellerden en çok kullanılan model; MacBeath'in 2012 yılında oluşturduğu ve yetkililerin, faaliyetler ve teorik bilgiler bağlamında kontrole hakim oldukları "çalışma özerkliği" modelidir. Faaliyetlerde ve mesleki durumlarda özerk kararlar ve hareketler gerektiren bu model; motivasyonu, girişimciliği, yaratıcılığı, planlayıcılığı, iş tatminini arttırarak profesyonelliği yükseltmektedir. Öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin farklı yönleri modeller aracılığı ile ortaya çıkarılmaktadır. Çalışma özerkliği modeli; öğretmenlerin, öğretim süreci konularında özerkliğini, motivasyonunu, iş doyumunu, girişimciliğini, planlayıcılığını ve yaratıcılığını ön plana çıkarmaktadır. Profesyonel ve katılımlı özerklik modelinde; okul liderleri ile öğretmenlerinin beraber hareket etmeleri, işbirliği, etkileşim, ortak kararlar ve liderlik biçimleri dikkat çekmektedir. Sorumlu özerklik, okul liderlerinin ve seçtikleri yönetim stratejilerinin vurgulandığı bir model olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde özerklik kadar merkezi yönetimler de önemli görülmektedir (Keskin, 2021).

Friedman (1999) ise öğretmen özerkliğini beş farklı kapsam açısından ele almaktadır. Öğretmenlerin herhangi bir durum karşısında kişisel görüşlerini kullanmamaları, karar süreçlerine dahil olmamaları, değişikliklere yönelmemeleri veya okul yönetimleri tarafından bu süreçlere dahil edilmemeleri ve yetkilendirilmemeleri; "özerkliğin olmaması" durumu olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticilerinin belirlediği program ve kurallar içinde, belirlenen sınırların dışına çıkmadan sürdürülen, sınırlı ancak yetersiz karar durumları; "yetersiz özerklik" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin yeni ve farklı, eğitime olumlu yansımaları olacak düşünce ve programlar geliştirmesine izin veren ancak uygulanması aşamasında sert ve zor izin süreçlerine maruz bırakan durumlara; "ılımlı/ölçülü özerklik" adı verilmektedir. Öğretmenlerin önceden belirlenmiş prensipler ve kurallar çerçevesinde, programlar ve planlar üzerinde yenilikçi yaklaşımlar geliştirmesine ve uygulamasına fırsat veren durumlara; "yüksek düzeyde özerklik" tanımı yapılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki ve toplumsal olarak kabul görmüş ilkeler, yasalar, ahlaki normlar kapsamında yeni düşünceler, programlar geliştirmelerinde ve gerçekleştirmelerinde tamamen özgür olma durumları; "tam özerklik" olarak tanımlanmaktadır.

Friedman (1999) öğretmenlerin özerklik durumlarında "eğitimsel, rutin, yönetsel ve ilkesel" olarak dört farklı tür kararın yer aldığını belirtmektedir. Verilen kararın içeriği yönetsel ve eğitimsel olması olarak nitelendirilirken, kararın verildiği düzey ise rutin ve ilkesel olması olarak açıklanmaktadır. Öğretim programları ile ilgili bir karar, ilkesel karar kapsamına girerken; öğrenci durumunun değerlendirilmesi rutin bir karar kapsamına girmektedir. Sınıf ortamında uygulanacak yöntem ve metotlar ile ilgili kararlar, eğitimsel kararlar olarak açıklanırken öğretmenlerin okul kurallarına katılması, yönetsel kararlar olarak açıklanmaktadır (İ. Çolak ve Altınkurt, 2017).

Yine Friedman (1999); öğretmen özerkliğini, "öğretimin planlaması ve uygulanması", "profesyonel gelişme" ve "yönetim süreçlerine katılma" olarak üç başlıkta incelemektedir. Pearson ve Hall (1993) ise öğretmen özerkliğini, "müfredat özerkliği" ve "genel öğretim özerkliği" olarak iki ayrı başlıkta ele almaktadır.

Öğretmen özerkliğini "eğitimsel" ve "örgütsel" olarak inceleyen Eurydice (2008)'a göre öğretmenlerin; eğitimi, okulu ve iklimini düzenlemeyi ve idari işleri kapsayan karar süreçlerine katılması gerekmektedir.Öğretmenlerin; eğitim ve öğretim sürecinde karakteristik davranışlarını gösterme, etkinliklerini ve ders materyallerini seçme, planlama, karar alma durumları baz alınarak Cohen ve arkadaşları (2009) tarafından öğretmen özerkliği kavramı "öğretim özerkliği" ve "müfredat özerkliği" adıyla iki başlıkta incelenmektedir. İ. H. Öztürk (2011); alan yazından hareketle öğretmenlerin mesleki özerkliğini "öğretimin planlanması ve uygulanması", "mesleki gelişim" ve "yönetim süreçlerine katılma" olarak üç kategoriye ayırmaktadır. Öğretimin planlanması ve uygulanması boyutu, öğretmenlerin en geniş yetkiye ve özerkliğe sahip oldukları sınıf ortamındaki ders etkinliklerini kapsamaktadır. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda konuların, içeriğin, materyallerin seçimini ve ölçme değerlendirme aşamasında özerk kararlar almayı içermektedir. Yönetim süreçlerine katılma boyutu; olumlu okul ikliminin ve mesleki düzenin oluşturulması aşamasında öğretmenlerin yeterlilikleri, deneyimleri ve düşünceleri ile karar verici olarak yer almasını kapsamaktadır. Mesleki gelişim boyutunda;çağın koşullarına uyum sağlamak, eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin seviyesini yeterli düzeyde tutmaları ile bu bilgi ve becerilerini güncellemeleri gerekmektedir.

Öğretmen özerkliğinin boyutları bazı araştırmacılar tarafından "öğretimsel özerklik, mali özerklik, yönetsel özerklik ve kişisel ve mesleki özerklik" olarak dört başlıkta

incelenmektedir (Giritli, 1991; Lai–ngok, 2004; Yoon ve Thye, 2011). Öğretimsel özerklik; öğretmenlerin öğretim programlarının planlanması ve uygulanması süreçlerine karar verici, uygulayıcı ve denetleyici olarak katılmasını kapsamaktadır. Öğretmenlerin; eğitim ve öğretim sürecinde programların, etkinliklerin hazırlanmasında, uygulanmasında vederslere, öğrenci ihtiyaçlarına uygun ders kitaplarının ve materyallerinin seçilmesinde özerk bir şekilde söz sahibi olmasını ifade etmektedir (Lai–ngok, 2004). Yönetsel özerklik, okul idaresi ile birlikte öğretmenlerin; okulun işleyişi ile ilgili konularda karar sürecine karar verici ve değerlendirme sürecine denetleyici olarak dahil olmasını ifade etmektedir. Mali özerklik, merkeze bağlı olmadan okulların finansal olarak durumunu iyi tutarak bütçesini okulun amaçları ve hedefleri doğrultusunda özerk bir şekilde kullanması anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin, finansal açıdan ve insan kaynaklarının değerlendirilmesi alanlarında yer almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin; okulla beraber parasal işlerin karar verilmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamasında söz sahibi olması gerekmektedir. Öğretmenlik özerkliğinin son boyutu olan kişisel ve mesleki gelişim özerkliği ise bireyin kendisini kişisel ve mesleki yönlerden ileriye taşımak için gösterdiği özerk davranışlar olarak tanımlanmaktadır.

Üzüm (2014), öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarını; "yapısal", "bireysel" ve "teknik" olmak üzere üç boyutta açıklamıştır. Yapısal boyut; eğitim ve öğretim etkinlikleri, okul etkinlikleri ve çalışma koşulları konularında öğretmenlere yetkiler tanınmasını ifade etmektedir (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Bireysel boyut; öğretmenin kendi çabası ile mesleki bilgi ve beceriler kazanması ve gelişmesi anlamına gelmektedir (Üzüm, 2014). Teknik boyut; öğretim etkinliklerinin planlanması, bu planların uygulanması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ders, materyal ve yöntem konularında kararlar alınması olarak tanımlanmaktadır (Üzüm, 2014).

İ. Çolak (2016), öğretmen özerkliğini; "öğretim programı özerkliği", "öğretme süreci özerkliği", "mesleki iletişim özerkliği" ve "mesleki gelişim özerkliği" olmak üzere dört boyutta incelemektedir. Bu çalışmada kullanılan "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"nin geliştiricisi olan İ. Çolak (2016) tarafından açıklanan öğretmenlerin mesleki özerklik boyutlarına ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

1.3.4.1. Öğretim programı özerkliği

Nitelikli öğretim programlarının düzenlenmesinde eğitim sisteminin temel unsurları arasında görülen öğretmenlerin kendi katkılarının olması ve kendi görüşlerini yansıtmaları önemli görülmektedir. Öğretmenlerin kararlarının sürece dahil edilmesi ile eğitim kalitesinin arttırılacağı düşünülmektedir (İ. Çolak, 2016). Öğretim programı özerkliği alanı, ders kitaplarını ve materyalleri belirleme hakkına sahip olan öğretmenlerin; öğrencilerin kişisel, sosyal ve kültürel farklılıklarına, hazır bulunuşluklarına, beklentilerine, isteklerine, gereksinimlerine uygun etkinlikler, materyaller, içerikler, yöntemler, öğrenme ortamları hazırlayabilmesi, konuları genişletebilmesi veya çıkarabilmesi gibi kararlarını kapsamaktadır. Öğretim programı özerkliği; standart yapıya uygun içeriklerin hazırlanması aşamasında, programın genişletilmesini ve derinleştirmesini dengeleyerek öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya ve ilgisini uyandırmaya yönelik çabalar olarak görülmektedir (Ormond, 2017). Öğretmenlerin; öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak, mesleki bilgilerini ve deneyimlerini referans alarak, seçenekler arasındaki en iyi programı belirlemeleri anlamına gelmektedir. Öğrenme sürecinin geliştirilmesi için analitik ve yansıtıcı stratejilere başvuran öğretmenler, belirli ölçülerle programının sınırlarını geçmektedir ve süreci zenginleştirmeye çalışmaktadır(O. Yolcu, 2019).

Mevzuatın öğretmenler için tanımladığı özerklik alanı, öğretim programı özerkliğini gerçekleştirme konusunda yetersiz kalabilmektedir. Öğretmenlerin bahsedilen konularda yeni kararlarını uygulayabilmeleri için uygun seviyede mesleki bilgiyi ve motivasyonu taşımaları ile yöneticiler tarafından desteklenerek teşvik edilmeleri gerekmektedir (Wilches, 2007; Rudolph, 2006). Öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini yansıtabilmeleri için programların esnek, kullanışlı ve uygulanabilir olması gerekmektedir (Yurdakul, 2015). Özellikle öğretmenlerin, öğretimin planlaması ve uygulanması boyunca program geliştirmeye katkıları ile dahil olmaları gerekmektedir. Öğretim sürecinde sınıf içinde alınan kararlar ve seçimler, programının uygulanmasını etkilemektedir (İ. H. Öztürk, 2012). Çünkü öğretim programı; öğretmenin müdahalesi olmadığı, hazır bir program olarakuygulandığında bile programın sınıf ortamında sınıf içi değişken ve koşulların dikkate alınması gibi kararlar ile program geliştirme sürecine dönüşmektedir. Ancak bu durumda bile merkezi eğitim sistemleri tarafından hazırlanan öğretim programlarına öğretmenler güvenmek ve saygı duymak zorunda bırakılmaktadır. Bunun sonuncunda okul yönetimi ve öğrenci başarısı açısından öğretmenleri olumsuz süreçler beklemektedir (İ. Çolak, 2016).

Özellikle ülkemizin geniş alana yayılan ve farklı yaşam tarzlarının, ilgilerin, inançların ve ihtiyaçların hakim olduğu bölgelerden oluşması merkezi eğitim sistemlerinin tek elden hazırladığı ve geliştirdiği programların, öğretmenler tarafından uygulanma aşamasına geçildiğinde bazı sıkıntıların meydana gelerek amaçlara ve kazanımlara ulaşılmasını engellediği ifade edilmektedir (Yüksel, 2015). Yerel düzeyde kişisel ihtiyaçları ve beklentileri karşılanamayan öğrencilerin ve dolayısıyla velilerin sorunlarının en aza indirgenmesi için öğretmenlerin özerk bir şekilde hareket etmesi zorunlu bir hal almaktadır.

Öğretim programı özerkliği olmadan bir öğretmenin mesleki özerkliğinden bahsetmek imkansız olmaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin bireysel ve özgür kararlarının yer alması gerekmektedir. Öğretmenlerin; neyi, ne zaman, ne kadar ve nasıl öğrenciye sunacağı konusunda öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini ayrıntıları ile tasarlamasıgerekmektedir.

1.3.4.2. Öğretme süreci özerkliği

Öğretme süreci özerkliği; öğretmenlerin öğretim süreci boyunca yer vereceği yöntem ve tekniklerini, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, öğrencilere verilen dönütleri ve ödülleri, sınıfın düzenini, sınıf içi iletişimi ve kuralları kapsamaktadır. Bu durum, ders içindeki etkinliklerin öğretmen tarafından karar verilmesini, öğrencilerdeki öğrenme stillerinin tespit edilerek uygulamaların yapılandırılmasını, gerekli olan yöntem ve tekniklere başvurulmasını, öğrencilerden gerekli verilerin elde edilerek ihtiyaca uygun materyalin seçilmesi ve kullanılmasını beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri edindirmeleri aşamasında uygun yer, zaman ve yöntemin bilincinde olması gerektiği anlamına gelmektedir (Ramos, 2006). Mesleki uygulamaların bir sonucu olarak özerkleşen öğretmenler, davranışları ve tutumları ile öğrencilerin özerklik yönünü geliştirmektedir. Bu özerklik türündeöğretmenlerin; finans, insan ve kaynak kullanımı ve yönetimi gibi eğitimsel konularda karar verici konumda yer aldığı görülmektedir. Okul yöneticileri ile birlikte eğitim ve öğretim süreciyle ilgili konularda karar verme, denetleme ve müdahale aşamalarında; öğretmenlerin aktif olarak yer almasını ve yetki sahibi olmasını kapsamaktadır (Karabacak, 2014).

Öğretme becerilerinin iyi bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için öğretmenlerdeki sorumluluk hissi ile yansıtıcı ve analitik yönlerin gelişmiş olması gerekmektedir (Smith, 2001).Kendisinin farkında olan bir öğretmen, öğretme becerilerini gerçekleştirebilmektedir.

Öğretme sürecindeki özerklik; öğretimsel kararları ve sınıf yönetimini kapsamaktadır. Öğrencilere verilecek dönütler, değerlendirmeler, notlandırmalar, ödüllendirilmeler, ders kitaplarının seçimi, materyal hazırlanması, ders içeriğinin belirlenmesi, ödev miktarı ve niteliği, etkinliklere uygun zaman, ders içi yöntem ve teknik, sınıf içi iletişim dili, sınıf kuralları ve disiplin konuları ile ilgili özgür kararları içermektedir (İ. Çolak, 2016; Oberfield, 2016). Öğretmenlerin özerkliğini meydana getirebildiği, en geniş yetki alanına sahip olduğu ve en fazla inisiyatif alabildiği yer; öğretim sürecindeki etkinlikler ile ilgili alanlardır (İ. H. Öztürk, 2011; L. W. Anderson, 1987). Öğretim süreci özerkliğinin desteklenmesi öğretmenlerde mesleğe aitlik, profesyonellik, iş doyumu ve motivasyonu artırırken öğrencilerde öğrenmeye yönelik istek ve sorumluluk seviyesini artıracağı düşünülmektedir (Bayat, 2019).

Öğretme sürecinde özerlik sahibi olan öğretmenler, etkinliklerin hazırlanması aşamasında öğrencilerin isteklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almakta; materyal, etkinlik, değerlendirme gibi karar gerektiren alanlarda ise özgür hareket etmektedirler (O. Yolcu, 2019). Öğretmenler, okul içinde öğrenciler ile devamlı olarak iletişim içinde olmaları sebebiyle öğrencilerin ilgi, istek, beceri, ihtiyaç durumlarını yakından görmekte; okul ve aile durumlarını takip etmektedir. Merkezden hazır olarak gelen programların tüm bu durumlara hakim olmasının imkansız olması ve mevcut ihtiyaçlara uygun düzenlenmemiş olması süreçte bazı değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin; öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için, bu noktada devreye girerek özgür kararlar vermeleri, özerk davranışlar sergilemeleri; öğretme sürecinin zenginleşmesine ve öğretme ve öğrenmenin meydana gelmesinde başarıya ulaşılmasına yardımcı olacaktır (Yurtseven, 2019).Bu süreçte sorumluluk alan, özgür alanlara sahip öğretmenler; öğrencilerin her öğrenme anını daha yeni, farklı ve iyi öğrenme tecrübeleri ile zenginleştirmelerine fırsat sağlayacaktır.

1.3.4.3. Mesleki iletişim özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği; öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla, velilerle ve yöneticilerle diyaloglarında özgür olmalarını ifade etmektedir. Kişiler arasındaki iletişimin etkili bir şekilde yerine gelebilmesi için ifadelerin açık ve anlaşılır olması gerekmektedir (MEB, 2015). Öğretmenlik; doğası gereği öğrenciler, veliler, idareciler ve diğer çalışma arkadaşları ile iletişimi zorunlu olan sosyal bir meslek alanıdır. Mesleğin icrasının temelinde yer alan iletişim, anlatma ve konuşma becerileri gereği öğretmenler; sürekli olarak farklı kişilerle iletişim halinde bulunmaktadır. Açık ve etkili bir iletişim, öğrencilere bilgi ve becerilerin

kazandırılmasını sağlamaktadır. Bu özerklik alanında ister öğrenciler ile ister eğitimin diğer paydaşları ile kurulan iletişimlerde korku ve kaygı duymadan, duygu ve fikirlerin rahat bir şekilde karşı tarafa iletilmesi gerekmektedir. İletişim becerileri düzeyinde özerk olmayan bir öğretmenin mesleki olarak da özerk olması beklenemez. İletişim becerilerinde ve mesleki alanlarında özerk olan öğretmenlerde, güven hissi gelişerek kendilerini daha rahat hissetmesi ile mesleğe aidiyet ve motivasyon oluşmaktadır (İ. Çolak, 2016). Sağlıklı bir iletişim eğitsel amaçlara ulaşmayı sağlamaktadır. Etkili bir iletişimin yanı sıra sözel ve sözel olmayan iletişiminin öğrenciler karşısında önemi olan öğretmenlerin davranışları ve diyalogları öğrenciler üzerinde iz bırakmaktadır.

Öğretmenlerin sahip olduğu sağlıklı bir iletişim; meslektaşlarıyla diyaloglarını ve okulun başarısını, iklimini ve sorunların çözümünü olumlu yöne taşıyacaktır (Gülbahar ve Sıvacı, 2018). Etkili bir iletişim, problem çözmeye ve yaratıcı olmaya yardım ederek öğrenmeyi arttırmaktadır. Öğrencinin eğitsel kazanımlara ulaşıyor olması, etkili bir iletişimin sonucu olarak görülmektedir. Aynı zamanda sağlıklı yürütülen iletişim süreçleri, öğrencilerin de etkili bir iletişimci olmasını sağlayacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin etkili bir iletişimci rolü gereği ses tonunu, jest ve mimiklerini ve beden dilini etkili bir şekilde, uygun dozda kullanması gerekmektedir (T. S. Ay, 2015).

Tüm öğretmenlerin; kurumları ilgilendiren konularda mutlaka düşünceleri, önerileri veya endişeleri bulunmaktadır.Ancak öğretmenlerin olumlu veya olumsuz düşüncelerini ifade etmekten kaçındıkları, sessizlik durumları oluşmaktadır. Okullarda, öğretmenlerin sessiz oluşunun sebepleri arasında idarecilerden gelen baskı ve olumsuz tutumlar yer almaktadır.Tüm mesleklerde kişilerin mesleki iletişim özerkliğini gerçekleştirebilmesi için idarecilerin ve üst mevkilerin; çalışanlara yönelik davranışlarında olumlu, anlayışlı, hoşgörülü, açık fikirli, eleştiriye açık ve yapıcı tutumlar sergilemesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, kendi aralarında olması gereken iletişim, olumlu bir şekilde gerçekleşemediği ve sistematik bir düzen içine alınamadığı durumlarda kurum için kopukluklar ve aksamalar meydana gelmektedir. Bu aksaklıkların; eğitim ve öğretim kazanımlarına ve öğrencilere yansıması durumlarında öğrenci, emek ve zaman kaybı meydana gelmektedir. Bu kayıpların önüne geçilmesi için idarecilerin, öğretmenlerin ve diğer tüm eğitim paydaşlarının sorumluluk ve görevlerini bilinçli ve ahenkli bir şekilde yerine getirmeleri, tüm kişiler arasında sosyal, psikolojik ve iletişimsel uyum ile olumlu bir iklim oluşturmaları gerekmektedir. Olumlu iletişim, psikolojik ve sosyal iklim aynı

zamanda eğitsel hedeflere ulaşmanın yolunu kolaylaştırmaktadır, eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Okulların vizyon ve misyonlarının gerçekleşmesine, çıkarlarını korumasına, kaliteli ve tercih edilen bir okul olarak görülmesine faydalı olmaktadır.

Mesleki iletişim özerkliğinin bulunduğu okullarda; problem durumları rahatça ve korkusuzca konuşulmakta ve problemlere uygun çözüm yolları oluşturulmaktadır. Ayrıca öğretmenler; yöneticiler ile yaşanan sorunlarda endişe, korku ve baskı hissetmeden fikirlerini özgür bir şekilde belirtmektedir. Bunun sonunda ise öğretmenlerde mesleki alanlarda özgürlük ile birlikte huzur, güven ve mesleğe aitlik duygusu oluşmaktadır. Okulun olumlu ikliminin oluşmasında pay sahibi olmalarına olanak sağlamaktadır. Okulların, eğitim paydaşlarının yoğun iletişim yaşamasını gerektiren kurumlar olması sebebiyle öğrenciler, öğretmenler ve idareciler arasında karşılıklı iletişimin yer aldığı kadar veliler; öğretmenler ve idareciler arasında da yoğun bir iletişim durumu meydana gelmektedir. Bu sebeple farklı konumlarda bulunan insanların bir arada olduğu ve iletişimin zorunlu olduğu okullarda olumlu, uyumlu bir ortamın olması; paylaşımları ve fikir akışını artıracak, yenilikçi, problem çözücü ve yaratıcı uygulamaları meydana getirecektir.

1.3.4.4. Mesleki gelişim özerkliği

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği kapsamına; hizmet içi eğitimler, bilimsel etkinlikler ve kendini geliştirmek için yapacağı faaliyetlere katılmak için özerk kararlar vermeleri ve bu faaliyetlerde yer almaları girmektedir. Mesleki gelişim dinamik bir süreç olarak; öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, bilgi, beceri ve davranışlarını yenilemelerini içermektedir.Özerklik davranışlarının gerçekleşmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini kendilerinin, kişisel ve mesleki ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmelerinin özerklik davranışlarıyla ilgisi bulunmaktadır. Özerkliğin; sadece yöneticiler ve üst kademelerden tanınması gereken fırsatlar olmayıp öğretmenler tarafından da gerçekleştirilmesi, ulaşılması, geliştirilmesi ve yönetilmesi gerekmektedir (Üzüm, 2014). Bu özerklik alanı; öğretmenlerin kendi yeterliliklerini ilerletme çabalarını, kendi istekleri doğrultusunda yönlendirerek eğitsel gelişim süreçlerini şekillendirme olarak görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin verimli ve aktif bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerde yer alması gereken beceri, tutum ve bilgiler bulunmaktadır. Etkili öğretmenlik kavramının ortaya çıktığı bu noktada öğretmenlik mesleği; sadece okul içinde

kalmayıp okul dışı ortamlarda da geliştirilmesi gereken bir alan olmaktadır (K. Yılmaz ve Altınkurt, 2015). Mesleki gelişimin sağlanması için öğretmenlerin; gerekli gördükleri toplantılara, seminerlere, konferanslara, bilimsel etkinliklere ve hizmet içi eğitimlere, istedikleri yer ve zamanda dahil olmaları ve eğitimlerin içeriği konusunda söz hakkına sahip olmaları gerekmektedir. Wilches (2007); öğretmenlerin gerekli eğitimlere dahil olmaları, eğitimleri verecek kişilerde tercih hakkını kullanmaları, eğitimin verileceği mekanı seçmeleri gibi kararlar boyutuna geçerek özerklik alanlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu şekilde mesleki gelişimde ve mesleki yaşantıda yeterlilik, profesyonellik, doyum, verim ve motivasyona ulaşılabileceği öngörülmektedir. Ayrıca 21. yüzyıl çağına uyum sağlayabilmek için değişen küresel koşullar ile öğretmenliğin tanımı değişirken öğretmenlik mesleğini devam ettirebilmek için mesleki yeterlilik ve gelişim alanında gelişim zorunlu hale gelmektedir. Mesleki gelişim aşamasında bir öğretmenin hem öğretmen hem öğrenci olarak yer alarak etkili kararlar vermesi nitelikli bir eğitim seviyesine ulaşılması için yararlı olacaktır.

Mesleki gelişim özerklik davranışlarının, bir öğretmende var olması diğer özerklik davranışlarının var olmasının temel koşulu olarak görülmektedir. Özellikle de öğretim süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği davranışlarının tetikleyicisi olarak yakından ilgili görülmektedir. Sadece konu alanına hakimiyetin yeterli görülmediği bugünün öğretmenlerinden; eğitimsel yöntem ve tekniklerini yenilemeleri, geliştirmeleri ve çeşitlendirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin; sınıfın gereksinimlerinin farkında olmaması, mesleki gelişimine önem vermemesi, öğretim teknik ve yöntemleri seçiminde özerk davranmaması; etkili öğrenmenin gerçekleşmesinin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasının önüne geçmektedir. Öğretmenlerden; merkez tarafından düzenlenmiş öğretim programlarını ve görevlerini bir teknisyen gibi ve direktif şeklinde takip ederek uygulamalarının beklenmesi sonucunda sınıf ortamında ve okul dışında yenilikçi ve yaratıcı öğretim etkinlikleri oluşturulamamaktadır (Webb, 2002; Üzüm, 2014).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hazırlanan hizmet içi eğitimler, merkezi planlamış olup Mili Eğitim Bakanlığı bilişim sistemleri aracılığıyla başvuruları gerçekleşmektedir. Her ne kadar eğitimlerin; öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre hazırlandığı belirtilse de merkezi düzenlemeler ile eğitimlerin içeriği, zamanı ve yerinin; öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayıp karşılamadıkları tartışılmaktadır. Aynı zamanda eğitimlerin az sayıda olması,talebin çok olması ve katılımcı sayılarının kısıtlı tutulması

sebebiyle birçok öğretmen merkezi eğitimlere katılamamaktadır. Yerel düzeyde milli eğitim müdürlüklerince düzenlenen mahalli eğitimlerin yine öğretmenlerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda hazırlandığı ifade edilmektedir. Ancak buna rağmen eğitimlere öğretmenlerin zorunlu görevlendirildikleri durumlar bulunmaktadır. Eğitimlerin içeriğinin öğretmenin isteğine ve ihtiyacına uygun olmaması, yer ve zamanın öğretmenler tarafından belirlenememesi, eğiticileri seçme hakkının olmaması veya kısıtlı kontenjanlar gibi sebeplerle faydalı olma düzeyleri ve mesleki gelişimi destekleyip desteklemediği eğitimciler tarafından tartışılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin Türkiye'de kendilerini geliştirici faaliyetlere katılımının cazip kılınmadığı düşünülmektedir.

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik de bir meslek olarak görülmeli ve geliştirilmelidir. Bir doktorun hastası için ve avukatın müvekkili için en iyi hizmeti sağlamak adına gösterdiği çabayı öğretmenlerin öğrencilerin başarıya ulaşması ve eğitsel hedefleri kazanmaları için göstermesi gerekmektedir. Bu koşullara olanak sağlamanın en iyi yolunu bulmaları ve profesyonelleşmenin arttırılması gerekmektedir (Bayat, 2019). Ayrıca toplumdaki herkesin gelişiminde payı olan, her meslek grubunun yetiştirilmesinin temelinde yeri olan, geleceğin anne babalarının bugün okullarda yetişmesini sağlayan öğretmenlerin gelişiminin sağlanması, desteklenmesi ve öğretmenlerin toplumdaki yerinin korunması önemli görülmektedir.

2. BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri, karar verme stilleri ve öğretmen özerkliğine ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara; 2022 yılından geçmiş yıllara doğru olmak üzere önce tezler daha sonra makaleler olacak şekilde yer verilmektedir.

2.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ü. Özdemir (2022) yüksek lisans tezi çalışmasında, çeşitli liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin eğilimleri ile 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Sakarya'daki 287 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterliklerinin düzeyi yüksek olarak tespit edilmiştir. Ancak 21. yüzyıl becerilerindeki yetkinlik düzeyinin cinsiyet, medeni durum, görev aldıkları okul türü, branş, yaşam boyu öğrenme ve eğitim durumları değişkenleri kapsamında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.Kıdem değişkeni ise toplam puanlar üzerinden değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık göstermezken, öğrenme ve yenilenme becerileri açısından, kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin eğilimleri açısından da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ak Gürdük (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, 48 ülkedeki ortaokul öğretmenlerinin eğitim programları uygulamaları hakkındaki görüşleri doğrultusunda, öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım düzeylerinin, çok kültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme derecelerinin, farklı ülke ve kültürden bireylerle iletişimde olma seviyelerinin ne durumda olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. TALIS 2018 kapsamında yer alan anketler doğrultusunda 144675 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım düzeyleri, çok kültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme dereceleri, farklı ülke ve kültürden bireyler ile iletişimde olma durumları yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan değişkenler açısından 48 ülkedeki ortaokul öğretmenlerinin, eğitim programının uygulanmasına yönelik program bilgisi hakkındaki görüşleriyle, öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma seviyeleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Balkaş Yaşar (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ile STEM tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Kırıkkale'deki 50 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu ve cinsiyet veya kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Demir Çavuş (2021) yüksek lisans tezi araştırmasında, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için 21. yüzyıl becerilerini kullanma yeterlilikleri ve değişime hazırbulunuşlukları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Uşak'taki 82 okul müdürü ve 640 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada, müdürlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kullanma yeterlilik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca değişime karşı hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, 21. yüzyıl becerileri kullanma yeterliliklerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Ekşioğlu (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerine yönelik 21. yüzyıl becerilerini derslere dahil edebilme düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 1241 öğretmenin katıldığı araştırmada, 21. yüzyıl beceri seviyelerinin yüksek olduğuna ve cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar olduğuna ulaşılmıştır.

Özer (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Elazığ'daki 283 sınıf öğretmenin yer aldığı araştırmada, 21. yüzyıl becerilerinin üç alt boyutu için yüksek puanlar elde edilmiştir. Bu araştırmada, puanlandırmalarda cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin tüm boyutları ile dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.Ayrıca doktora eğitimi olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak ise sınıf öğretmenleri için 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları arttıkça dijital okuryazarlık düzeyleri de yükselmektedir.

Üspolat Yazıcı (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, belirlediği demografik özellikler kapsamında, uygulama veya teori şeklinde STEM eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinin, STEM eğitimine katılmamış okul öncesi öğretmenlerine göre 21. yüzyıl

becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının ne yönde değiştiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. 106 okul öncesi öğretmenin yer aldığı araştırmada, STEM eğitimi almış öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarındaki değişim anlamlı bulunmuştur.

Demir (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin demokratik davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretim durumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Zonguldak'taki 441 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğretme düzeylerinin yeterli olduğu ortaya çıkarılmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin öğretilmesinde, öğretim basamağı ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ancak mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca 21. yüzyıl becerinin öğretmenlerin demokratik davranışları ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde de etkisi olduğu saptanmıştır.

Doğan (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaöğretimde 6 farklı branşta uygulanan öğretim programlarını 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirerek ilgili öğretmenlerin bu becerilere ait görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ankara'daki 50 ortaöğretim öğretmenin yer aldığı bu araştırmada; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri hakkındaki görüşlerinin, okulun başarı durumunda bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri hakkında ortak bir görüşü olduğu saptanmıştır. Ancak 21. yüzyıl becerilerinin uygulanmasında ve öğretmenlerin bilgisi yönünde eksikler olduğuna ulaşılmıştır.

Eker (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçi becerilerinin algılarını ve sınıf içi eğitimsel uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. 10 öğretmenin görüşmeler yoluyla, toplamda ise 105 öğretmenin katıldığı araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçi becerilerinden haberdar oldukları ve ilgili konu hakkında bilgilerinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu becerilerin ve bilgilerin geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Çınar (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algı ve görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çorum'daki 292 öğretmenin yer aldığı araştırmada; öğrenme ve yenilenme becerileri boyutunda erkek öğretmenlerin yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde yer alırken mesleki kıdem açısından bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda 10–15 yıllık deneyime sahip

öğretmenlerin 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerden yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyleri ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmazken sosyal medya kullanım sıklığı fazla olan öğretmenlerin yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanınsonucunda, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Yeni (2018) yüksek lisans tezi çalışmasında, 21. Yüzyıl Becerileri Materyal Tasarımı Öğretmen Eğitimi ve Profesyonel Gelişim Programının, yabancı dil öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ve materyal geliştirme yeterliklerine ilişkin algılarını ne düzeyde geliştirdiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. İstanbul Üniversitesi'nde konu ile ilgili 2 aylık bir eğitime katılan 33 İngilizce öğretmenin yer aldığı araştırmada; eğitimlerin öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini, eğitim teknolojisi ve materyal geliştirme becerilerini geliştirmeye olumlu etkisi olduğunu tespit edilmiştir.

Çoşanay ve Karalı (2022) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin bulundukları çağın sonucunda 21. yüzyıl öğretmenlik becerilerini kullanma seviyelerini tespit etmek ve bu becerileri kullanma seviyelerini bazı kişisel değişkenler kapsamında incelemeyi amaçlamıştır. 269 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerinin 21. yüzyıla yönelik öğretmenlik becerilerini kullanma düzeylerinin iyi derecede olduğu tespit edilmiştir.Ayrıca araştırmada mesleki tercih, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre, alt boyutları ile 21. yüzyıl becerilerinde, anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın sonucu olarak,becerilerin uygulanmasında başarının ortaya çıkması için mesleki yetenek ve ilgiyi vurgulanmıştır.

Dokumacı Sütçü ve Sütçü (2022) çalışmalarında, öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri kapsamında C&RT analizi yolu ile adayların yeterlik algıları incelemeyi amaçlamışlardır. 347 öğretmen adayının yer aldığı araştırmada, çoğunlukla öğretmen adaylarının, öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutuna dair düzeyleri orta, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutu ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutuna dair düzeyleri orta ve yeterlik algıları yüksek olarak saptanmıştır. Öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda yordayıcılık rolü bulunan değişkenlerin etkileme derecesi sırası ile cinsiyet, akademik başarı, sınıf ve anabilim dalı olduğu görülmüştür. Yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda yordayıcılık rolü bulunan değişkenlerin etkileme derecesi sırası ile anabilim dalı, akademik başarı, sınıf ve cinsiyet olduğu görülmüştür. Bilgi, medya ve

teknoloji becerileri alt boyutunda yordayıcılık rolü bulunan değişkenlerin etkileme derecesi sırası ile akademik başarı, sınıf, cinsiyet ve anabilim dalı olduğu görülmüştür.

Güler ve Tuncel (2022) çalışmalarında, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik özyeterlik algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Ankara Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının yer aldığı araştırmada; öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik özyeterlik algılarında; katılımcıların yaş, lise türü, sınıf, akademik başarı, cinsiyet türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ancak öğretmen adayları içinde lisansüstü eğitim yapma arzusu bulunanlar için lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim yapmaya eğilimi olan öğretmen adaylarının gelişimlerini devam ettirme, kişisel gelişim ve akademik kariyeri geliştirme gibi hedefleri ile diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek farkındalık taşıdıkları görülmüştür.

Kuloğlu ve Karabekmez (2022) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinde 21. yüzyıl öğretmenlik becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerilerimaddelerine genel olarak katıldıklarıtespit edilmiştir. Katılımcıların 21. yüzyıl öğretmenlik becerilerini kullanmalarında cinsiyet ve mesleki deneyim açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerinin kullanımı ile eleştirel düşünme becerilerinin tüm boyutlarda kullanımı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri arttıkça 21. yüzyıl becerilerinin de arttığını görülmüştür.

Zorluoğlu ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, STEM eğitimi alan öğretmenlerin STEM ve 21. yüzyıl becerilerine ilişkin metaforik algılarındaki etkileşimi incelemeyi amaçlamıştır. 24 öğretmenin yer aldığı araştırmada; STEM eğitimi öncesinde, öğretmenlerin ilgili kavramlara ait bilgileri doğrultusunda sınırlı metaforlar oluşturabildiğini, STEM eğitimi sonrasında ise hedeflenen kavramlarla ilgili farkındalık sonucu daha detaylı ve geniş metaforlar oluşturabildikleri görülmüştür.

Şahin ve Han (2020) çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin tutumlarının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. 56 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin ve İngilizce dersi sınıflarında teknolojik araçları uygulamaya yönelik tutumlarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tican ve S. Deniz (2019) çalışmalarında, eğitimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini, öğrenci ve öğretmen görüşü ile incelemeyi amaçlamışlardır. Son sınıf 391 öğretmen adayının yer aldığı araştırmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik görüşlerinin okul başarısı, cinsiyet, özel ders tecrübesi, uygulamalı öğretmenlik yapma ve mezun oldukları bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl yenilikçilik, esneklik, bilişsel, özerklik ve işbirliği becerileri gibi öğrenen becerilerini ve teknopedagojik, olumlayıcı, esnek ve yönetim becerileri gibi öğretmen becerilerini kullanmaya hazırlık düzeylerinin yeterli olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak staj deneyimleri sırasında öğretmen adaylarının bu becerilerden yeterince faydalanamadıkları görülmüştür. Son olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğretmen becerileri arasında pozitif, orta ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anagün (2018) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri açısından yeterliklerine ilişkin algıları ile yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla yapılandırmacı öğrenme ortamlarını yönetmeye ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Eskişehir'deki 272 öğretmenin yer aldığı araştırmada, 21. yüzyıl becerilerinin sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları ile pozitif ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Araştırmada; öğretmenlerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği, problem çözme ve iletişim ile ilgili algılarının yüksek olduğunda öğrencilerin öğrenme ortamlarının daha güçlü, öğrenci tutumlarının olumlu olduğu sonucu çıkarılmıştır.

2.2. 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Martinez (2022) çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim tasarımı ve uygulaması ile 21. yüzyıl becerilerini öğretmeye ve öğrenmeye yönelik deneyimlerini araştırmayı amaçlamıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin proje tabanlı öğretim stratejisini öğretim ve öğrenme amacıyla kullanmasının, 21. yüzyıl becerilerini hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde destekleyen öz yeterliliği geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Eğitim, program ve beceriye yönelik kazanımlara odaklanan stratejilerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ossai ve arkadaşları (2022) çalışmalarında, 21. yüzyılda İngilizcenin daha iyi öğretilmesi ve öğrenilmesi için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri üzerine odaklanmıştır. Nijerya'da 158 İngilizce öğretmenin yer aldığı çalışmada, İngilizce

öğretmenlerinin yer aldığı sürekli mesleki gelişimlerin; onları 21. yüzyılda İngilizce öğretimi için uygun kazanımlara ulaştırmadığı ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinde yetersiz izleme, devam eksikliği, eğitim programlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Sürekli mesleki gelişim programları teknoloji okuryazarlığına, eğitim programları sırasında öğretmenler arasında işbirliğine odaklanırken, çevrimiçi sürekli mesleki gelişim, 21. yüzyılda daha iyi İngilizce öğretimi ve öğrenimi için İngilizce öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik iyileştirme stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kuruluşların 21. yüzyıl becerilerinden olan liderlik, işbirliği, sosyal ve teknolojik beceriler gibi nitelikleri geliştirmelerini sağlamak amacıyla kaliteli mesleki gelişimler yapılması gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

Shidiq ve arkadaşları (2022) çalışmalarında, Öğretmen Eğitimi Dergisi'nde (Journal of Teacher Education) araştırmalarda açıklanan öğretmen eğitimi becerilerinin özelliklerini daha net bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Farklı ülkelerden, katılımcılardan ve paradigmalardan oluşan 169 makalenin incelenip değerlendirildiği çalışmada, elde edilen sınıf uygulamalarının dönüştürülmesi, artan öğrenci başarısı, pedagojik içerik bilgisi, bilgi ve iletişim becerileri, konu bilgisi, kişilerarası beceriler, öğretim tasarımı becerileri gibi becerilerin; 21. yüzyıl becerileri öğretimine uygun olacak şekilde geliştiğini ortaya koyulmuştur.

Varghese ve Musthafa (2021) çalışmalarında, ortaokul öğretmenlerindeki 21. yüzyıl becerilerinin gerçek ve ideal algısı arasındaki farkı incelemeyi amaçlamıştır. Hindistan'daki 350 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerdeki 21. yüzyıl becerilerinin gerçek ve ideal algıları arasında bir boşluk olduğu ve ayrıca yaş, öğretmenlik deneyimi ile 21. yüzyıl becerilerinin gerçek algısı arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Weeks ve arkadaşları (2020) çalışmalarında, okul temelli tarım eğitimi öğretmenlerinin, 21. yüzyıl becerilerinin sınıfa uygulamalarında algılanan bilgi ve beceri durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, tarım öğretmenlerinin eleştirel düşünme, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini sınıflarına uygulama boyutlarının geliştirilmesi için özel ve uygulanabilir stratejilerle öğretmenlerin daha fazla eğitilmesi ve donatılması için mesleki gelişimin gerekli olduğuna ulaşılmıştır.

Kim ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, bağlamsallaştırılmış bir şekilde öğretim süreçlerinin sosyal kalitesini ölçme ihtiyacına odaklanmayı amaçlamıştır. "Öğretmen Öğretim Uygulamaları ve Süreçleri Sistemi (TIPPS)" kullanılarak öğretmen uygulamaları ve sınıf süreçleri geliştirilmek ve ölçülmek için gösterilen çabalar; Uganda (ortaokul), Hindistan (ilkokul) ve Gana (okul öncesi) olarak üç farklı bağlamda incelenmiştir. Böylece öğretmen geri bildirimi, yansıtıcı uygulama ve sürekli iyileştirme için bir aracın nasıl kullanılabileceğini incelenerek, 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin ve dolayısıyla 21. yüzyılın öğrencilerine giden yolun açılmasının sağlanması amaçlanmıştır.

Nehring ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, yüksek düzeyde ihtiyaç duyan topluluklara hizmet veren, yüksek performanslı üç devlet ortaokulundaki sınıfları incelemeyi amaçlamıştır. Gözlemlenen 22 sınıfın yaklaşık üçte birinin 21. yüzyıl becerileri için bir öğretim talebi sergilediğini görülmüştür. Kalan sınıfların çoğunda, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini, kavram yanılgılarıyla uyguladıkları ve bu kavram yanılgılarını teste dayalı hesap verebilirlikle bağlantılı dar ve sığ beceri setini pekiştirerek istemeden kullandıkları tespit edilmiştir.

Wattanavorakijkul (2019) çalışmasında, Taylandlı üniversite öğretmenlerinin temel İngilizce kursları tasarlama ve sunma konusunda karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi ve Taylandlı öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kavramına ilişkin algılarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Tayland'daki 21 öğretmenin yer aldığı araştırmada, küreselleşen dünyanın bir parçası olmak için kendilerini uyarlamaya ve değiştirmeye istekli bazı öğretmen gruplarının olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kavramını anladıklarını, 21. yüzyıl yeterliklerini sınıfa dahil edebildiklerini ve bunların öğretmenlerin gerçek uygulamalarında neyi ve nasıl öğrettiklerine yansıdığı gözlemlenmiştir.

Davis (2018) çalışmasında, öğretmen özyeterliği ile öğretmen algılarına dayalı olarak 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmen özyeterlik puanları ile eleştirel düşünme becerileri öğretimi puanları, işbirliği becerileri puanları, yaratıcılık ve yenilik becerileri puanları, iletişim becerileri puanları ve sınıf içi uygulamalarda özyönelim becerileri puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterliği yükseldikçe 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen algılarına dayalı olarak öğretiminde etkililiğinin arttığı görülmüştür. İlgili becerilerin sınıfta uygulanmasına karşı öğretmen yansımaları ile ilgili olarak, öğretmen özyeterlik puanları ile öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri, işbirliği becerileri, iletişim

becerileri puanlarının öğretimine yansımaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterliği yüksek olduğunda, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen yansımalarının düzeyinin de yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ve bu öğretmenlerin bir araç olarak teknoloji becerisi algıları arasında önemli farklılıklar olduğunu saptanmıştır. Ancak aynı öğretmenlerin sınıf uygulamasında bir araç olarak teknoloji becerilerine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.3. Karar Verme Stilleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akar (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini saptayarak karar vermede özsaygı düzeylerini ve karar verme stillerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Yansıtıcı düşünme ve karar verme stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlayan Akar, aynı zamanda deneyimli ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ve karar vermeye yönelik görüşlerini de ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Mardin'deki 20 öğretmen ile görüşmelerin yapıldığı ve 102 öğretmenin katıldığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin dikkatli karar verme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin karar vermelerinde, sosyal medya kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin, karar vermede özsaygı düzeyleri ve karar verme stilleri üzerinde anlamlı bir ilişkini olduğu saptanmıştır.

Sakallı (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarını ve karar verme stillerini, karar verme becerileri kapsamında incelemeyi hedeflemiştir. 604 öğretmen adayının yer aldığı araştırmada, öğretmen adaylarının çoğunun orta düzey, bir bölümünün yüksek düzey, az bir bölümünün ise düşük düzey karar verme becerisine hakim olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının rasyonel karar verme stilinde, az bir kısmının ise kaçınma karar verme stilinde yer aldığı tespit edilmiştir. Karar verme becerisi düzeyi yüksek çıkan öğretmen adaylarının rasyonel karar verme stili puanları düşük ve orta düzey olanlardan, karar verme becerisi düzeyi orta çıkan öğretmen adaylarının ise rasyonel karar verme stili puanları düşük olanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Karar verme becerisi düzeyi yüksek olanların daha düşük olanlara oranla kaçınma ve anlık karar verme stili puanlarının düşük olduğu saptanmıştır. Sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri puanlarında fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi düzeyine göre farklılık görülmemiştir. Öğretmen

adaylarının karar verme becerisi düzeyleri açısından üst bilişsel farkındalıklarında değişim gözlemlenmezken üst bilişsel farkındalık seviyelerine göre rasyonel ve sezgisel karar verme stili puanlarının yükseldiği, kaçınma karar verme stili puanlarının düştüğü gözlemlenmiştir.

Demircan (2018) yüksek lisans tezi çalışmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri, örgütsel bağlılık ve karar verme stillerini belirlediği değişkenler boyutunda farklılaşma durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca problem çözme becerileri, örgütsel bağlılık ve karar verme stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Giresun'daki 176 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin karar vermede yüksek düzey özsaygıya sahip olduğu; dikkatli karar verme düzeyinin yüksek; kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin problem çözme becerisi, örgütsel bağlılıkları ve karar verme stilleri arasında negatif ve pozitif bir ilişki, alt boyutlar arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Çorapçı (2015) yüksek lisans tezi çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini ve karar verme stillerini belirleyerek kişisel özellikler değişkenlerine göre nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Konya'daki 360 öğretmenin katıldığıaraştırmada, öğretmenlerin karar vermede yüksek özsaygı düzeyine sahip olduğu ve dikkatli karar verme stilinin yüksek; kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stillerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kişisel özelliklere göre ise kimi özelliklerde anlamlı bir farklılık gözlemlenirken kimi özelliklerde herhangi bir anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Temel (2015) doktora tezi çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerisini, öfke tarzlarını ve karar verme stillerini belirlediği değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma ile sonuçlanacağını ortaya çıkarmayı ve problem çözme becerisi, öfke tarzları ve karar verme stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Konya'daki 236 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin karar vermede yüksek düzey özsaygıya sahip oldukları, yüksek düzey dikkatli karar verme stiline, düşük düzey kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stillerine sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin problem çözme becerileri, öfke tarzları ve karar verme stilleri arasında negatif ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Demografik özelliklere göre ise kimi özellikler için anlamlı farklılıklar bulunurken kimi özellikler için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Taşdelen (2002) doktora tezi çalışmasında, öğretmen adaylarının karar verme stillerini farklı psikososyal değişkenler yönünden tespit etmeyi amaçlamıştır. Pamukkale Üniversitesi'ndeki 451 öğretmen adayının yer aldığı araştırmada, karar verme stillerinin kendi içinde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Rasyonel karar verme stilinde bölüm, kişinin kendini değerlendirme şekli, problemlerin üstesinden gelme düzeyi; bağımlı karar verme stilinde sosyo–ekonomik düzey, aile davranışları, kişinin kendini değerlendirme şekli, problemlerin üstesinden gelme düzeyi; kaçınma karar verme stilinde kendini algılama şekli, çevrenin değerlendirme şekli algısı, kendini değerlendirme şekli, kendi yenilikçi davranışlarını değerlendirme şekli, zeka ve beceri olarak kendini yeterli görme düzeyi, problemlerin üstesinden gelme düzeyi; kendiliğinden anlık karar verme stilinde aile davranışları, arkadaş davranışları, zeka ve beceri olarak kendini yeterli görme düzeyi için anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sezgisel karar verme stilinde herhangi bir değişken için anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Baydar (2022) çalışmasında, öğretmenlerin idari kararlara katılmalarının ve karara katılma isteklerinin okul etkililiği üzerindeki etkisini meydana çıkarmayı amaçlamıştır. İstanbul'daki 283 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin idari kararlara katılma istekliliği, kararlara katılma düzeylerinden önemli derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kararlara katılım düzeyi, katılma istekliliği ve okul etkililiği arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kararlara katılım düzeyi ve kararlara katılma istekleri yükseldikçe okulun etkililiğinin yükseldiği görülmüştür.

Yalman Polatlar ve Öztabak (2021) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi kapsamında karar verme stilleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İstanbul'daki 380 öğretmenin yer aldığı araştırmada, karar verme stillerinden dikkatli karar verme stili alt boyutu ile bağlanma stilleri ile anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Geçiştirici, erteleyici ve aşırı dikkatli karar verme stilleri alt boyutları ile bazı bağlanma stilleri arasında zayıf ve çok zayıf bir ilişki saptanmıştır. Karar verme stilleri ile gelir düzeyi ve babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Karar verme stilleri ile cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Cansoy ve arkadaşları (2020) çalışmalarında, okul müdürlerinin yönetim anlayışının öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı üzerindeki etkisini, öğretmenlerin müdürlere olan güveninin aracılık rolü üzerinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. İstanbul'daki 646

öğretmenin yer aldığı araştırmada, yardımsever ve ahlaki liderlik (paternalist liderlik davranışının boyutları) ile müdürlere güven ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda, ahlak ve yardımseverliğin öğretmenlerin müdürlere olan güvenini ve karar alma süreçlerine katılımı olumlu yönde etkilediği, otoriter liderliğin ise olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Musa (2020) çalışmasında, bazı spor antrenör ve hakemlerinin okuma alışkanlığı düzeylerinin ve doğru karar verme tarzlarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. İzmir, Denizli ve Uşak'taki 98 katılımcının yer aldığı araştırmada, ailesinin kararlarına güvenen ve saygı duyan bireylerin okuma alışkanlıklarının ve doğru karar verme stillerinin daha yüksek olduğu ve karar verme sürecinde panik yaşamadığı görülmüştür.

Çoruh ve Vural (2019) çalışmalarında, lise öğretmenlerinin karar vermede kendilerine duydukları saygı ile karar verme stillerini; belirledikleri değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Erzurum'daki 160 öğretmenin yer aldığı araştırmada, benlik algısı ölçeğinin demografik özellikler açısından karar verme alt boyutlarından erteleyici karar verme stiline göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca karar verme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Dikkatli karar verme alt boyutunda ise yönetimsel işlev değişkeni için, kaçıngan karar verme ve panikle karar verme alt boyutlarında yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kaçıngan karar verme alt boyutunun ayrıca kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Özgenel (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karar verme stilleri ve problem çözme becerileri ile ilişkisini modellemeyi amaçlamıştır. 586 okul yöneticisinin yer aldığı araştırmada, okul yöneticilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini, öngörülen karar verme stillerini ve problem çözme becerilerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca rasyonel, kaçıngan ve spontane karar verme stillerinin okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri de akılcı, kaçıngan ve spontane karar verme stilleri yoluyla problem çözme becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri ile akılcı, kaçıngan ve spontane gibi karar verme stilleri; problem çözme becerilerinde gözlemlenen değişimin yüzde 45'lik payını açıklamıştır.

2.4. Karar Verme Stilleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ambusaidi ve Al–Maqbali (2022) çalışmalarında, fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel sorunları kendi bakış açılarına göre ele alırken öğretmenlerin eğitsel karar verme düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Umman'daki 568 fen bilimleri öğretmeninin yer aldığı araştırmada cinsiyet, okul kademesi ve kıdem değişkenleri incelenmiştir.Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel konularla ilgilenirken karar durumları için ilk olarak müdürlerden ve kıdemli öğretmenlerden tavsiye istedikleri, daha sonrasında kişisel tecrübelerine güvenerek karar aldıkları görülmüştür. Ayrıca kadın öğretmenlerin ve on yıldan daha az tecrübeye sahip öğretmenlerin lehine farklılıklar oluştuğu tespit edilmiştir.

Suwarno ve arkadaşları (2022) çalışmalarında, bir matematik öğretmen adayının; alt düzey düşünme becerileri problemini, üst düzey düşünme becerileri problemi haline dönüştürmesi sürecinde karar vermesini incelemeyi amaçlamıştır. 51 matematik öğretmen adayının yer aldığı bu araştırmada, adayların fikirlerini değerlendirmede pedagojik alan bilgisinin kullanılmasının yetersiz olduğu görülmüştür.

Genisa ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, Endonezya'nın dört bölgesindeki, her öğrenme oturumuna öğrencileri dahil eden aktif, çeşitli ve yaratıcı öğrenmeyi tasarlamada bir rehber olarak, hizmet öncesi biyoloji öğretmenlerinin sosyo–bilimsel konular kapsamında karar verme stillerini tanımlamayı amaçlamıştır. Endonezya'daki 514 öğretmen adayının yer aldığı araştırmada, her öğretmen adayının karar verme stilinin öğrenme sırasında bilişsel boyut ve süreçlerden etkilendiği görülmüştür. Analitik karar verme stili alt boyutunda cinsiyet, sınıf, bölge ve üniversite değişkenleri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Qamar ve Rashid (2020) çalışmalarında, ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan müdürler tarafından uygulanan çeşitli karar verme stillerini araştırmayı ve cinsiyetin, ortaokul müdürleri arasında hüküm süren karar verme stilleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Hindistan'daki 960 öğretmenin yer aldığı araştırmada; akılcı, sezgisel, bağımlı, kaçıngan ve spontane gibi tüm karar verme stillerinin, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin, küçük farklarla müdürler tarafından uygulandığı tespit edilmiştir. Cinsiyete özgü tek bir karar verme stili elde edilmemiştir. Okul müdürlerinin karar verme stillerini kullanmaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca her iki cinsiyet tarafından da rasyonel karar verme stilinin en çok tercih edilen stil olduğu bulunmuştur. Bu noktada

tek fark, rasyonel karar verme stilinde oranların kadın öğretmenler için biraz daha iyi olduğu şeklinde tespit edilmiştir.

Lloyd (2019) çalışmasında, "gerçek dünya" eğitimi bağlamlarının karmaşık dinamikleri arasında öğretmenlerin pedagojik karar verme süreçlerine ilişkin daha fazla içgörü elde etmeyi amaçlamıştır. 80 öğretmen adayının yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin pedagojik bir sorunun nasıl çözüleceğine karar verirken devreye giren bilgi yelpazesini ve karar verme süreçlerinde kullandıkları kaynakları nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmada, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin; içsel karar süreçlerini inşa edebilirlerse, karar etkililiğini daha fazla destekleyebileceği görülmüştür.

Chitwood (2018) çalışmasında, öğretmenlerden alınan verilere dayalı olarak karar verme davranışlarının sıklığını meydana getiren çeşitli bölge ve site düzeyindeki koşulların etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 9 müdürün ve 104 öğretmenin yer aldığı araştırmada, akademik verilerin; uzaklaştırma, okula devam etme, öğretmen veya veli anketleri gibi akademik olmayan verilere göre hem daha erişilebilir olduğu hem de daha yaygın olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.Ayrıca öğretmenler ve müdürler, bölge ofisi destekleriyle karşılaştırıldığında; müdür liderlik davranışlarının sıklıkla meydana geldiği bildirilen veriye dayalı karar vermeyi destekleyen çeşitli koşullar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin veriye dayalı karar verme davranışları çok yüksek düzeyde gözlemlenmiştir. Araştırmada, müdür liderlik davranışlarının öğretmen verilerine dayalı karar verme davranışlarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu, bölge desteklerinin öğretmen davranışlarıyla zayıf ama pozitif bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

2.5. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

C. Ay (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Siirt'teki 500 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin öğretim programlarının uygulanması ve öğretme süreci gibi alanlarda kendilerini özerk hissettikleri tespit edilmiştir. Sonuçlara göre mesleki gelişim ve iletişim konularında öğretmenlerin orta düzey özerklik davranışlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışları, belirlenen demografik değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin

özerklik davranışlarını etkilemekte olduğu ve aralarında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gazel (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kütahya'daki 606 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışlarına yönelik görüşleri yüksek seviyede tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin özerklik davranışlarında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışlarına oranla anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Ayrıca okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Fırat (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, okul müdürlerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmenlerin özerkliği arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Siirt'teki 361 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak mesleki gelişim özerkliği alt boyutunda en düşük ortalamalar elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görev aldıkları okul türüne göre özerklik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği; yaş, kıdem ve cinsiyet özelliklerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. İlkokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin özerklik davranışlarından öğretme süreci ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu noktada ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin lisede görev yapmakta olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde özerk davranışlarının olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada, okul müdürlerinin kamu liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin özerkliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Keskin (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İzmir'deki 419 öğretmenin yer aldığı araştırmada; öğretmenlerin özerklik davranışları yüksek düzeyde bulunmuştur. En yüksek özerklik davranışları, öğretme süreci özerkliği alt boyutunda yer almıştır. Devamında ise öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği sırası ile takip etmiştir. Okul türü ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin özerklik davranışları anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ancak cinsiyet ve okul kademesine göre herhangi anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının açıklanmasında okul yöneticilerinin kullandıkları güç türlerinin yüzde 18'lik payı kapsadığı saptanmıştır.

Özkan (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini tespit etmeyi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini; belirlediği demografik değişkenlere göre incelemeyi, öğretmenlerin yöneticilerinden algıladıkları hizmetkar liderlik düzeylerini saptamayı amaçlamış ve özerklik davranışlarının örgütsel bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. İstanbul'daki 277 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmen özerkliğinin örgütsel bağlılığın çıkarcı bağlılık alt boyutunda negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen özerkliğinin, örgütsel bağlılığın ahlaki bağlılık alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Öğretmenlere özerklik sağlandıkça çıkarcı ve zoraki bağlılık alt boyutlarının azaldığı görülmüştür. Bu sebeple hizmetkar liderlik ve öğretmen özerkliği sağlanmasının öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını arttırmada pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Pazar (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışları ile örgütsel mutlulukları arasında nasıl bir ilişki olduğunu meydana çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada yaş, cinsiyet, kıdem, branş ve mevcut okulda geçen kıdem yılı değişkenlerine göre öğretmen özerklik davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile örgütsel mutluluk seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu durumda, özerk davranışlar gösterebilen öğretmenlerin okullarında daha mutlu olduğu yordanmıştır.

Sevinç (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi, belirlediği değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu değişkenleri yaş, cinsiyet, kıdem, branş, yöneticilik deneyimi, eğitim durumu ve okul türü olarak belirlemiştir. Adıyaman'daki 367 öğretmenin yer aldığı araştırmada, yöneticilerin yönetim tarzını işbirlikçi olarak algılayan öğretmenlerin kendini daha özerk bulduğu; otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzlarında ise öğretmenlerin yönetim ve karar alma aşamalarına dahil edilmedikleri tespit edilmiştir.

M. A. Yolcu (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile özerklik davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Belirlediği demografik özellikler doğrultusunda örgütsel sessizlik ve özerk davranışlarının farklılaşma durumlarını incelemeyi hedeflemiştir. Konya'daki 506 öğretmenin yer aldığı araştırmada, özerklik

davranışlarında erkek öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda daha yüksek puan aldığı ortaya çıkmıştır. Medeni durum değişkeni incelendiğinde özerklik davranışlarında, tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Branş değişkeni incelendiğinde özerlik davranışlarında ve öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarında kültür dersi öğretmenlerinin daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. Meslekteki deneyim yılı değişkenine göre özerklik davranışlarında ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik davranışları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzey anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. İki kavram arasında anlamlı bir yordayıcılık ilişkisi bulunmuştur.

Arkaltı Gültaktı (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmen algıları kapsamında okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Kilis'teki 616 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin yüksek düzey özerklik algılarının olduğu görülmüştür. Öğretme süreci özerkliği alt boyutu en yüksek özerklik alanı olarak tespit edilmiştir. Medeni durum, okulun kademesi, cinsiyet, branş değişkenleri incelendiğinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Yöneticilerin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin özerklikleri arasında yer alan ilişki orta düzeyde pozitif olarak tespit edilmiştir. Güç kaynaklarının özerklik üzerinde yordayıcılık rolü olduğu görülmüştür.

Arpa (2020) doktora tezi çalışmasında, okul müdürleri ile öğretmenlerin eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri ve özerklik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İzmir'deki 634 okul müdürü ve öğretmenin yer aldığı araştırmada, kadın öğretmenlerin karşı cins öğretmenlere oranla öğretim programları hakkında daha özerk bir bakış açısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri ile özerklik algıları arasında düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Bızmıye (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarına bağımlılığını tespit etmeyi ve ders kitabı bağımlılığı ile öğretmen özerkliği arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 250 öğretmenin yer aldığı araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ders kitabı bağımlılık ve özerklik düzeylerinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Mesleki deneyim yılına göre öğretmenlerin özerklik davranış düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.Ayrıca

öğretmenlerin ders kitabı bağımlılığı ve özerklik davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bütün (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde mesleki benlik saygısının aracılık rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İlgili kavramların; belirli değişkenler açısından ne düzeyde farklılaştığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İstanbul'daki 646 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmen özerkliği alt boyutlarının sosyo–demografik değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının, mesleki saygı düzeyi için pozitif yönlü etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin özerklik davranışlarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarının seviyesini azalttığı saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için mesleki eğitimlerin kriterler kapsamında ödüllendirilmesi; kitap seçimi, ders içeriğinin oluşturulması gibi konularda daha özerk olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Gürsoy (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin, öğretmen özerkliğine dair algı düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. İzmir'deki 504 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik algısının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Devlet ve özel okul öğretmenlerinin özerklik algıları karşılaştırıldığında devlet okullarında özerklik algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca tüm okullardaki teknik ve psikolojik özerklik algısı yüksek, politik özerklik orta düzeyde tespit edilmiştir. Özerkliğin uygulanma biçimleri ile özerkliğin alanını/sınırını tanımlayan faktörler boyutlarındaki algılarının orta düzey olduğu elde edilmiştir. Özerkliğin uygulanmasında karşı karşıya gelinen problemler boyutunda öğretmenlerin algısının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, mesleki tecrübe yılları, eğitim durumu, medeni durum, sendika üyelik durumu ve branş değişkenleri incelendiğinde özerklik algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kılıç (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, BİLSEM'de görev yapmakta olan öğretmenlerin özerlik algılarının ve öz yeterlik inançlarının örgütsel yaratıcılık algısına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 593 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik seviyelerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Örgütsel yaratıcılık ile öğretmenlerin özerklik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin kişisel yaratıcılıklarının yüzde 50'lik payının, yönetsel yaratıcılıklarının yüzde 29'luk payının, toplumsal yaratıcılıklarının yüzde 15'lik payının özerklik ile açıklanabildiği görülmüştür.

Ünlü (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin özerklik davranışları, özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. İzmir'deki 507 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özerklik ölçeğinin bütün alt boyutları için sosyal, entelektüel, akademik öz yeterlik alt boyutları ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının mesleki öz yeterlik alt boyutu, tutum düzeyleri ve kadın öğretmenler için daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Branş değişkeni incelendiğinde özerklik davranışlarının bütün alt boyutları, tutum düzeyleri ve entelektüel, sosyal, mesleki öz yeterlik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.Mesleki tecrübe değişkeni ile özerklik arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin özerklik, özyeterlik ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Bayat (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerlik davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Van'daki 215 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerkliğe dair algıları yüksek seviyede bulunmuştur. Öğretmenlerin içinde bulunduğu okulun türü ve ilçe statüsü değişkenleri incelendiğinde özerklik algı düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerkliği ile etik liderlik düzeyleri arasında orta, pozitif, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Etik liderlik ile öğretmen özerkliğinin pozitif doğrusal olarak saptanan ilişkisinde etik liderlik, öğretmen özerkliğinin yüzde 12,9'luk payını açıklamıştır.

Bayraktar (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin özerklik ile örgütsel bağlılık algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İstanbul'daki 245 öğretmenin yer aldığı araştırmada, tüm alt boyutları ile öğretmenlerin özerklik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretme süreci özerkliğinin en fazla düzeyde özerkliğe sahip olan alt boyut olduğu tespit edilmiştir. Yaş, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre özerklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin medeni durum özelliklerine göre mesleki gelişim özerkliği alt boyutunda, evli olmayan öğretmenlerin evlilere oranla daha yüksek düzeyde özerk algısına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre özerklik davranışları arttıkça örgütsel bağlılık uyumlarının düştüğü tespit edilmiştir. İçselleştirme alt boyutu yükseldikçe

öğretmen özerkliği ile mesleki gelişim ve öğretim süreci özerkliği yükselmiştir. Uyum alt boyutu yükseldikçe öğretmen özerkliği ile öğretim programı, mesleki iletişim ve öğretim süreci özerkliğinin düştüğü görülmüştür.

Çakalcı (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, bireysel yenilikçilik ve okul iklimi terimleri arasında yer alan ilişkide öğretmenlerin özerklik davranışlarının payını araştırmayı amaçlamıştır. Diyarbakır'daki 667 ilköğretim öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmen özerkliği ile okul iklimi arasında pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Özerkliğin, bireysel yenilikçilik ile ilişkisi incelendiğinde pozitif, orta ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının yüzde 16'lık payı okul iklimi, yüzde 12'lik payı bireysel yenilikçilik ile açıklanmıştır. Bireysel yenilikçilik ve okul iklimi değişkenleri arasında özerkliğin, yer yer aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir.

Güllü (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti, öz yeterlik ve özerlik ile mesleki tükenmişlik seviyeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İstanbul'daki 546 öğretmenin yer aldığı araştırmada; öğretmenlerin mesleki özerlik değişkeninin, diğer değişkenleri anlamlı bir biçimde yordayamadığı veya yordama etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Kürkçü (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, sınıf öğretmenliği branşında öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. İlgili kavramların, belirlediği değişkenler ile ilişki durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Tokat'taki 518 öğretmenin yer aldığı araştırmada; öğretmenlerin özerklik, akademik iyimserlik ve liderlik algıları düşük seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik davranışları; toplam hizmet süresi, yaş ve cinsiyet değişkenleri incelendiğinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ancak kurumdaki öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve kurumda geçen hizmet süresi değişkenleri incelendiğinde öğretmen özerkliği algıları düzeyinde anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Sökmen (2019) doktora tezi çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin özerklik, öz yeterlik, tükenmişlik, öğretmen katılımı ve iş memnuniyeti kavramları arasında bir model ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. 894 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik düzeyleri yüksek olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin özerkliği, öz yeterliği ve tükenmişlik

düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özerkliğin, öğretmen katılımı ile anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Tokgöz Can (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ve uygulama aşamasındaki özerklik algılarını ortaya çıkarmayı, eğitimsel yenilenmeler için öğretmen özerkliğini destekleyici strateji ve amaçlar oluşturmaya yönelik tavsiyeler sunmayı hedeflemiştir. 422 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik algı düzeylerinin orta seviyenden fazla olduğu tespit edilmiştir. Okulun kademesi, yaş, ders saati, kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ancak branş, eğitim durumu, okul türü ve cinsiyet değişkenleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretimin planlanması ve uygulanması alt boyutunda özerklik algısı en fazla; mesleki gelişim alt boyutunda ise özerklik algısı en az gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin program üzerinde gerçekleştirdiği değişiklikler, faaliyet ve materyal tasarlamak ve geliştirmek, verilen zamanın dışına çıkabilmek, konu atmak veya yüzeysel olarak anlatma olarak saptanmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin, ders etkinliklerinde ve karar vermede özerk davranışlar gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretim programlarının planlaması sürecinde en fazla programların içeriği hakkında söz sahibi olmak istedikleri görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin, pedagoglar ve uzmanlar ile birlikte, programların planlanma sürecine dahil edilmesine yönelik farklı yöntemlerin uygulanması gerektiği önerilmiştir.

M. A. Yolcu (2019) doktora tezi çalışmasında, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenlerinin özerkliği kapsamında, öğretim programının CIPP modeli doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. İzmir'deki 178 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun süreç ve değerlendirme özerkliği davranışlarının yüksek düzeyde olduğu, mesleki gelişimi ve planlama özerkliği davranışlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Mesleki gelişim özerkliğinde okul türü, mesleki tecrübe yılı ve hizmet içi eğitimlere katılma durumlarına göre; değerlendirme özerkliğinde okul türü ve sosyo–ekonomik düzeye göre; süreç özerkliğinde projelerde yer alma durumuna göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Düşük ve yüksek düzeyde özerkliğe sahip öğretmenlerin, uygulama aşamasında dikkat çekici farklılıklar sergilediği görülmüştür.

Yurtseven (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi

amaçlamıştır. Muğla'daki 423 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur. Öğretme süreci özerkliği alt boyutu en yüksek düzeylere sahip alan olarak tespit edilmiştir. Ardından sırası ile mesleki iletişim ve öğretim programı özerkliği takip etmiştir. Öğretmenlerin en düşük düzeyde özerkliklerini gösterdikleri alan, mesleki gelişim özerkliği alt boyutu olmuştur. Ayrıca özerklik davranışları, okulun kademesi ve okulun türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Ancak kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Duygusal emek değişkeninin tüm boyutları ile mesleki iletişim özerkliği, öğretim programı özerkliği, öğretme süreci özerkliği ve genel özerklik arasında orta düzeye yakın; mesleki gelişim özerkliği ile arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Doğal davranışlar, öğretmen özerkliğinin tüm boyutlarında anlamlı bir yordayıcı rolü üstlenmiştir.

Koçak (2018) yüksek lisans tezi çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin özerklik algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmacı, belirlediği değişkenler çerçevesinde ilgili kavramları açıklamayı hedeflemiştir. Van'daki 100 İngilizce öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma, öğretmenlerin özerklik davranışları ile tükenmişlik seviyeleri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin özerklik seviyelerinin orta seviyede olduğu ve belirlenen değişkenler kapsamında özerklikte anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Şentürken (2018) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyum düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlemeyi amaçlamıştır. Balıkesir'deki 354 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek puanın alındığı alt boyut olan mesleki iletişim özerkliği alanı belirlenmiş olup sırası ile öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim özerkliği izlemiştir. Öğretmen özerkliği davranışlarında branş, kıdem, yaş, cinsiyet, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ancak ders yükü ve okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim, öğretme süreci ve mesleki iletişim özerlik alt boyutlarında iş doyumu kavramı için pozitif ve orta düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretim programı özerkliği alt boyutu ile iş doyumu arasında pozitif ve düşük düzey

anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutları ile iş doyum düzeyleri birbirleri için yordayıcılık rolü üstlenmiştir.

Ataşbaş (2017) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliği arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Gaziantep'teki 500 öğretmenin yer aldığı araştırmada; öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliği alt boyutlarından gereklilik davranışı ile arasında negatif, düşük, anlamlı; sergilenme davranışı ile arasında negatif, orta, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şahin İpek (2017) yüksek lisans tezi çalışmasında, sınıf öğretmenleri için öğretmen özerkliği ile yansıtıcı öğretim arasında nasıl bir ilişki olduğunu ve belirlediği demografik özellikler doğrultusunda değişkenler ile ilgili nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ankara'daki 284 öğretmenin yer aldığı araştırmada, özerklik ile yansıtıcı öğretim ve bu kavramlara ait tüm alt boyutlar için pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özerklik ile ilgili puanlar öğretmenlerin kıdem, sınıf kademesi ve cinsiyet cevaplarına göre farklılık göstermemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yansıtıcı öğretim düzeyi arttıkça özerklik düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

T. Yıldırım (2017) yüksek lisans tezi çalışmasında; İngilizce okutmanları ile okul müdürlerinin öğretmen özerkliği değişkeni hakkındaki düşünceleri ve algıları kapsamında kurumların eğitim programları, öğretim ve değerlendirme, eğitim etkinlikleri, sınıf yönetimi, mesleki gelişim alanlarda sahip oldukları ve olmak istedikleri özerklik düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 50 okutman ile 5 müdürün yer aldığı çalışmada, okutmanların kendilerini düşük seviye özerklik kapsamında algıladıkları ancak yüksek düzey özerklik elde etmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilere göre, öğretmenlerde olması gereken özerkliğinin düzeyi farklı tanımlanmıştır. Yöneticiler, sınıf yönetimi ve mesleki gelişim boyutlarında öğretmenlerin özerk olmaları gerektiğini belirtirken kurumsal etkinlikler ve değerlendirmeler gibi boyutlarda öğretmenlerin özerklik davranışlarını desteklememiştir. Hem okutmanların hem de müdürlerin özerklik kavramını, öğretmenler ve verimli bir eğitim–öğretim süreci için önemli gördükleri belirlenmiştir.

S. Çelik (2016) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin özerkliği ile okullarda liderliğin dağıtılması arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Elazığ'daki 344 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin sahip olduğu özerklik davranışlarının orta

düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, özerklik alt boyutları içinde en düşük özerklik algısına mali özerklik alt boyutunda sahip oldukları görülmüştür. Yaş ve eğitim durumu değişkenleri ile özerklik ve tüm alt boyutlarının ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.Özerklik puanlarının tümünde ve öğretimsel ile yönetsel özerlik alt boyutlarında; erkek öğretmenlerin daha yüksek bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okulda deneyimledikleri çalışma süresinin, mali özerklik alt boyutunu etkilediği ortaya çıkmıştır. 11–15 sene ilgili okulda görev yapan öğretmenlerin, daha yüksek özerklik algısı taşıdığı görülmüştür. Öğretimsel özerklik alt boyutu için 6–10 sene ilgili okulda deneyim sahibi olan öğretmenlerin algıları daha yüksek seviyede tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen özerkliği ile dağıtılmış liderlik düzeyleri arasında pozitif, orta ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Dağıtılmış liderliğin, öğretmenlerin sergileyeceği özerklik davranışlarında yordayıcılık rolü üstlendiği görülmüştür.

İ. Çolak (2016) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışları ile okul iklimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Muğla'daki 434 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin sahip olduğu özerklik seviyesi orta düzeyin üstünde bulunmuştur. En fazla özerklik davranışının yer aldığı alan öğretme süreci özerklik alt boyutu; en az özerklik davranışının yer aldığı alan ise mesleki gelişim alt boyutu olmuştur. Okul kademesi, okul türü, kıdem ve branş değişkenlerine verilen cevaplar ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Kurumda geçen hizmet süresi, ders yükü, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine verilen yanıtlar ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik davranışlarının açıklanmasında okul ikliminin yüzde 8'lik bir payı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu özerklik davranışları ile okul içindeki destekleyici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışı arasında pozitif, düşük; umursamaz öğretmen davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve emredici müdür davranışı arasında negatif, düşük düzey ilişkinin var olduğu görülmüştür. Destekleyici ve emredici müdür davranışları, öğretmenlerin sergileyeceği davranışlarında yordayıcılık rolü üstlenmiştir.

Öksüz Gül (2015) yüksek lisans tezi çalışmasında, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik konumlarının, bazı uygulamalar ile öğretmenlerin özerk ve özgün davranışlarını ne düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Daha önce müdür ve müdür yardımcılığı

görevinde bulunmuş olan 16 öğretmenin yer aldığı bu araştırmada; müdürler tarafından özerklik desteklendiğinde oluşan işbirliği neticesinde öğretmenlerin kurumun amaçlarına uygun çeşitli düşünceler üretebildiği, bağımsız etkinlikler gerçekleştirebildiği tespit edilmiştir. Müdürlerin; öğretmenlere güven duygusunu hissettirmeleri, özgün ve bağımsız öğretmen davranışlarını desteklemiştir. Öğretmenlerin kişisel görüşlerini dikkate alınarak özgün ve bağımsız kararlar almalarına ve öz güvenli hissetmelerine yardım etmiştir. Öğretmenlerin yönetim sürecine dahil olma durumlarında, karara dahil olma halinin müdürler tarafından sağlandığında; yönetimsel kararlardan daha çok öğretimsel süreç ile ilgili kararlara katılabildikleri dikkat çekmiştir. Karara dahil olma sonucunda öğretmenlerde değerli hissetme, güçlü hissetme, istekli olma, öz güven, saygın hissetme, doyum, dayanıklılık, sahiplenme, sorumlu hissetme gibi psikolojik kazanımlar sağlanmıştır. Müdürlerin olumlu davranışları ve tutumları öğretmenlerin özerklik davranışlarını desteklemiştir. Müdürlerin; öğretmenler için işbirliği ortamını tasarlayabilmeleri, mesleki gelişimi teşvik etmeleri, onlara güvenmeleri ve öğretmenleri okulun karar mekanizmasının bir paydaşı haline getirmeleri; öğretmenlerin özerk davranışlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Karabacak (2014) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ankara'daki 356 öğretmenin yer aldığı araştırmada, özerkliğin eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği davranışlarının düzeyi yükseldikçe öğretimsel stratejilere dair özyeterlik düzeyinin yükseldiği belirlenmiştir. Öğretimsel, kişisel ve mesleki gelişim ve yönetsel özerklik arttıkça özyeterlik düzeyinin sınıf yönetimi boyutunda arttığı görülmüştür.

Üzüm (2014) doktora tezi çalışmasında, sınıf öğretmenliği branşı için öğretmen özerkliğine yönelik farkındalık düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Özerkliğin kişisel ve yapısal boyutlarının detaylı olarak ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.İzmir'deki 779 öğretmenin yer aldığı araştırmada; öğretmenlerin teknik ve psikolojik boyutlarda özerlik farkındalıklarının yüksek düzeyde, politik boyutta orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Özerkliğin bir istek boyutuna gelebilmesi için öncelikle farkındalık oluşturulması gerekli görülmüştür.

Arslan Şakar (2013) yüksek lisans tezi çalışmasında, lise ve ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin özerkliğe yönelik algılarını belirlemeyi

amaçlamıştır. Sakarya'daki 87 öğretmenin yer aldığı araştırmada; lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlere oranla daha fazla özerklik algısı taşıdıkları görülmüştür. Ayrıca merkezi sınavlardan ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin daha çok etkilendiği görülmüştür. Yaş ve kıdem değişkenlerinin, özerklik algıları düzeylerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin kadın veya erkek olmasının özerklik algılarını etkilemesi boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Genel olarak öğretmenlere merkezi sınavların; sınıf yönetimi, ders içeriği ve değerlendirme etkinliklerine etkisi sorulduğunda kendilerindeki yaratıcılık ve kişisel öğretim yaklaşımlarını olumsuz etkilediği görülmüş ve özerkliğe engel olduğu anlamı çıkarılmıştır.

E. Güven (2012) yüksek lisans tezi çalışmasında, sınıf öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarına yönelik farklılıklara saygı ile özerklik seviyeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ndeki 574 öğretmen adayının yer aldığı araştırmada, özerklik ile farklılıklara saygı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, farklılıklara saygı gösterdikçe özerklik düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca iki kavram arasında cinsiyet ve yaş değişkeni incelendiğinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının ilgili kavramlar ile ilgili düzeylerinin karşı cinse oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tican Başaran ve arkadaşları (2022) çalışmalarında, Türkiye'de temel öğretmenlik eğitiminde; Yükseköğretim Kurulunun temel öğretmen yetiştirme programlarını geliştirme ve güncelleme yetkisini, öğretmen yetiştiren kurumlara devretme kararı olan ve son dönemde yaşanan reform niteliğindeki değişime ilişkin Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki öğretim elemanlarının görüş ve önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 88 öğretim elemanın yer aldığı araştırmada; öğretim elemanlarının, Yükseköğretim Kurulu'nun öğretmen yetiştiren kurumlara, sunduğu genel çerçevede özerklik verilmesi ve özgün içerikler geliştirilebilmesi için yetki devri kararını memnuniyetle karşıladığı elde edilmiştir. Ancak öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştiren kurumlara özgün içerikler geliştirilebileceğine ilişkin kaygılarının olduğu tespit edilmiştir.

Ertem ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin özerklik davranışları ile okul iklimi algılarının öğretime dair hedef yönelimleri kapsamındaki rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 284 öğretmenin yer aldığı araştırmada; okul ikliminin, öğretmen

özerklik davranışlarından daha baskın ve anlamlı bir hedef yönelimi yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen özerkliği ve okul iklimi arasındaki ilişki; performans–yaklaşım, öğrenci ilişkileri, ustalık, iş–kaçınma olan öğretim hedef yöneliminin alt boyutlarını öngörmüştür.

Göloğlu Demir ve Kızılhan (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim programlarına bağlılık düzeyleri ile öğretmen özerkliği arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Sosyal platformlarda 956 aday öğretmene uygulanan araştırmada, öğretmenlerin eğitim programlarına bağlı olduklarını ve özerklik davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmen özerkliği ile eğitim programlarına bağlılık arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile program özerklik düzeyleri; mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerklik düzeyleri arasında düşük ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Saylık ve Çelik Şahin (2021) çalışmalarında, öğretmen özerkliği ile okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. 292 öğretmenin yer aldığı araştırmada, okul müdürlerinin paternalist liderlik yaklaşımları ile öğretmen özerkliği arasında orta, negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin özerk davranışları azalmıştır. Ayrıca aile ortamı ile yardımseverlik boyutları ve öğretmen özerkliği arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Buğra ve Atay (2020) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin özerkliğe yönelik inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 14 öğretmenin yer aldığı araştırmada, tüm öğretmenlerin özerlik kavramı hakkında bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Birçok öğretmenin ilgili kavram ile ilgili geniş bir hakimiyeti olduğu görülmüştür. Ancak bazı öğretmenler, kendilerini özerk hissetmediği ifade etmiş ve konu hakkında görüşlerinin olduğunu belirtmiştir. Genel anlamda, öğretmenlerin özerkliğin öneminin oldukça farkında olduğu görülmüştür.

A. Dinçer (2019) çalışmasında, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin mevcut ve arzu edilen özerklik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamıştır. 102 öğretmenin yer aldığı araştırmada; öğretmenlerin mevcut özerklik düzeylerinin, olası tüm kontrol alanlarında istenen düzeylerden önemli ölçüde düşük olduğu görülmüştür. Mevcut ve arzu edilen öğretmen özerkliği arasındaki en

yüksek tutarsızlık, sınıf ortamı ve program alanlarında tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin, iş tatmini ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin programlar üzerinde daha fazla kontrol istediğini gösteren bulgular elde edilmiştir. Ayrıca program, sınıf ortamı ve maaş gibi dış faktörler ve öz değerlendirme, öğretme sevinci ve öğrenci motivasyonu gibi iç faktörler; öğretmen özerkliği ve iş tatmini üzerindeki ilişkilerde anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Yorulmaz ve arkadaşları (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeleri ile özerklikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Muğla'daki 325 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri orta seviyenin üzerinde bulunmuştur. Öğretmenler, yüksek düzeyde psikolojik güçlendirme ve genel özerkliğe sahip olarak tespit edilmiştir. Yapısal güçlendirmenin tek başına öğretmen özerkliğinin yüzde 47'lik payını açıkladığı saptanmıştır. Yapısal güçlendirmenin; özerklik–destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve katılımcı karar verme ortamı boyutları ile psikolojik güçlendirmenin, bireysel ve ilişkisel güçlendirilmesi; öğretmen özerkliğinin anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur.

2.6. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dieudé ve Prøitz (2022) çalışmalarında, "herkes için tek bir devlet okulu" bakış açısının hakim olduğu bir ülke kapsamında özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin özerkliği ile eğitim programlarını kontrol düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, okul bağlamlarında eğitim programlarının kontrolünün ve öğretmen özerkliğinin farklı yanlarının olduğu kadar örtüşen yanlarının da var olduğu tespit edilmiştir. Her okulda özerklik farklı tanımlanmıştır.

Moslehi ve Salehi (2021) çalışmalarında, İngilizceyi yabancı dil olarak bilen deneyimli ve göreve yeni başlayan öğretmenler arasında yansıtıcı öğretim ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İran'daki 100 İngilizce öğretmenin yer aldığı araştırmada; deneyimli öğretmenlerin, yansıtıcı öğretim ile öğretmen özerkliği arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, yansıtıcı öğretim ile öğretmen özerkliği arasında orta ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre; yansıtıcı öğretimin, öğretmenlerin özerk davranışlarını geliştirmeyi desteklediği ortaya çıkmıştır.

Al–Bataineh ve arkadaşları (2020) çalışmalarında, öğretmenlerin özerklik ile okul mutluluğu düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Ürdün'deki 1030 öğretmenin yer aldığı araştırmada, öğretmen özerkliği ile okul mutluluğu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen özerkliği düzeyi, kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Okul kademesi değişkenine göre öğretmen özerkliği düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kıdem değişkenine göre 1–5, 6–10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin lehine, öğretmen özerkliği düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Elo ve Nygren–Landgards (2020) çalışmalarında, Finlandiya'daki genel lise kademelerindeki yüksek gerilimli bir final sınavı olarak görülen yeterlilik sınavıyla ilgilenmiştir. Araştırmada, konu odaklı öğrenci değerlendirme geleneğini ve programlar arası okul profili arasında öğretmenlerin özerklik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Sınavdan doğan bu gerilimlerin; öğretmen özerkliğini kısıtlaması beklenmesine rağmen sonuçlar öğretmenlerin programlar arası okul profilinin, bireysel özerkliklerini artırdığını göstermiştir. Araştırma; artan öğretmen hesap verebilirliği ve azalan öğretmen özerkliği gibi küresel eğilimlere rağmen lise öğretmenlerinin, kapsamlı özerklik yaşadığını göstermiştir.

Han (2020) çalışmasında, yabancı dil eğitimi ve öğretmen eğitiminde öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliği arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma; yabancı dil ve öğretmen eğitiminde, dil öğretmenlerinin geleneksel rollerin yerini öğrenen özerkliğinin gelişimini sağlayan ve kolaylaştıran rollerle değiştirmeleri gerektiği göstermiştir. Öğretmen eğitimi ve öğretim programlarının; öğretmenleri geliştirmek ve teşvik etmek için kurslar, uygulamalar içermesi gerektiği konusu vurgulamıştır.

Worth ve Van den Brande (2020) çalışmasında, öğretmen özerkliğinin İngiltere'deki kalıcılık açısından önemini incelemeyi amaçlamıştır. Özerkliğin; iş doyumu, iş yükü yönetilebilirliği, meslekte kalma niyeti ile anlamı ve güçlü bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Ortalama bir öğretmenin, diğer mesleklere oranla daha az özerkliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği, en düşük özerklik alt boyutu olarak gözlemlenmiştir. Benzer meslekler ile kıyaslandığında, İngiltere'deki ortalama bir öğretmenin yaptığı görevler, görevleri yerine getirme sırası, çalışma hızı ve çalışma saatleri konusunda daha düşük düzeyde bir özerklik sergilediği görülmüştür. Öğretmenler; kendi alanlarında değerlendirme ve geri bildirim, öğrenci veri toplama ve

program içeriği konusunda nispeten düşük özerklik sergilemişlerdir. Öğretmenler ayrıca; sınıf düzeni, öğretim yöntemleri, dersleri planlama ve hazırlama, zamanının yönetimi ve davranış kuralları gibi sınıf yönetimi ve uygulamasıyla ilgili alanlarda nispeten yüksek özerklik göstermişlerdir. Öğretmen özerkliği, kariyerinin başında olan öğretmenlerde daha düşük düzeyde tespit edilmiştir.

Khalil ve Lewis (2019) çalışmalarında, öğretmen özerkliği anlayışını ve uygulanmasını incelemeyi ve bunları Türkiye'deki İngilizce öğretimi bağlamında şekillendirebilecek derin yapı keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmen özerkliğinin ortaya çıkışını destekleyen yapı ve kurum arasındaki karmaşık etkileşim öne çıkmıştır. Dil öğretmeni özerkliği anlayışının genişletilmesi ve belirli bir bağlamda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi ve uygulanmasını şekillendiren temel mekanizmaların tanımlanması ihtiyacı sonucuna ulaşılmıştır.

Wermke ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, Alman ve İsveçli öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin algılarını araştırmayı ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada; Almanya ve İsveç'te görüşülen öğretmenlerin, birçok benzer yönleri olsa da farklı alan ve boyutlarda özerkliğe farklı şekilde değer verdikleri elde edilmiştir. Öğretimde ve eğitimsel özerklik alanında, özellikle içerik ve yöntem seçimleriyle ilgili olarak kendilerini çok özerk olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Genel olarak, Alman öğretmenlerin; kendilerini çalışmaların daha fazla alanına, önemli ölçüde dahil olduklarını algıladıkları ve alınacak kararlara çok daha fazla atıfta bulundukları gözlemlenmiştir. Diğer yandan İsveçli öğretmenlerin, kontrol konusunda daha fazla endişe duydukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, genişletilmiş veya sınırlı öğretmen özerkliğinin, ulusa özgü farklı biçimleriyle ilgili bulguları tartışılmaya değer görülmüştür.

Southern (2018) çalışmasında; öğretmen özerkliği ve otoritenin merkezileşmesi değişkenlerinin, sosyo–ekonomik düzeyi kontrol ederken okul etkililiğinin yordayıcılığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Amerika'daki 109 devlet okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin yer aldığı araştırmada, özerklik ve merkezileşme ilişkisinde yordayıcılık bulunamamıştır. Özerklik ile okul etkililiği arasında bir ilişki tespit edilememiştir.

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışmanın evreni ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Aydın ili Nazilli ilçesinde farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında karar verme stilleri ile mesleki özerklikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, mesleki özerklik davranışları ve karar verme stillerinin, ilişkiler açısından incelenmesi planlandığı için nicel türde bir araştırma yürütülmüştür.

Araştırmada; nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi, betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nedensel ve ilişkisel (korelasyonel) karşılaştırma, ilişkisel araştırma modeli örnekleri içinde yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2019). Bir çalışmada, bir ya da birden çok değişkene dair veri toplanması ve bu değişkenler arasında sorgulanabilir ilişkiler aranması durumu; ilişkisel (korelasyonel) tarama tipi olarak ifade edilmektedir (A. Can, 2014). Detay içeren bir bakış açısı ile ele alındığında ilişkisel araştırma tipleri, iki veya ikiden fazla değişken içindeki ilişkinin tespit edilmesi ve neden sonuç durumuna yönelik önemli noktaların elde edilmesi maksadıyla gerçekleştirilen araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).Bu araştırmalar, değişkenlerin kendi içinde ortaya çıkan ilişkilerinin tasvir edilmesinde ve sonuçların öngörülmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu sebeple ilişkisel araştırmalarda; bir ilişki türünün olup olmadığı, hangi tür bir ilişkinin olduğu veya ne düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).

Bu tarz araştırmalarda ölçme araçları haricinde, araştırmacıların araştırma sürecine müdahale etmemesi ve yönlendirmemesi gerekmektedir. Araştırmacı, değişkenler arasında doğal bir şekilde olan veya ortaya çıkacak ilişkileri tespit etme ve tasvir etme eylemlerini

gerçekleştirirken herhangi bir şekilde bu durumlarda değişiklik yapmadan süreci yönetmektedir. Değişkenlerin bağlı olduğu insan davranışlarının değerlendirilmesi çoğu zaman, karmaşık ve zor bir süreç türü olarak belirtilmektedir. Bu sebeple sürecin daha kolay açıklanabilir ve incelenebilir hale getirilmesi için ilgili değişkenlerin ilişkilerinin daha basit düzeylerde ele alınması amaçlanmaktadır (Cohen ve Manion, 1998, akt.: Büyüköztürk vd., 2018). Bu bağlamda ilişkisel araştırmalar, ilgili değişkenler arasındaki mevcut ve olası ilişkilerin belirlenmesinde ve aralarındaki ilişkinin ne düzeyde bir ilişki olduğuna yönelik değer biçilmesinde etkili yöntemler olarak görülmektedir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2021–2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Aydın ili Nazilli ilçesinde görev yapmakta olan farklı eğitim kademelerindeki öğretmenler oluşturmaktadır. 2021–2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Aydın Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi bilgiler ve izinler doğrultusunda Aydın ili Nazilli ilçesinde 14 ilkokul (254), 12 ortaokul (352 öğretmen) ve 13 lisede (304 öğretmen) görev yapmakta olan yaklaşık 910 öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmada, amaçsal örnekleme yöntemleri içinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, evrende var olduğu kabul edilen probleme ilişkin kendi aralarından benzerlikler ve farklılıklar barındıran olay ve olguların belirlenmesi ve çalışmanın belirlenen özel durumlar üzerinde uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırma sonuçlarından anlamlı farklılıkların yer aldığı değişkenler arasında farklılıkların sebeplerinin ve nasıllarının detaylı değerlendirilmesi amacı ile maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Seçilen örnekleme yönteminde, belirlenen farklı özellikleri barındıran durumlardan ortak temalar inşa edilmesi ile başka örnekleme yöntemlerine oranla daha çeşitli sonuçlara ulaşılmaktadır (Patton, 2014; A. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veriler maksimum çeşitlilik örneklemi yapılarak farklı branşlardan öğretmenlere yer verilmiştir. Örneklem içerisinde, ölçeklerin uygulandığı Aydın ili Nazilli ilçesindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden; gönüllü olan öğretmenler yer almıştır. Örneklem büyülüğü hesaplama tablosuna göre örneklem sayısının belirlenmesinde kuramsal örneklem büyüklük tablosu kullanılmıştır. 750 kişiden oluşan araştırma evreninin α=0,05 anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 254 kişiyi temsil edebileceği belirtilmektedir (A. Can,

2014). Aydın ili Nazilli ilçesindeki farklı kademelerdeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler için araştırma için iletişime geçilmiş olup 435 öğretmenden dönüt alınmıştır. Çalışma etiğinin korunması için öğretmenlerden kimliklerini ortaya çıkaracak bilgiler istenmemiştir.Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri, detaylı sayısal ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	191	43,9
	Kadın	244	56,1
Yaş	20–30	104	23,8
	31–40	204	46,8
	41–50	101	23,4
	51 ve daha fazla	26	6
Mesleki Kıdem	0–5	78	17,9
	6–10	127	29,2
	11–15	107	24,6
	16–20	63	14,5
	21 ve daha fazla	60	13,8
Okul Türü	İlkokul	79	18,2
	Ortaokul	171	39,3
	Lise	185	42,5
Branş	Sayısal Alan Öğretmenleri	122	28,04
	Eşit Ağırlık Alan Öğretmenleri	111	25,52
	Sözel Alan Öğretmenleri	140	32,19
	Yabancı Dil Alan Öğretmenleri	62	14,25
	Toplam	435	100

Yukarıdaki tabloya göre araştırmada yer alan 435 öğretmenin, cinsiyet değişkenine göre %56,1'ini 244 kadın öğretmen ve %43,9'unu 191 erkek öğretmen oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin; %23,8'ini oluşturan 104 öğretmenin 20–30 yaş grubunda, 46,8'ini oluşturan 204 öğretmenin 31–40 yaş grubunda, %23,4'ünü oluşturan 101 öğretmenin 41–50 yaş grubunda ve %6'sını oluşturan 26 öğretmenin ise 51 ve daha fazla yaş grubunda dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde %17,9'unu oluşturan 78 öğretmenin 0–5 yıl, %29,2'sini oluşturan 127 öğretmenin 6–10 yıl, %24,6'sını oluşturan 107 öğretmenin 11–15 yıl, %14,5'ini oluşturan 63 öğretmenin 16–20 yıl ve %13,8'ini oluşturan 60 öğretmenin ise 21 ve daha fazla yıl tecrübeye sahip olduğu görülmüştür.

İlgili öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okul türleri incelendiğinde %18,2'sini oluşturan 79 öğretmenin ilkokulda, %39,3'ünü oluşturan 171 öğretmenin ortaokulda ve %42,5'ini oluşturan 185 öğretmenin lisede görev yapmakta olduğu saptanmıştır.

Ayrıca araştırmada yer alan öğretmenlerin birçok farklı branşta olmaları sebebiyle branş ayrımı yerine daha genel olarak üniversitedeki ilgili bölümlere yerleştirilmede kullanılan puan türleri baz alınarak öğretmenler; sayısal, eşit ağırlık, sözel ve yabancı dil alan öğretmenleri olarak gruplandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada yer alan öğretmenlerin %28,04'ünü oluşturan 122 öğretmenin sayısal alan branşlarında, 25,2'sini oluşturan 111 öğretmenin eşit ağırlık alan branşlarında, 32,19'unu oluşturan 140 öğretmenin sözel alan branşlarında ve 14,25'ini oluşturan 62 öğretmenin ise yabancı dil alan branşlarında görev yapmakta olduğu görülmüştür.

3.3..Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Aydın ili Nazilli ilçesinde farklı kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik "Kişisel Bilgiler Formu", "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği", "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve "Karar Verme Stilleri Ölçeği"envanterleri kullanılmıştır. Ölçme araçları kullanılmadan önce geliştiren veya uyarlayan kişilerden gerekli izinler alınmıştır.

Ayrıca 2021–2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Aydın Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için resmi izinler alınmıştır ve ardından veri toplama işlemleri gerçekleştirilmiştir. 2021–2022 yılı ortalarına kadar etkin devam eden Covid–19 salgını önlemleri kapsamında ve doğayı korumak için daha az kağıt kullanmak adına ölçekler Google formlar üzerinde hazırlanarak internet aracılığı ile öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu kapsamda 435 öğretmenden gönüllü olarak dönüt alınmıştır.

İlgili izinler ve ölçekler çalışmanın sonunda, ekler bölümünde yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgi formu; öğretmenlerin demografik özelliklerinin oluşturulması için cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş sorularının yer aldığı bir form olup araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Katılımcılardan bu bilgiler dışında herhangi kişisel bir bilgi istenmemiştir.

3.3.2. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

41 maddeden ve beş boyuttan oluşan "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (ÇBYYBÖ)", Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve inovasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri, kariyer bilinci" adlı beş alt boyutu kapsamaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipinde olup "Tamamen katılıyorum." ile "Kesinlikle katılmıyorum." arasında değişen beş seçeneği içermektedir. Ayrıca bu ölçekte; 1 ve 15 arasındaki maddeler bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini, 16 ile 21 arasındaki maddeler eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini, 22 ile 31 arasındaki maddeler girişimcilik ve inovasyon becerilerini, 32 ile 35 arasındaki maddeler sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerini ve 36 ile 41 arasındaki maddeler ise kariyer bilinci boyutunu ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında bazı maddelerin ters kodlanmış olup bu maddeler; 16, 17, 18, 19, 20, 21 ve 35 numaralı maddelerde yer almıştır. Ölçeğin toplamından, en az 41 ve en çok 205 arasında puan alınabilmektedir. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların artması, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin arttığını; öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların azalması ise öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin azaldığını göstermektedir (Çevik ve Şentürk, 2019).

Çevik ve Şentürk (2019) ölçeğin geliştirilme aşamasında yaptığı güvenirlik çalışmasında, hesapladığı Cronbach alpha katsayılarını "bilgi ve teknoloji okuryazarlığı" için 0,84, "eleştirel düşünme ve problem çözme" için 0,79, "girişimcilik ve inovasyon" için 0,76, "sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri" için 0,73, "kariyer bilinci" için 0,75 ve ölçeğin toplamı için 0,86 olarak belirlemiştir. Bu araştırma verilerine göre yapılan güvenirlik hesaplamaları sonucunda Cronbach alpha katsayıları ise "bilgi ve teknoloji okuryazarlığı" için 0,88, "eleştirel düşünme ve problem çözme" için 0,85, "girişimcilik ve inovasyon" için 0,88, "sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri" için 0,68, "kariyer bilinci" için 0,74 ve ölçeğin toplamı için 0,90 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Çevik & Şentürk (2019)	**Asıl Çalışma**
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	0,84	0,88
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	0,79	0,85
Girişimcilik ve İnovasyon	0,76	0,88
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	0,73	0,68
Kariyer Bilinci	0,75	0,74
Çok Boyutlu 21. Yy. Becerileri Ölçeği Toplam	0,86	0,90

3.3.3. Karar Verme Stilleri Ölçeği

Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen "Karar Verme Stilleri Ölçeği", Türkçeye Taşdelen (2002) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, bireysel farklılıkların karar verme stillerine etkisini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. "Karar Verme Stilleri Ölçeği"; rasyonel, sezgisel, bağımlı, kendiliğinden–anlık, kaçıngan karar verme stilleri alt boyutlarını içeren 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, uygulamalar sonucunda faktör analizi incelendiğinde 12. madde silindiğinde bağımlı karar verme alt ölçeğinin alfa değerinin 0,64'ten 0,76'ya yükseldiği görülmüştür (Taşdelen Karçkay,2004). Bu nedenle, 12. madde ölçekten çıkarılmış ve uygulama 24 madde üzerinden yapılmıştır.Taşdelen (2002) tarafındankarar verme stilleri için yapılan güvenirlik çalışmasında elde edilen katsayılar rasyonel karar verme stili alt boyutu için 0,76; sezgisel karar verme stili alt boyutu için 0,78; bağımlı karar verme stili alt boyutu için 0,76; kaçıngan karar verme stili alt boyutu için 0,79; kendiliğinden–anlık karar verme stili alt boyutu için 0,79 ve ölçeğin toplamı için 0,74'tür.Bu araştırma verilerine göre yapılan güvenirlik hesaplamaları sonucunda Cronbach alpha katsayıları ise rasyonel karar verme stili alt boyutu için 0,86; sezgisel karar verme stili alt boyutu için 0,87; bağımlı karar verme stili alt boyutu için 0,88; kaçıngan karar verme stili alt boyutu için 0,92; kendiliğinden–anlık karar verme stili alt boyutu için 0,83 ve ölçeğin toplamı için 0,88'tür. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipinde olup "Tamamen katılıyorum." ile "Kesinlikle katılmıyorum." arasında değişen beş seçeneği içermektedir. Ölçekte yer alan 1, 2, 3, 4 ve 5 numaralı maddeler rasyonel karar verme stili alt boyutunu; 6, 7, 8, 9 ve 10 numaralı maddeler sezgisel karar verme stili alt boyutunu; 11, 12, 13, 14 ve 15 numaralı maddeler bağımlı karar verme stili alt boyutunu; 16, 17, 18, 19 ve 20 numaralı maddeler kaçıngan karar verme stili alt boyutunu ve 21, 22, 23, 24 ve 25 numaralı maddeler kendiliğinden–anlık karar verme stili alt boyutunu kapsamaktadır.

Tablo 3.3. Karar Verme Stilleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Taşdelen (2002)	**Asıl Çalışma**
Rasyonel Karar Verme Stili	0,76	0,86
Sezgisel Karar Verme Stili	0,78	0,87
Bağımlı Karar Verme Stili	0,76	0,88
Kaçıngan Karar Verme Stili	0,79	0,92
Kendiliğinden–Anlık Karar Verme Stili	0,79	0,83
Karar Verme Stili Ölçeği Toplam	0,74	0,88

3.3.4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

İ. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği", 17 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan boyutlar; "öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği"dir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), 5'li Likert tipinde olup "Tamamen katılıyorum." ile "Kesinlikle katılmıyorum." arasında değişen beş seçeneği içermektedir. Ölçekte yer alan 1, 3, 4, 9, 10 ve 11 numaralı maddeler öğretme süreci özerkliği alt boyutunu; 2, 5, 6, 7 ve 8 numaralı maddeler öğretim programı özerkliği alt boyutunu; 12, 13, ve 14 numaralı maddeler mesleki gelişim özerkliği alt boyutunu; 15, 16 ve 17 numaralı maddeler mesleki iletişim özerkliği alt boyutunu kapsamaktadır. İ. Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından ölçeğin iç tutarlılık katsayısı; öğretme süreci özerkliği alt boyutu için 0,77, öğretim programı özerkliği alt boyutu için 0,80, mesleki gelişim özerkliği alt boyutu için 0,75, mesleki iletişim özerkliği alt boyutu için 0,80 ve ölçeğin toplamı için 0,87 olarak bulunmuştur. Bu araştırma verilerine göre yapılan güvenirlik hesaplamaları sonucunda Cronbach alpha katsayıları ise öğretme süreci özerkliği alt boyutu için 0,80, öğretim programı özerkliği alt boyutu için 0,80, mesleki gelişim özerkliği alt boyutu için 0,70, mesleki iletişim özerkliği alt boyutu için 0,72 ve ölçeğin toplamı için 0,88 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	İ. Çolak ve Altınkurt (2017)	**Asıl Çalışma**
Öğretme Süreci Özerkliği	0,77	0,80
Öğretim Programı Süreci Özerkliği	0,80	0,80
Mesleki Gelişim Özerkliği	0,75	0,70
Mesleki İletişim Özerkliği	0,80	0,72
Öğretmen Özerkliği Ölçeği Toplam	0,87	0,88

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın sonunda internet ortamında toplanan nicel veriler, bir istatistik veri programı üzerine aktarılmış ve bu program aracılığı ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin genel toplamlarına ve alt boyutlarının toplamlarına ait dağılımlarının betimsel istatistik (ortalama, ortanca, tepedeğer, standart sapma, çarpıklık ve basıklık) değerlerine bakılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi $p<0,05$ anlamlılık düzeyi ölçütü üzerinden yorumlanmıştır.

Verilerin analiz işlemlerine, normal dağılımın var olup olmadığının tespit edilmesi ile başlanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin ortaya koyulması için

farklı parametreler dikkate alınmaktadır.A. Can (2019)'a göre normal dağılımın belirli özellikleri bulunmaktadır. İdeal bir normal dağılımda; ortalama, ortanca ve tepedeğerinin aynı olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu değerlerin birbirlerine yakınlık durumlarına göre normallik konusunda fikir yürütülebileceğini ve değerlerin birbirlerine yaklaştıkça normal dağılım özelliğinin artacağı vurgulanmaktadır. Normalliği belirlemenin istatistiksel bir yolu, istatistik programı üzerinde yapılan normallik testleridir. Kolmogorov–Smirnov ve Shapiro–Wilk normallik testlerinin programlardan elde edilen sonuçların p değeri olan 0,05'ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (A. Can, 2019).

Bu bilgiler doğrultusunda araştırma verilerinin normal dağılımının olup olmadığının tespit edilmesi için veriler üzerinde normallik testleri dikkate alınmıştır. İlgili testler sonucunda verilerin; 0,05 olan anlamlılık değerinden daha küçük değerler alarak normal dağılım göstermediklerine ulaşılmıştır.Normallik değerlendirmeleri kapsamında uç değerler çıkarılmış ve veriler 433 katılımcı üzerinden incelenmiştir.

Öğretmenlerin "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği"ne verdiği toplam yanıtlar, bir istatistik veri programı üzerinde hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalarda; Kolmogrov–Smirnov ve Shapiro–Wilk değerlerine bakılmıştır. Kolmogrov–Smirnov'a ait değer 0,068 olmasına rağmen Shapiro–Wilk'ten alınan değerin 0,003 olması sebebi ile 21. yüzyıl beceri düzeylerinin toplam puanının normal dağılmadığına karar verilmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri toplam puanına ait normallik testi sonuçları Tablo 3.5'te yer almaktadır.

Tablo 3.5. 21. Yüzyıl Becerileri Normallik Testleri

	Kolmogorov–Smirnov			**Shapiro–Wilk**		
	Statistic	**Df**	**Sig.**	**Statistic**	**Df**	**Sig.**
21.yy	0,042	433	0,068	0,989	433	0,003

Öğretmenlerin "Karar Verme Stilleri Ölçeği"ne verdiği yanıtlar, bir istatistik veri programı üzerinde hesaplanmıştır. Stil çalışılan bu bölümde toplam puanlar yerine alt boyutların dağılımları için normallik dağılımı incelenmiştir. Yapılan hesaplamalarda; Kolmogrov–Smirnov ve Shapiro–Wilk değerlerine bakılmıştır. Tüm alt boyutlar için Kolmogrov–Smirnov'a ait değerlerin 0,000 olması ve Shapiro–Wilk'ten alınan değerlerin 0,000 olması sebebi ile karar verme stilleri alt boyutlarına ait puanların normal dağılmadığına karar verilmiştir. Öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutlarının toplam puanlarına ait normallik testi sonuçları Tablo 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Karar Verme Stilleri Normallik Testleri

	Kolmogorov–Smirnov			Shapiro–Wilk		
	Statistic	**Df**	**Sig.**	**Statistic**	**Df**	**Sig.**
Rasyonel KVS	0,208	433	0,000	0,820	433	0,000
Sezgisel KVS	0,110	433	0,000	0,937	433	0,000
Bağımlı KVS	0,082	433	0,000	0,979	433	0,000
Kacıngan KVS	0,135	433	0,000	0,919	433	0,000
Kendiliğinden KVS	0,104	433	0,000	0,969	433	0,000

Öğretmenlerin "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ne verdiği yanıtlar, bir istatistik veri programı üzerinde hesaplanmıştır.Yapılan hesaplamalarda; Kolmogrov–Smirnov ve Shapiro–Wilk değerlerine bakılmıştır. Kolmogrov–Smirnov'a ait değerin 0,000 ve Shapiro–Wilk'ten alınan değerin 0,000 olması sebebi ile öğretmen özerkliği düzeylerinin toplam puanının normal dağılmadığına karar verilmiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri toplam puanına ait normallik testi sonuçları Tablo 3.7'de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Öğretmen Özerkliği Normallik Testleri

	Kolmogorov–Smirnov			Shapiro–Wilk		
	Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**Df**	**Sig.**
Özerkliktoplam	0,099	433	0,000	0,940	433	0,000

4. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Minimum	Median	Maximum	$\bar{X}$	SS
21. Yüzyıl Becerileri Genel	433	125	171	205	171,030	16,75426
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	433	44	67	75	66,5497	6,61178
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	433	6	25	30	23,5219	5,63431
Girişimcilik ve İnovasyon	433	12	39	50	38,3972	6,97245
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	433	7	16	20	15,6443	2,54552
Kariyer Bilinci	433	18	27	30	26,9169	2,82064

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin ortalama puanının 171,030 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir ($\bar{X}$=171,030). 21. yüzyıl becerileri alt boyutlarına göre incelendiğinde, en yüksek ortalama puanın bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ($\bar{X}$=66,5497) alt boyutunda yer aldığı görülmektedir. Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı alt boyutunu sırası ile girişimcilik ve inovasyon ($\bar{X}$=38,3972), kariyer bilinci ($\bar{X}$=26,9169), eleştirel düşünme ve problem çözme ($\bar{X}$=23,5219) ve en düşük ortalama puanı ile sosyal sorumluluk ve liderlik ($\bar{X}$=15,6443) alt boyutları takip etmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Karar Verme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğretmenlerin karar verme stilleri nelerdir?" problemine ilişkin bulgular ve yorumlar ifade edilmiştir. Bu bölümde stil araştırması yapılması sebebi ile stiller için toplam puan hesaplamaları yapılmadan sadece alt boyutlar incelenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin karar verme stillerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Karar Verme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Minimum	Median	Maximum	$\bar{X}$	SS
Rasyonel Karar Verme Stili	433	9	24	25	22,6836	2,67518
Sezgisel Karar Verme Stili	433	5	20	25	19,9723	3,96853
Bağımlı Karar Verme Stili	433	4	15	20	14,0208	3,93077
Kaçıngan Karar Verme Stili	433	5	11	25	12,1085	5,85510
Kendiliğinden–anlık Karar Verme Stili	433	5	13	25	13,4480	4,83646

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutlarına göre incelendiğinde, en yüksek ortalama puanın rasyonel karar verme stili ($\bar{X}$=22,6836) alt boyutunda yer aldığı görülmektedir. Rasyonel karar verme stili alt boyutunu sırası ile sezgisel karar verme stili ($\bar{X}$=19,9723), bağımlı karar verme stili ($\bar{X}$=14,0208), kendiliğinden–anlık karar verme stili ($\bar{X}$=13,4480) ve en düşük ortalama puanı ile kaçıngan karar verme stili ($\bar{X}$=12,1085) alt boyutları takip etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin karar verme stillerinden en çok rasyonel karar verme stili ile sezgisel karar verme stillerini tercih ettikleri söylenebilmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin mesleki özerklik davranışları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerkliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Minimum	Median	Maximum	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Özerkliği Genel	433	31	73	85	70,6859	10,21905
Öğretme Süreci Özerkliği	433	8	27	30	25,6998	3,95664
Öğretim Programı Özerkliği	433	7	21	25	20,6905	4,03530
Mesleki Gelişim Özerkliği	433	4	12	15	11,9261	2,54389
Mesleki İletişim Özerkliği	433	3	13	15	12,3695	2,50226

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin ortalama puanının 70,68 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir ($\bar{X}$=70,6859). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri alt boyutlara göre incelendiğinde, en yüksek ortalama puanın öğretme süreci özerkliği ($\bar{X}$=25,6998) alt boyutunda yer aldığı görülmektedir. Öğretme süreci özerkliği alt boyutunu sırası ile öğretim programı özerkliği ($\bar{X}$=20,6905), mesleki iletişim özerkliği ($\bar{X}$=12,3695) ve en düşük ortalama puanı ile mesleki gelişim özerkliği ($\bar{X}$=11,9261) alt boyutları takip etmektedir.

4.4. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre değişmekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda ilgili değişkenler için bulgular sırası ile sunulacaktır.

4.4.1. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun olup olmadığının tespit edilmesi için öğretmenlerin 21. yüzyıl toplam beceri düzeylerini işaret eden ilgili ölçme aracından elde edilen toplam puan bağımlı değişken; iki kategorili cinsiyet değişkeni ise grup değişkeni olarak kullanılmıştır. Bu noktada bağımsız örneklem t–testi ya da Mann–WhitneyU testi kullanılması gerekmektedir. Hangi analiz türünün gerçekleştirileceğine ilişkin karar verme noktasında varsayımlar test edilmiş ve veri setinin normal dağılıma uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Shapiro–Wilk=0,99; p=0006<0,05). Dolayısıyla bağımsız örneklem t–testinin parametrik olmayan versiyonu Mann–WhitneyU kullanılmıştır.Mann–WhitneyU testine ilişkin sonuçları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Analiz Sonucu

		İstatistik	P
21. yy Beceri Toplam	Mann–Whitney U	20580	0,036

Tablo 4.4 incelendiğinde, Mann–WhitneyU testi sonucunda elde edilen değerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu göze çarpmaktadır (U=20580; p<0,036). Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin medyanın (174), erkek öğretmenlerin medyanına (167) göre yüksek olması durumu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kısacası, kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin; istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,991; p=0,008<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.5'te analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.5. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
21. yy Beceri Toplam	1,27	3	0,734

Tablo 4.5 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, yaş grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.4.3. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,991; p=0,008<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.6'da analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.6. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
21. yy Beceri Toplam	8,71	4	0,069

Tablo 4.6 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, mesleki kıdem yıl grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.4.4. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,991; p=0,013<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.7'de analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.7. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
21. yy Beceri Toplam	7,06	2	0,029

Tablo 4.7 incelendiğinde, okul türü değişkenine göre beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda, okul türlerine göre öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hangi okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olupolmadığını tespit etme noktasında ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tablo 4.8'de teste ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.8. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları

		W	P
İlkokul	Ortaokul	-2,12	0,290
İlkokul	Lise	-3,71	0,024
Ortaokul	Lise	-1,96	0,348

Tablo 4.8 incelendiğinde, sadece ilkokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında, ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu göze çarpmaktadır.

4.4.5. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,991; p=0,008<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.9'da analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.9. 21. yy. Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
21. yy Beceri Toplam	2,78	3	0,426

Tablo 4.9 incelendiğinde, branş değişkenine göre 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, farklı branşlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.5. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenine göre değişmekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda ilgili değişkenler için bulgular sırası ile sunulacaktır.

4.5.1. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin karar verme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma durumunun olup olmadığının tespit edilmesi için öğretmenlerin karar verme stillerinin alt boyutlarını işaret eden ilgili ölçme aracından elde edilen toplam alt puanlar bağımlı değişken; iki kategorili cinsiyet değişkeni ise grup değişkeni olarak kullanılmıştır. Bu noktada bağımsız örneklem t–testi ya da Mann–WhitneyU testi kullanılması gerekmektedir. Hangi analiz türünün gerçekleştirileceğine ilişkin karar verme noktasında varsayımlar test edilmiş ve veri setinin normal dağılıma uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p=000<0,05). Dolayısıyla bağımsız örneklem t–testinin parametrik olmayan versiyonu Mann–WhitneyU kullanılmıştır.Mann–WhitneyU testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Analiz Sonucu

		İstatistik	**P**
Rasyonel KVS	Mann–Whitney U	21613	0,178
Sezgisel KVS	Mann–Whitney U	20001	0,011
Bağımlı KVS	Mann–Whitney U	23235	0,959
Kaçıngan KVS	Mann–Whitney U	22952	0,788
Kendiliğinden KVS	Mann –Whitney U	21089	0,088

Tablo 4.10 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre sezgisel karar verme stili alt boyutu dışındaki diğer karar verme stilleri alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin rasyonel, bağımlı, kaçıngan, kendiliğinden–anlık karar verme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Sezgisel karar verme stili alt boyutu için Mann–WhitneyU testi sonucunda elde edilen değerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu göze çarpmaktadır (U=20001; p<0,011).

Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin sezgisel karar verme stili alt boyutu medyanın (231), erkek öğretmenlerin medyanına (200) göre yüksek olması durumu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kısacası, kadın öğretmenlerin sezgisel karar verme stillerinin; istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

4.5.2. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin karar verme stilleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (p=0,000<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.11'de analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.11. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları Analiz Sonucu

	χ^2	Df	P
Rasyonel KVS	6,167	3	0,104
Sezgisel KVS	3,206	3	0,361
Bağımlı KVS	4,927	3	0,177
Kaçıngan KVS	5,7920	3	0,122
Kendiliğinden KVS	5,797	3	0,122

Tablo 4.11 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, yaş grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin karar verme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.5.3. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin karar verme stilleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (p=0,000<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.12'de analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.12. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları Analiz Sonucu

	χ^2	Df	P
Rasyonel KVS	11,054	4	0,026
Sezgisel KVS	7,360	4	0,118
Bağımlı KVS	6,736	4	0,150
Kaçıngan KVS	8,927	4	0,063
Kendiliğinden KVS	6,359	4	0,174

Tablo 4.12 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre rasyonel karar verme stili alt boyutu haricinde öğretmenlerin karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, mesleki kıdem yıl grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sezgisel, bağımlı, kaçıngan, kendiliğinden–anlık karar verme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.12 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre rasyonel karar verme stili alt boyutunda ($p=0,026$, $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin rasyonel karar verme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hangi mesleki kıdem yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olupolmadığını tespit etme noktasında ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tablo 4.13'te teste ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.13. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları

		W	**P**
0–5 yıl	6–10 yıl	-0,568	0,580
	11–15 yıl	-0,401	0,853
	16–20 yıl	0,662	0,590
	21 ve daha fazla	-0,113	0,999
6–10 yıl	0–5 yıl	0,568	0,580
	11–15 yıl	0,167	0,989
	16–20 yıl	1,230*	0,025
	21 ve daha fazla	0,455	0,814
11–15 yıl	0–5 yıl	0,401	0,853
	6–10 yıl	-0,167	0,989
	16–20 yıl	1,062	0,093
	21 ve daha fazla	0,288	0,963
16–20 yıl	0–5 yıl	-0,662	0,590
	6–10 yıl	-1,230*	0,025
	11–15 yıl	-1,062	0,093
	21 ve daha fazla	-0,775	0,496
21 ve daha fazla	0–5 yıl	0,113	0,999
	6–10 yıl	-0,455	0,814
	11–15 yıl	-0,288	0,963
	16–20 yıl	0,775	0,496

Tablo 4.13 incelendiğinde, 6–10 yıl ve 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin rasyonel karar verme stilleri arasında, 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu göze çarpmaktadır.

4.5.4. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin karar verme stilleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (p=0,000<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.14'te analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.14. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları Analiz Sonucu

	χ^2	Df	P
Rasyonel KVS	2,309	2	0,315
Sezgisel KVS	3,194	2	0,203
Bağımlı KVS	5,243	2	0,073
Kaçıngan KVS	2,413	2	0,299
Kendiliğinden KVS	0,289	2	0,866

Tablo 4.14 incelendiğinde, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, okul türü grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin karar verme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.5.5. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin karar verme stilleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (p=0,000<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.15'te analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.15. Karar Verme Stili Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları Analiz Sonucu

	χ^2	Df	P
Rasyonel KVS	1,089	3	0,780
Sezgisel KVS	0,474	3	0,925
Bağımlı KVS	4,684	3	0,196
Kaçıngan KVS	0,306	3	0,959
Kendiliğinden KVS	0,929	3	0,818

Tablo 4.15 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, branş grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin karar verme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.6. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi "Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenine göre değişmekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda ilgili değişkenler için bulgular sırası ile sunulacaktır.

4.6.1. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma durumunun olup olmadığının tespit edilmesi için öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerini işaret eden ilgili ölçme aracından elde edilen toplam puan bağımlı değişken; iki kategorili cinsiyet değişkeni ise grup değişkeni olarak kullanılmıştır. Bu noktada bağımsız örneklem t–testi ya da Mann–WhitneyU testi kullanılması gerekmektedir. Hangi analiz türünün gerçekleştirileceğine ilişkin karar verme noktasında varsayımlar test edilmiş ve veri setinin normal dağılıma uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Shapiro–Wilk=0,940; p=0,000<0,05). Dolayısıyla bağımsız örneklem t–testinin parametrik olmayan versiyonu Mann–WhitneyU kullanılmıştır. Mann–WhitneyU testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Öğretmen Özerkliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Analiz Sonucu

		İstatistik	P
Özerklik Toplam	Mann–Whitney U	18857	0,001

Tablo 4.16 incelendiğinde, Mann–WhitneyU testi sonucunda elde edilen değerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu göze çarpmaktadır (U=18857; p<0,001). Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin özerklik düzeylerine ilişkin medyanın (236), erkek öğretmenlerin medyanına (194) göre yüksek olması durumu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kısacası, kadın öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

4.6.2 Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,940; p=0,000<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.17'de analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.17. Öğretmen Özerkliğinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
Özerklik Toplam	6,96	3	0,73

Tablo 4.17 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, yaş grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.6.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,940; p=0,000<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.18'de analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.18. Öğretmen Özerkliğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
Özerklik Toplam	13,638	4	0,009

Tablo 4.18 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre mesleki özerklik düzeyleri boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır (p=0,009<0,05). Bu durumda, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hangi mesleki kıdem yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olupolmadığını tespit etme noktasında ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tablo 4.19'da teste ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.19. Öğretmen Özerkliğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları

		W	P
0–5 yıl	6–10 yıl	1,944	0,688
	11–15 yıl	5,609*	0,003
	16–20 yıl	5,083*	0,032
	21 ve daha fazla	1,318	0,947
6–10 yıl	0–5 yıl	-1,944	0,688
	11–15 yıl	3,665	0,056
	16–20 yıl	3,139	0,283
	21 ve daha fazla	-0,626	0,995
11–15 yıl	0–5 yıl	-5,609*	0,003
	6–10 yıl	-3,665	0,056
	16–20 yıl	-0,526	0,998
	21 ve daha fazla	-4,291	0,077
16–20 yıl	0–5 yıl	-5,083*	0,032
	6–10 yıl	-3,139	0,283
	11–15 yıl	0,526	0,998
	21 ve daha fazla	-3,765	0,259
21 ve daha fazla	0–5 yıl	-1,318	0,947
	6–10 yıl	0,626	0,995
	11–15 yıl	4,291	0,077
	16–20 yıl	3,765	0,259

Tablo 4.19 incelendiğinde, 0–5 yıl ve 11–15 yıl; 0–5 yıl ve 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında, 0–5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 11–15 yıl ve 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu göze çarpmaktadır.

4.6.4. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,940; p=0,000<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.20'de analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.20. Öğretmen Özerkliğinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
Özerklik Toplam	22,799	2	0,000

Tablo 4.20 incelendiğinde, okul türü değişkenine göre beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda, okul türlerine göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hangi okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

olupolmadığını tespit etme noktasında ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tablo 4.21'de teste ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.21. Öğretmen Özerkliğinin Okul Türü Değişkenine Göre DSCF İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları

		W	P
İlkokul	Ortaokul	1,694	0,296
İlkokul	Lise	6,558	0,000
Ortaokul	Lise	4,864	0,000

Tablo 4.21 incelendiğinde, ilkokul ve lise kademelerinde; ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında, ilkokulda ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin; lisede görev yapmakta olan öğretmenlere göre lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu göze çarpmaktadır.

4.6.5. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri doğrultusunda normal dağılım gözlenmemesi sebebiyle (Shapiro–Wilk=0,940; p=0,000<0,05) Kruskal–WallisH testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.22'de analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.22. Öğretmen Özerkliğinin Branş Değişkenine Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

	χ^2	Df	P
Özerklik Toplam	2,421	3	0,490

Tablo 4.22 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, branş grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.7. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri, Karar Verme Stilleri Alt Boyutları ve Mesleki Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi "Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri, karar verme stilleri alt boyutları ve mesleki özerklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Problem cümlesi doğrultusundaki değişkenlerin sürekli olması göz önünde bulundurularak ilgili problem cümlesi doğrultusunda Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz çıktıları Tablo 4.23'te yer almaktadır:

Tablo 4.23. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Matrisi

		ÖzerlikTop	RasKVS	SezKVS	BağKVS	KaçKVS	KenKVS	21.yyTop
ÖzerkikTop	Pearson's r	—						
	P–değeri	—						
RasKVS	Pearson's r	0,295	—					
	P–değeri	<0,001	—					
SezKVS	Pearson's r	0,385	0,302	—				
	P–değeri	<0,001	<0,001	—				
BağKVS	Pearson's r	0,170	0,091	0,318	—			
	P–değeri	<0,001	0,058	<0,001	—			
KaçKVS	Pearson's r	0,099	-0,116	0,207	0,494	—		
	P–değeri	0,038	0,015	<0,001	<0,001	—		
KenKVS	Pearson's r	0,146	-0,149	0,276	0,301	0,586	—	
	P–değeri	0,002	0,002	<0,001	<0,001	<0,001	—	
21.yyTop	Pearson's r	0,419	0,516	0,251	-0,027	-0,178	-0,100	—
	P–değeri	<0,001	<0,001	<0,001	0,569	<0,001	0,037	—

Tablo 4.23'te yer alan korelasyon matrisi incelendiğinde, bağımlı karar verme stilitoplam puanı ile rasyonel karar verme stili toplam puanı (r=0,091, p>0,05)ve 21. yüzyıl toplam beceri puanıile bağımlı karar verme stili toplam puanı (r=-0,027; p>0,05) değişkenleri arasındaki korelasyonlar haricindeki tüm korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu göze çarpmaktadır. Tablo 4.23 incelendiğinde, 21. yüzyıl toplam beceri puanı ile rasyonel karar verme stili toplam puanı arasındaki ilişkinin pozitif orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı, 21. yüzyıl toplam beceri puanı ve öğretmen özerkliği toplam puanı arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ortalamanın Üzerinde veya Altında Olması Bakımından Yeterli ya da Yetersiz Olarak Değerlendirilmesinde; Karar Verme Stilleri Alt Boyutları, Mesleki Özerklik, Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerinin İstatistiksel Rolüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ortalamanın (171) üzerinde veya altında olması bakımından yeterli ya da yetersiz olarak değerlendirilmesinde; karar verme stilleri alt boyutları, mesleki özerklik, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü vebranşdeğişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir rolü var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. İlgili problem cümlesi doğrultusunda, bağımlı değişkenin iki kategoriden meydana geldiği binomial lojistik regresyon gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar aynı amaç doğrultusunda kullanılan ROC analizi sonuçları ile geçerlenmeye ve

kuvvetlendirilmeye çalışılmıştır. Analiz yapılmadan önce analize ilişkin varsayımlar test edilmiştir.

Lojistik regresyon için işleme alınacak olan bağımlı değişken, katılımcıların ilgili ölçme aracından aldıkları toplam puanın ortalaması (171) göz önünde bulundurularak yeterli ve yetersiz anlamında iki durumlu gruplandırılmıştır. Analiz kapsamında kullanılan bağımsız değişkenler, sürekli ve kategorik yapıdadır. Veri seti, farklı kişilerden elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Bu durum, verilerin bağımsızlığı varsayımını oluşturmaktadır. İşlemler sonrasında, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenin logit değeri elde edilmiştir. Logit değeri kapsamında, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı olup olmadığını saptamak için VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. VIF ve tolerans değerlerini gösteren çoklu doğrusal bağlantı sonuçları Tablo 4.24'te yer almaktadır.

Tablo 4.24. Çoklu Doğrusal Bağlantı İstatistikleri

	VIF	**Tolerance**
ÖzerklikTop	1,14	0,877
RasKVS	1,07	0,936
SezKVS	1,14	0,874
BağKVS	1,23	0,816
KaçKVS	1,39	0,717
KenKVS	1,30	0,771
Cinsiyet	1,06	0,945
Yaş	1,40	0,712
Kıdem	1,29	0,776
Okul	1,12	0,891
Branş	1,07	0,934

Çoklu doğrusal bağlantı probleminin olup olmadığının belirlenmesi için Tablo 4.24'te yer alan bağımsız değişkenlere ilişkin tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans değerlerin 0,71 ile 0,94 aralığında değiştiği ve sonuç olarak tolerans değerlerinin gerekli olan 0,2'den büyük olmasından dolayı çoklu doğrusal bağlantısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. VIF değerlerinin de 10'un altında olması, tolerans değerleri ile elde edilen sonucu desteklemektedir. Sonuç olarak çoklu doğrusal bağlantının tespit edilmesinde kullanılan VIF ve tolerans değerleri, birbirine paralel sonuçlar ortaya koymuştur. Analize ilişkin varsayımlar test edilmiştir ve analize ilişkin temel çıktılar yorumlanmıştır. Sonuçlar üretilirken, lojistik regresyon kapsamında bir başlangıç modeli temel alınmıştır.Başlangıç modellerinde, yalnızca modele ilişkin sabit terim yer almaktadır. Elde edilen lojistik regresyon sonuçları bağımsız değişkenlerin modele dahil edilerek kurulması amaçlanan model ile başlangıç modeli arasındaki farkı temsil etmektedir. Ortaya çıkan fark, muhtemel

iki sonucu işaret etmektedir. Muhtemel sonuçlardan birincisi, bağımsız değişkenlerin modele dahil edilmesi ile elde edilen modelin başlangıç modeline göre daha iyi bir model olmasıdır. Muhtemel sonuçlardan ikincisi ise başlangıç modelinin amaçlanan modelden daha iyi olmasıdır. Model uyum istatistiklerinin yer aldığı tablo, analiz sonucuna ilişkin yorumlanması gereken ilk çıktı olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda verilen Tablo 4.25'te, model uyum istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 4.25. Model Uyum İstatistikleri

Tüm Model Testi									
Model	**Deviance**	**AIC**	**BIC**	**R^2_{McF}**	**R^2_{CS}**	**R^2_N**	**χ^2**	**sd**	**P**
1	456	496	578	0,243	0,286	0,381	146	19	<0,001

Tablo 4.25 ile gösterilen uyum iyiliği sonuçları arasından ilk olarak "Tüm Model Testi" sonucu incelenmiştir. Burada elde edilenX^2 (ki–kare)sonucunun anlamlı olduğu görülmektedir (X^2=146, p<0,05).Elde edilen X^2 değerinin anlamlı olması, başlangıç modeline eklenen bağımsız değişkenlerin; bağımlı değişkeni yordama gücünün artacağı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.25'te yer alan deviance sonucu incelendiğinde, başlangıç modeline eklenen bağımsız değişkenlerin; oluşturulan modelin, başlangıç modelinden 195 birimlik sapma gösterebileceği şeklinde yorumlanabilmektedir. Deviance sonucuna göre; başlangıç modeli ile amaçlanan modelin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Ancak bu farklılığın; amaçlanan yönde ve düzeyde olup olmadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu durumun kararlaştırılması için AIC ve BIC uyum iyiliği istatistiklerinin ortaya çıkarılıp değerlendirilmesi gerekmektedir.

İstatistik işlemler sonucunda elde edilen AIC ve BIC indeksleri; AIC/BIC'nin 1'e yakınlığı ölçüsünde, oluşturulan modelin iyi olduğunu ifade etmektedir. Kurulan model kapsamında, AIC/BIC'nin değerinin 0,86 olarak elde edilmesi sonucunda modelin; bağımlı değişkeni açıklama boyutunda kötü bir model olmadığı söylenebilmektedir. Ancak, konuya ilişkin son yorumun yapılabilmesi için bağımlı değişkendeki varyansın; bağımsız değişkenler tarafından açıklanma derecesini gösteren Pesudo–R^2 ölçülerinin elde edilerek değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tablo 4.25'te yer alan Pesudo–R^2ölçülerinden; $R^2_{McFadden's}$=0,243olarak kestirilmiştir. Bu değerin anlamı, bağımsız değişkenlerin dahil edilmesi ile oluşturulan LR modeli; bağımlı değişkenin yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır. Benzer şekilde

Cox&Snell's R^2 değeri incelendiğinde bağımlı değişkenin yaklaşık %28'i ve Negelkerke R^2 değeri incelendiğinde bağımlı değişkenin yaklaşık %38'i açıklanmaktadır($R^2_{Cox\&Snell's}$=0,28,$R^2_{\ Negelkerke}$=0,38). Elde edilen Pesudo–R^2 ölçülerine göre oluşturulan LR modeli ile bağımlı değişkendeki açıklanan varyansın, ortalama olarak %30 yakın olduğu söylenebilmektedir. Bu noktada, X^2 sonucunun manidarlığı; model uyum indeksleri oranının 1'e yakınlığı ve bağımlı değişkendeki açıklanan varyans yüzdeleri ortalamasının %30'a yakınlığı dikkate alındığında bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni yordama gücünün zayıf olmadığı söylenebilmektedir.

Tablo 4.25'te verilen sonuçlar, bağımsız değişkenlerin bir arada değerlendirilmesi ile tespit edilen sonuçları göstermektedir. Her bir bağımsız değişkenin; başlangıç modeline ayrı ayrı dahil edilmesi ile bağımlı değişken boyutunda anlamlı birer yordayıcılık rolü üstlenip üstlenmediğini gösteren Omnibus testi sonucu Tablo 4.26'da verilmektedir.

Tablo 4.26. Omnibus Testi Sonucu

BağımsızDeğişken	χ^2	Sd	P
ÖzerklikTop	27,1126	1	<0,001
RasKVS	47,4831	1	<0,001
SezKVS	0,2872	1	0,592
BağKVS	0,1596	1	0,690
KaçKVS	10,1958	1	0,001
KenKVS	0,0174	1	0,895
Cinsiyet	0,3156	1	0,574
Yaş	4,7845	3	0,188
Kıdem	2,4639	4	0,651
Okul	1,6534	2	0,437
Branş	0,4629	3	0,927

Omnibus test sonuçlarının anlamlı çıkması, X^2 başlangıç modeli ile amaçlanan model arasında fark olduğu anlamına gelmektedir ve Omnibus testi kapsamında bu farkın anlamlılık göstermesi istenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple, her bir değişken için Omnibus testi sonuçlarında hesaplanan X^2 değerinin anlamlı çıkması istenmektedir. Bu durum, Omnibus testinin bir hipotez testi özelliği gibi çalışması ile gerekçelendirilmektedir. Bir başka ifade ile her X^2 değerinin anlamlı çıkması,*"Başlangıç modeli ve bağımsız değişkenin modele dahil edilmesi ile amaçlanan model arasında anlamlı bir farklılık yoktur."* şeklinde oluşturulan H_0 hipotezinin reddedildiğini göstermektedir.

Tablo 4.26'da yer alan Omnibus testi sonuçları incelendiğinde, mesleki özerklik ve rasyonel karar verme stili değişkeni için elde edilen X^2 değerleri göz önünde bulundurulduğunda; ilgili iki bağımsız değişken, başlangıç modeline eklendiğinde

amaçlanan modelin, başlangıç modelinden anlamlı bir şekilde farklı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bağımsız değişkenlerin, amaçlanan model için anlamlılığı ile birlikte amaçlanan modeldeki katkılarının büyüklük olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum, lojistik regresyon model katsayılarının hesaplanarak incelenmesini gerektirmektedir. LR model katsayıları Tablo 4.27'de yer almaktadır.

Tablo 4.27. Model Katsayıları

Bağımsız Değişken	Katsayı	Standart Hata	Z	P	Odds Oranı
Sabit	-11,88976	1,6571	-7,175	<0,001	6,866
ÖzerlikTop	0,06667	0,0135	4,946	<0,001	1,069
RasKVS	0,36940	0,0582	6,347	<0,001	1,447
SezKVS	0,01858	0,0346	0,537	0,591	1,019
BağKVS	-0,01173	0,0294	-0,399	0,690	0,988
KaçKVS	-0,08796	0,0278	-3,159	0,002	0,916
KenKVS	0,00504	0,0382	0,132	0,895	1,005
Cinsiyet:					
1 – 0	0,13764	0,2448	0,562	0,574	1,148
Yaş:					
2 – 1	-0,19144	0,3974	-0,482	0,630	0,826
3 – 1	0,08444	0,5807	0,145	0,884	1,088
4 – 1	-1,19604	0,8606	-1,390	0,165	0,302
Mesleki Kıdem:					
2 – 1	-0,10699	0,4069	-0,263	0,793	0,899
3 – 1	-0,29733	0,4949	-0,601	0,548	0,743
4 – 1	-0,33998	0,6014	-0,565	0,572	0,712
5 – 1	0,40108	0,7100	0,565	0,572	1,493
Okul Türü:					
2 – 1	-0,33073	0,3764	-0,879	0,380	0,718
3 – 1	-0,47675	0,3733	-1,277	0,202	0,621
Branş:					
2 – 1	0,14982	0,3603	0,416	0,678	1,162
3 – 1	0,07050	0,3032	0,233	0,816	1,073
4 – 1	0,24852	0,3864	0,643	0,520	1,282

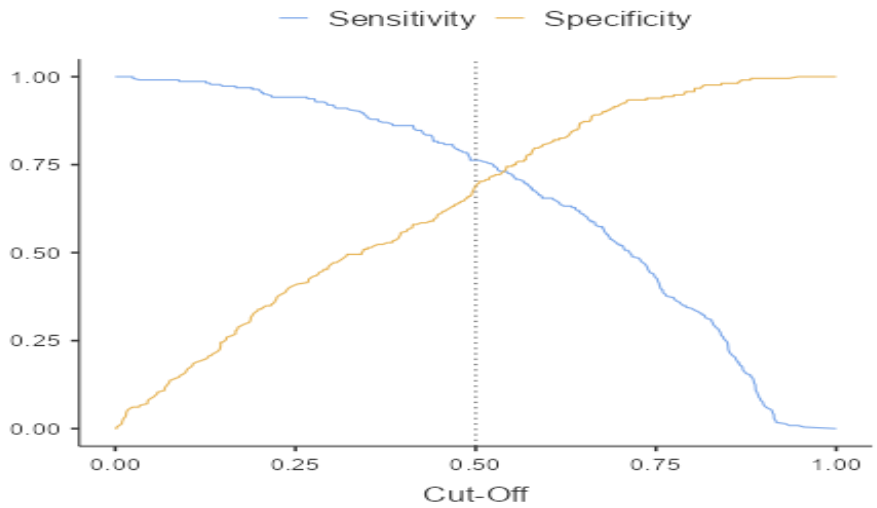
Tablo 4.27'de bulunan katsayı sütundaki orijinal katsayılar değerlendirildiğinde sadece sabit özerklik toplam puanı ve rasyonel karar verme stili toplam puanı değişkenlerinin pozitif olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu göze çarpmaktadır ($z_{intercept}$:-7,.175, p<0,001, $z_{özerkliktop}$:4,946, p=<0,001; z_{RasKVS}:6,347, p<0,001).Ulaşılan sonuçlar bağlamında, öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin, ortalamanın altında ya da üstünde olarak değerlendirilmesindesadece özerklik toplam puanları ile rasyonel karar verme stili değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir rolünün olduğu söylenebilmektedir. Bu sonuç, Omnibus testsonuçları ile paralellik gösterdiği anlamına gelmektedir.

Lojistik regresyon istatistik işlemlerinde, kategorik bağımlı değişkenin değişiminin kestirilmesinin ve iki veya ikiden fazla gruba ilişkin tahmini temsil eden "üyelik tahmini" gerçekleştirilmektedir. Bu amaç doğrultuda, sınıflama tahmin sonuçları, analiz işlemleri boyutunda üretilmektedir. Bu sebeple model katsayılarının incelenmesinden sonra sınıflama sonuçları incelenmiştir. Lojistik regresyon sonucunda ulaşılan sınıflama sonuçları Tablo 4.28'de gösterilmektedir.

Tablo 4.28. Sınıflama Sonuçları

Kestirim			
Gözlenen	**0**	**1**	**Yüzde**
0	146	66	68,9
1	53	170	76,2

Tablo 4.28 ile gösterilen sınıflama sonuçları incelendiğinde, 0 grubunda yer alan öğretmenlerin 146'sı ile 1 grubunda olan öğretmenlerin 170'inin kurulan model tarafından doğru sınıflandırıldığı görülmektedir. Dahası, 0 grubunda yer alan öğretmenlerin 66'sının aslında 1 grubunda ve 1 grubunda yer alan 53 öğretmenin gerçekte 0 grubunda olduğu sınıflama tahmin sonuçları arasında yer almaktadır. Bu durum, LRA ile yapılan sınıflama sonucunda 0 grubunun doğru sınıflama yüzdesinin %68,9 ve 1 grubunun doğru sınıflama yüzdesinin %76,2 olduğunu öne çıkarmaktadır. %50 olasılık ile elde edilen sınıflama tahminlerinin grafik şeklinde gösterimi Şekil 5.1'de yer almaktadır.

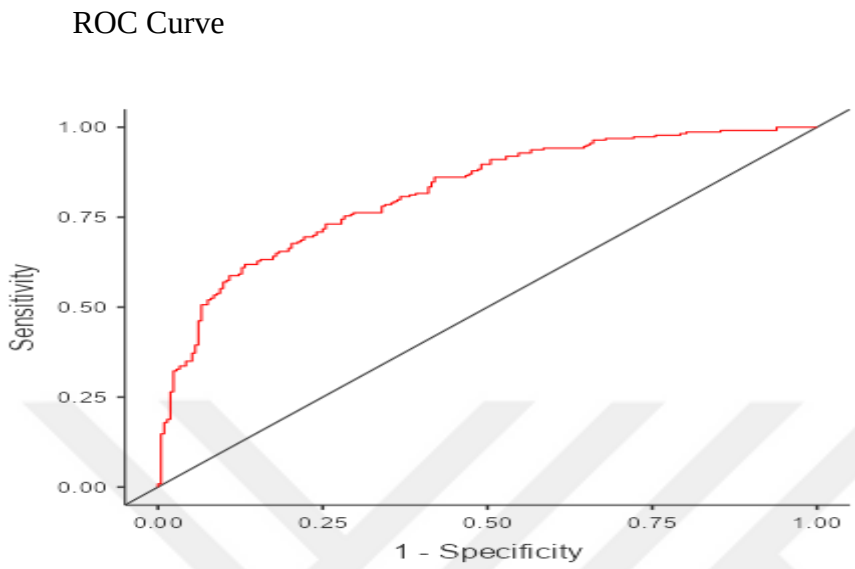


Şekil 5.1. %50 Olasılıkla Yapılan Sınıflama Tahminlerinin Grafikle Gösterimi

Lojistik regresyon analizi ile birlikte ROC eğrisi yöntemi de sınıflama sonuçlarına ulaşılmıştır. ROC eğrisi yöntemi ile ulaşılan sınıflama tahmin sonuçları Tablo 4.29'da ve Şekil 5.2'te yer almaktadır.

Tablo 4.29. Sınıflama Tahmin Sonuçları

Doğru Sınıflama Yüzdesi (Accuracy)	Özgüllük (Specificity)	Duyarlılık (Sensitivity)	Eğri Altında Kalan Alan (AUC)
0,726	0,689	0,762	0,819



Şekil 52. ROC Eğrisi Yöntemi ile Elde Edilen Sınıflama Tahmin Sonuçları

ROC eğrisi yöntemi ile ulaşılan sınıflama sonuçlarının doğruluk oranının %72,6 olduğu Tablo 4.29'da yer almaktadır. AUC değeri, eğri altında kalan alanın büyüklüğünü açıklamaktadır ve bu değer yaklaşık olarak %82 olarak hesaplanmıştır. AUC değeri, yani eğri altında kalan alanın büyüklüğü; kurulan sınıflamanın doğruluğunu kanıtlayan bir gösterge olarak düşünülmektedir. Bu kapsamda, elde edilen iki değerin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Ayrıca, Tablo 4.29 ile yer alan specificity değerine göre; ROC eğrisi yönteminin yaklaşık %69 oranında 0 olmayan bireyleri 1 olarak tanımlayabildiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Son olarak şekilde verilen sensitivitydeğerine göre ise kullanılan yöntemin yaklaşık %72 oranında, gerçekten 0 grubunda olan bireyleri yakalayabildiği söylenebilmektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde; araştırmanın bulgularına dayanarak, araştırmanın sonuçları ile bu sonuçlar ile ilgili tartışmalar ve ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada, Aydın ili Nazilli ilçesinde farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında karar verme stilleri ile mesleki özerklikleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenleri açısından incelenmiş ve ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin ne düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin, 21. yüzyıl beceri düzeylerine ve alt boyutlarına ait puanların ortalama puanların üzerinde olması sebebiyle yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri alt boyutları incelendiğinde, en yüksek ortalama puanın bilgi ve teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda yer aldığı görülmüştür. Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı alt boyutunu sırası ile girişimcilik ve inovasyon, kariyer bilinci, eleştirel düşünme ve problem çözme ve en düşük ortalama puanı ile sosyal sorumluluk ve liderlik alt boyutları izlemiştir. Konu ile ilgili alan yazında incelendiğinde ulaşılan sonuçları destekleyen çeşitli araştırmaların var olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinden bilgi ve teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda en yüksek ortalamalara sahip olması; yeni öğrenmelere açık ve istekli oldukları şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin; ülke ve dünya çapında meydana gelen yenilikleri takip ettikleri ve öğrenmeye çaba harcadıklarını göstermektedir. Bu durum; kaynak taramayı, araştırmayı bilen ve sorgulayan, ihtiyaçlarının farkında olan, öğrendiklerini günlük hayatına aktarabilen bir öğretmen olduklarının göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Bu noktadayazılı veya görsel gibi çeşitli kaynaklar aracılığıyla, özellikle teknolojiyi yakından takip ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinden sosyal sorumluluk ve liderlik alt boyutunda en düşük ortalamalara sahip olması; farklı kültürlerle iletişim kurmaya açık olmadıklarını, grup çalışmalarında verimli olamadıklarını veya grup çalışmalarının etkililiğine inanmadıklarını dolayısı ile öğrendiklerini çevresindekilere aktarma konusunda istekli olmadıkları şeklinde yorumlanmaktadır.Bu durum, okullarda gerçekleştirilecek sosyal sorumluk projeleri ile geliştirilebilir. Ayrıca eğitim liderleri tarafından akademik veya sosyal grup etkinlikleri düzenlenerek öğretmenlerin grup çalışmalarına karşı bakış açıları değiştirilebilir. Grup çalışması ve lideri olmaya özendirici eğitimler düzenlenebilir. Bu noktada, öğretmenlerin grup çalışmalarını tercih etmeme sebepleri ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınıp açıklanabilir.

Tanın (2021), okul öncesi öğretmen adaylarının; 21. yüzyıl becerileri genel düzeyini yüksek olarak bulduğu araştırmasında, adayların; en yüksek puanı bilgi ve teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda; en düşük puanı ise eleştirel ve problem çözme alt boyutunda aldığı tespit edilmiştir. Geçgel ve arkadaşları (2020) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini yüksek olarak nitelendirirken, alt boyutlar incelendiğinde; eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutunda en yüksek ortalamanın tespit edildiği görülmüştür. Çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının, tüm boyutları kendilerinde var olduğunu ifade ederken, kariyer bilinci becerileri boyutunda kendilerinde eksikler hissettikleri saptanmıştır. Başar (2018), fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının genel puanlarını ile alt boyutlara ait puanlarını yüksek düzeyde olarak elde etmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Ayrıca Ü. Özdemir (2022) çalışmasında, liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin; 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik düzeylerini yüksek olarak tespit etmiştir. Çoşanay ve Karalı (2022) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmenlik becerilerini kullanma seviyelerini iyi derecede olduğu tespit edilmiştir. Güler ve Tuncel (2022) çalışmalarında, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik özyeterlik algılarını yüksek düzey olarak tespit etmiştir. Kuloğlu ve Karabekmez (2022) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinde 21. yüzyıl öğretmenlik becerilerini yüksek düzey olarak elde etmiştir. Ak Gürdük (2021) çalışmasında, 48 ülkedeki ortaokul öğretmenlerinin; öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım düzeylerini yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Özer (2021)

çalışmasında, sınıf öğretmenlerine ait 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık seviyelerinde ve tüm alt boyutlarında yüksek puanlar elde etmiştir. Ekşioğlu (2021) çalışmasında, fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerine yönelik 21. yüzyıl becerilerini derslere dahil edebilme beceri seviyelerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çınar (2019) çalışmasında, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algı ve görüşlerini yüksek ve yeterli olarak tespit etmiştir. Yine de 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Verilen çalışmaların sonuçlarının, yapılan bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte görülmüştür.

Yurt dışında yapılan bazı çalışmalar da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Martinez (2022) çalışmasında ortaokul öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğretmeye ve öğrenmeye yönelik deneyimlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wattanavorakijkul (2019) çalışmasında, Taylandlı öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kavramına ilişkin algıları konusunda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kavramını anladıklarını, 21. yüzyıl yeterliklerini sınıfa dahil edebildiklerini ve bunların öğretmenlerin gerçek uygulamalarında neyi ve nasıl öğrettiklerine yansıdığı gözlemlenmiştir. Davis (2018) çalışmasında, öğretmen algılarına dayalı olarak 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi düzeyini yüksek olarak tespit etmiştir.

Ancak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, araştırma bulguları ile farklılaşan veya uyuşmayan noktalar da yer almaktadır. Dokumacı Sütçü ve Sütçü (2022) çalışmalarında, öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutuna dair düzeyleri orta, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutu ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutuna dair düzeyleri orta ve yüksek yeterlik algısı olarak saptamıştır. Varki (2020), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeyleri genel puanlarını ortalamanın altında bulmuştur. Öğretmen adaylarının en yüksek puan aldığı alt boyut eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile ilgili olurken, öğretmen adaylarının en düşük puan aldığı alt boyut bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ile kariyer bilinci alanında bulunmuştur. Ossai ve arkadaşları (2022) çalışmalarında; İngilizce öğretmenlerin, eğitim programlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin zayıf olduğu tespit etmiştir. Varghese ve Musthafa (2021) çalışmalarında, ortaokul öğretmenlerindeki 21. yüzyıl becerilerinin gerçek ve ideal algıları arasında bir boşluk olduğunu tespit etmiştir. Weeks ve arkadaşları (2020) çalışmalarında, okul temelli tarım eğitimi öğretmenlerinin, 21. yüzyıl becerilerinin sınıfa uygulamalarında algılanan bilgi ve beceri durumlarını; öğretmenlerinin eleştirel düşünme,

iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini sınıflarına uygulama boyutlarının geliştirilmesi için özel ve uygulanabilir stratejilerle öğretmenlerin daha fazla eğitilmesi ve donatılması için mesleki gelişimin gerekli olduğunu belirtmiştir. Nehring ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini, kavram yanılgılarıyla uyguladıklarınıtespit etmiştir.

Bu çalışmanın ve yurt içinde veya yurt dışında yapılan ilgili çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olması istendik bir durum olarak karşılanmaktadır. Çünkü 21. yüzyılda kişilerin mutlu ve başarılı olabilmesi için, hızlıca iş bulabilmesi için; üretken, eleştirel düşünen, iletişim kanallarına ve araçlarına hakim, teknolojiyi eğitim için kullanan, sosyal medyayı bilen ve takip eden, problem çözme yeteneği yüksek, öğrendiklerini gerçek yaşama aktaran, yenilikçi, sorumluluklarını yerine getiren, özgüvenli, liderlik özelliklerine hakim, çevresine ve özüne saygılı olmaları zorunluluk haline gelmiştir (Erkılıç, 2020). Hangi kuşaktan olursa olsun tüm insanlar için, 21. yüzyılda var olabilmek ve bu çağın değişimlerine uyum sağlamak adına gerekli olan ilgili beceriler önem kazanmaktadır (Yeniay Üsküplü, 2019). Bilgi çağında; dünyadaki toplumsal, çevresel, ekonomik ve bilimsel yapılar sınırsız bir değişim içindeyken 21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılması konusunda değişikliklerin planlanması ve düzenlemelerin hazırlanması gerekmektedir (E. Yılmaz, 2016). Özellikle araştırmanın kuramsal boyutunda cevaplanmaya çalışan "Geleceğin insanı nasıl olmalı?", "Çocuklarımızı nasıl eğitelim?", "21. yüzyıl becerileri nasıl öğretilmelidir?" ve "21. yüzyıl öğretmeni nasıl olmalıdır?" soruları kapsamında, 21. yüzyıl becerilerinin öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır. 21. yüzyılın getirisi olarak eğitim bakış açısında, fabrika modeli bir eğitimden çıkılarak yeni bir eğitim anlayışının tanımlanması gerekmektedir (Shaw, 2004). Eğitimde, temelde anlamayı ve performansı birlikte gerektiren 21. yüzyıl; bilgi ve becerinin beraber yürütüldüğü bir alandır (Dede, 2010). 21. yüzyıl toplumunun merkezinde teknoloji bulunmaktadır. Çağın teknolojisinin eğitime Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE), etkileşimli video, yapay zeka, telekonferans, elektronik haberleşme olarak dahil edilebildiği görülmektedir. Eğitimin kalitesini arttırması beklenen bu değişimler, toplumsal ihtiyaçlar ve teknolojik yenilikler; öğretme ve öğrenme sürecini, öğrenci profilini, öğretme ve öğrenmedeki paradigmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkilemektedir (Ak Gürdük, 2021).

Ancak bazı çalışmaların sonuçlarında görülen eksiklikler ne kadar istendik bir durum olmasa bile beklendik bir durum olarak düşünülmektedir. Çünkü hala değiştirilmeye, içindeki ketlerin kırılmaya çalışıldığı eğitim sisteminin içinden mezun olan öğretmenlerde ve yıllar önce mezun olmuş ve hala görev yapmakta olan öğretmenlerde 21. yüzyıl becerilerinin ne kadar olduğu bu araştırmanın çıkış noktalarından biri olarak temele alınmıştır. Pasif bir öğrenci konumda, bilgiyi alıcı rolü ile ezberci eğitim sisteminin içinden çıkan öğretmenlerin, görev yaptıkları eğitim sahalarında aynı şekilde eğitim vermeleri kaçınılmazdır (Erbek, 2021).

Eğitim unsurları ne kadar iyi olursa olsun eğitim sisteminin uygulayıcısı olarak öğretmenler, gerekli şekilde yetiştirilmemişse, çağa uygun bir şekilde kendilerini geliştirmemişse, yapılan düzenlemelerin hedefine ulaşması mümkün olmayacaktır (Saracaloğlu, 2006). Bu sebeple öğretmenlerin mevcut niteliklerini değişen çağa uygun olarak sürekli yenilemeleri beklenmektedir. Ayrıca eğitim sistemi içinde yer alan amaçlar, programlar ve içeriklerin yenilenmesi ve değiştirilmesi gerekmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin, klasik eğitim anlayışları ile öğrencilere edindirilemeyeceği açıkça görülmektedir. Bu yüzyılda kişisel farklılıkları baz almayan tek tür eğitim planlarının yer aldığı davranışçı kuramlar yerine yapılandırmacı kuramlara başvurulması gerekmektedir. Bilgi, iletişim ve teknolojinin zirve yaptığı bu yüzyılda öğretmenlerin; bilgiyi ve kaynaklarını araştırıp bulma, bilgi ve teknolojiyi aktif ve etkin bir şekilde kullanma noktasında kendilerini yeterli hissetmeleri gerekmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Karar Verme Stillerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karar verme stillerinin neler olduğu açıklanmıştır. Bu problem alanında, stil araştırması yapılması sebebi ile stiller için toplam puan değerlendirilmesi yerine alt boyutlar incelenmiştir. Öğretmenlerin karar verme stilleri; alt boyutlarını göre incelendiğinde, en yüksek ortalama puanın rasyonel karar verme stili alt boyutunda yer aldığı görülmüştür. Rasyonel karar verme stili alt boyutunu sırası ile sezgisel karar verme stili, bağımlı karar verme stili, kendiliğinden–anlık karar verme stili ve en düşük ortalama puanı ile kaçıngan karar verme stili alt boyutları takip etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin karar verme stillerinden en çok rasyonel karar verme stili ile sezgisel karar verme stillerini tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar verme süreçlerinde, rasyonel karar verme stiline yatkın olmaları; karar verme sürecinde birden çok bilgi kaynağını, birden çok kez, dikkatlice, mantıklı ve sistematik bir şekilde, amaçlara uygun olarak tüm seçenekleri değerlendirdikleri şeklinde açıklanmaktadır. Bu durum ise araştırmanın ilk bulgusu olan öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ve bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin yüksek olması ile uyuşmaktadır. 21. yüzyıl öğretmeni olarak araştıran, sorgulayan, öğrenmeye istekli, yenilikçi, dünya çapında gelişmeleri takip eden bir öğretmenin; bu becerilerini mantıklı, sistematik, dikkatli ve araştırmacı olarak değerlendirme süreçlerine yansıtabildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktada, karar verme becerilerinin iyi kullanılması bir 21. yüzyıl becerisi olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim alanında birçok karar durumu ile karşı karşıya geldikleri bilinmektedir. Bu durumlarda rasyonel bir öğretmen; kendi doğruları olan, yaptıkları mantık çerçevesi içinde açıklanan, kaynakları araştıran ve sorgulayan, sistematik ve mantıklı bir öğretmen profiline sahiptir. Eğitim süreçlerindeki mevcut ve olası kriz anlarına bu stil ile yaklaşıyor olması, sürecin yapıcı olarak yürütüleceğini ve tamamlanacağını işaret etmektedir.

Ekinci (2021) çalışmasında karar verme stillerini; sırası ile rasyonel karar verme stili, sezgisel karar verme stili, bağımlı karar verme stili, kaçıngan karar verme stili, anlık karar verme stili olarak tespit etmiştir. Acar (2020) çalışmasında, karar verme stillerinden çoğunlukla rasyonel karar verme stilini tercih ettiklerine ulaşmıştır. Katılımcıların sırası ile bağımlı karar verme stilini, sezgisel karar verme stilini, kaçıngan karar verme stilini ve kendiliğinden–anlık karar verme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Çetinyol (2019) çalışmasında, tercih edilen karar verme stillerini sırası ile rasyonel karar verme stili, sezgisel karar verme stili, bağımlı karar verme**,** kaçınma karar verme stili ve kendiliğinden–anlık karar verme stili olarak belirtmiştir. Bu durum, çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Akar (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin dikkatli karar verme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dikkatli karar verme stilini sırası ile erteleyici, panik ve kaçıngan karar verme stilleri takip etmiştir. Sakallı (2019) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük bir kısmının rasyonel karar verme stilinde, az bir kısmının ise kaçınma karar verme stilinde yer aldığını tespit etmiştir. Rasyonel karar verme stilini sırası ile bağımlı, sezgisel, kendiliğinden–anlık ve kaçınma karar verme stilleri izlemiştir. Y. F.

Tekin (2018) çalışmasında, öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin dikkatli karar verme stilinin oldukça yüksek düzeyde olması ile birlikte bu karar stilini; kaçıngan, panik ve erteleyici karar verme stillerinin takip ettiğini belirtmiştir. Demircan (2018) çalışmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dikkatli karar verme düzeyinin yüksek; kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme düzeylerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çorapçı (2015) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin dikkatli karar verme stilinin yüksek; kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stillerinin düşük düzeyde olduğu tespit etmiştir. Temel (2015) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek düzey dikkatli karar verme stilline, düşük düzey kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stillerine sahip olduklarını saptamıştır. Musa (2020) çalışmasında, bazı spor antrenör ve hakemlerinin doğru karar verme stillerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmanın ve ilgili çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde en çok tercih edilen karar verme stilinin rasyonel karar verme stili olduğu görülmüştür. Rasyonel karar verme stilinin ve benzer ilkeler barındırmakta olan dikkatli veya doğru karar verme stillerinin çoğunlukla tercih edilmeleri; karar ve karar verme becerisinin tanımı ile uyuşmaktadır. En çok tercih edilen karar verme stilleri; araştırma, sorgulama, değerlendirme gibi mantıksal ve bilişsel süreçler gerektiren stillerdir. Karar ise şüphelerin ve tartışmaların son bulması için seçilen çözüm yolunun uygulamaya geçirildiği mantıksal bir sürecin ürünüdür (Ayas, 2021). Etzioni (1992)'ye göre, karar verme; kişinin mantık ve değer ilkelerinin rehberliğinde vardığı bir noktadır. Rasyonel karar verme stili, dikkatli bir yaklaşım ile karar sürecinin mantıklı bir şekilde yürütülmesini, karar alınmadan önce gerekli araştırma ve sorgulama süreçlerinin geçirilerek üst bilişsel düşünme yollarının kullanılmasını, seçenekler arasından en uygun kararın verilmesini gerektirmektedir. Kuralcı ve pozitif nitelikte bir yaklaşımdır (Ayyıldız Ünnü, 2014). İlgili kavramların tanımlarının birbiri ile uyuşması sebebi ile öğretmenlerin çoğunlukla rasyonel karar verme stilini, yüksek puan ortalamaları ile tercih etmeleri istendik bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Karar verme stillerinde oluşan farklılaşmalar; karar süreci içindeki düşünme biçimi ve bireysel farklılıklar ile açıklanmaktadır. Kişilerin tercih ettiği yollar, yöntemler ve var olan bireysel farklılıklarından doğan kişisel özellikleri kararların niteliği üzerinde belirleyici olmaktadır (Kaşık, 2009). Kişisel farklılıklardan ve tercihlerden oluşan stiller, iyi veya kötü olarak kategori edilememektedir. Kişiler; belli zamanlarda veya durumlarda, niteliklerine en uygun olan stile yönelmektedir. Bireysel veya çevresel etmenler sonucunda kişilerin baskın

stili değişebilmektedir. Bunlarla birlikte zaman faktörü ile stilin; değiştirilebilmesi, geliştirilebilmesi, çeşitlenebilmesi veya farklılaştırılabilmesi mümkündür (B. Dinçer ve Saracaloğlu, 2011). Kişiler farklı karar durumlarına farklı stiller ile yaklaşabilmektedir. Fakat kişi, bir stile diğerlerine oranla daha fazla eğilim göstermektedir. Bu noktada tercih edilen karar verme stilinin dayanağı; öğretmenlerin hangi durumlarda hangi gerekçeler ile farklı süreçler deneyimlendiğini ve çeşitli davranış tarzlarının ortaya koyduğunu açıklamaya yardımcı olmaktadır (Nutt, 1990). Bir öğretmen; eğitim ve öğretim süreci içinde ders programlarının uygulanmasında, etkinliklerin planlanmasında, kaynakların kullanımında, eğitim ve öğretim programlarının düzenlenmesi ve uygulanmasında, öğrenci seviyelerinin tespit edilmesinde, gerekli önlemlerin alınmasında, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasında ve bunun gibi daha birçok durumda karar verme becerisine gerek duymaktadır (Akar, 2019). Araştırmanın bu maddedeki sonucuna göre, böylesi anlarda öğretmenlerin rasyonel karar verme stiline yatkın olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim ile ilgili aşamalarda öğretmenler tarafından alınan kararların altında yatan davranışların sebeplerinin rasyonel karar verme stili bakış açısında anlaşılmasına ve açıklanmasına imkan vermektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, öğretmenlerin mesleki özerklik davranışları ne düzeyde olduğu açıklanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin toplam puanı boyutunda yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki özerklikleri; alt boyutlarına göre incelendiğinde, en yüksek ortalama puanın öğretme süreci özerkliği alt boyutunda yer aldığı ve öğretme süreci özerkliği alt boyutunu sırası ile öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve en düşük ortalama puanı ile mesleki gelişim özerkliği alt boyutları takip etmiştir.

Bu durumda, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine sahip olarak; öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun derslerde etkinliklerini düzenleyebildikleri, zaman yönetimi yapabildikleri, uygun yöntem ve teknik seçebildikleri, güncel konuları derslere taşıyabildikleri, etkili ödevlendirme ve ödüllendirme yapabildikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği konusunda düşük ortalamalara sahip olması ise, hizmet içi eğitimlerde konu ve zaman seçiminin kendilerine bırakılmamış olması ile açıklanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin alanları ile ilgili bilimsel etkinliklere katılım eğilimi göstermedikleri görülmektedir. Bu noktada, öğretmenler; en yüksek ortalamaya sahip oldukları öğretme süreci özerkliğini etkili olarak yerine getirebilmeleri için mesleki gelişim

özerkliğini sergilemek zorundadır. Değişen dünyanın eğitim yaklaşımlarını, bilimsel etkinlikler ve eğitimler ile kendilerini geliştirerek benimsemeleri gerekmektedir.

Öğretmenler istedikleri eğitimlerden; zaman, konu, yer, kontenjan veya eğitici seçimi gibi konularda özerk olamamaları sebebiyle verim alamamaktadır. Bu sebepler ile öğretmenler için cazibesini kaybetmiş olan eğitimlerin; arttırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerden her yıl eğitim almak istedikleri konular hakkında bilgi toplanmasına rağmen her yıl aynı konularda eğitimler düzenlenmektedir. Ayrıca bazı eğitimler sadece merkezlerde düzenlenmesi ve kontenjan sınırı olması sebebi ile katılım imkanı zorlaşmaktadır. Eğitimler için ayrı zaman ayırmaları gereken öğretmenlerin, istedikleri eğitim için saat seçme imkanları bulunmamaktadır. Ders yükü fazla olan öğretmenlerin; yorucu geçen bir günün sonunda eğitimlere katılmasının beklendiği durumlar bulunmaktadır. Ek olarak, öğretmenler; hizmet içi eğitimler, bilimsel faaliyetler, bilim fuarları veya lisansüstü eğitimler ile kendilerini geliştirmek istediklerinde okul müdürlerinin olumsuz yaklaşımı ile karşılaşmaktadır. Okul müdürlerinin beklentileri ve öğretmenlerin ders yükleri sebebi ile,öğretmenler; ilgili eğitimlere gerekli zamanı ve emeği yansıtamamaktadırlar. Bununla birlikte bazı eğitimlere katılmak için ön koşul olarak sınav sunulmaktadır. Oysa sınavdan başarılı olanların katılması gereken bu etkinlere, öğretmenler zaten kendilerini geliştirmek için katılmak istemektedir.

Bu noktada hizmet içi, bilimsel ve lisansüstü gibi eğitimlere katılımın sağlanması için öğretmenlere kolaylaştırıcı şartlar geliştirilmelidir. Yasal olarak haklarının kesin bir şekilde çizilmesi ve ders yüklerinin azaltılması gerekmektedir. Öğretmenlere, eğitimlerde eğitici, zaman ve yer seçme imkanı sağlanmalıdır.

Fırat (2021) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak mesleki gelişim özerkliği alt boyutunda en düşük ortalamalar elde edilmiştir. Keskin (2021) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışlarını yüksek düzeyde bulmuştur. Keskin'in çalışmasında en yüksek özerklik davranışları ortalamalarını, öğretme süreci özerklik alt boyutunda tespit etmiştir. Devamında ise öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği sırası ile takip etmiştir. Tokgöz Can (2019) çalışmasında, öğretmenlerinin özerklik algı düzeylerinin orta seviyenden fazla olduğunu tespit etmiştir. Öğretimin planlanması ve uygulanması alt boyutunda özerklik algısı en fazla, mesleki gelişim alt boyutunda ise özerklik algısı en az olarak gözlemlenmiştir. Yurtseven (2019) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik algılarının

orta seviyenin üzerinde olduğunu bulmuştur. Öğretme süreci özerkliği alt boyutu en yüksek düzeylere sahip alan olarak tespit edilmiştir. Ardından sırası ile mesleki iletişim ve öğretim programı özerkliği takip etmiştir. Öğretmenlerin en düşük düzeyde özerkliklerini gösterdikleri alan mesleki gelişim özerkliği alt boyutu olmuştur. Şentürken (2018) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğunu tespit etmiştir. En yüksek puanın alındığı alt boyut; mesleki iletişim özerkliği alanı olup sırası ile bu alanı öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim özerkliği izlemiştir. İ. Çolak (2016) çalışmasında, öğretmenlerin sahip olduğu özerklik seviyesini orta düzeyin üstünde bulmuştur. En fazla özerklik davranışının yer aldığı alan öğretme süreci özerkliği alt boyutu; en az özerklik davranışının yer aldığı alan ise mesleki gelişim özerkliği alt boyutu olmuştur. Bu çalışmalarda yer alan bulguların öğretmenlerin mesleki özerkleri kapsamında en çok özerklik sergiledikleri alanın öğretme süreci özerkliği alt boyutu ile en az özerklik sergiledikleri alanın mesleki gelişim özerkliği alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu noktada bu çalışmanın bulguları, ilgili çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Ay (2021) çalışmasında, öğretmenlerin; öğretim programlarının uygulanması ve öğretme süreci gibi alanlarda kendilerini özerk hissettiklerini tespit etmiştir. Sonuçlara göre mesleki gelişim ve iletişim konularında öğretmenlerin orta düzey özerklik davranışları olduğu tespit edilmiştir. Gazel (2021) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışlarına yönelik görüşlerini yüksek seviyede tespit etmiştir. Göloğlu Demir ve Kızılhan (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin özerklik davranışları yüksek düzeyde sergilediklerini tespit etmiştir. Gürsoy (2020) çalışmasında, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin, özerklik algısının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kılıç (2020) çalışmasında, BİLSEM'de görev yapmakta olan öğretmenlerin özerklik seviyelerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Ünlü (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin özerklik davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Arkaltı Gültaktı (2020) çalışmasında, öğretmenlerin yüksek düzey özerklik algılarının olduğunu elde etmiştir. Öğretme süreci özerkliği alt boyutu en yüksek özerklik alanı olarak tespit edilmiştir. Bayraktar (2019) çalışmasında, tüm alt boyutları ile öğretmenlerin özerklik düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Öğretme süreci özerkliğinin en fazla düzeyde özerkliğe sahip olan alt boyut olduğu tespit edilmiştir. O. Yolcu (2019) çalışmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun süreç ve değerlendirme özerkliği davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu, mesleki gelişim ve planlama özerkliği davranışlarının orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Bayat (2019) çalışmasında, ortaöğretim

kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin özerkliğe dair algılarını yüksek seviyede bulmuştur. Sökmen (2019) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik düzeylerini yüksek olarak saptamıştır. Koçak (2018) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerin özerklik seviyelerinin orta seviyede olduğunu saptamıştır. Yorulmaz ve arkadaşları (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin genel özerkliğe sahip olduğunu tespit etmiştir. İlgili çalışmalarının sonuçlarının, bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Ayrıca alan yazında yer alan bazı araştırmalarda farklı görüşler belirtilmiştir. T. Yıldırım (2017) çalışmasında, İngilizce okutmanların kendilerini düşük seviye özerklik kapsamında algıladıkları ancak yüksek düzey özerklik elde etmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Üzüm (2014) çalışmasında, sınıf öğretmenlerin özerlik farkındalıklarının yüksek düzeyde, politik boyutta orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Özerkliğin bir istek boyutuna gelebilmesi için öğretmenler tarafından öncelikle farkındalıkların oluşturulması gerektiği görülmüştür. Tican Başaran ve arkadaşları (2022) çalışmalarında, öğretim elemanlarının, Yükseköğretim Kurulu'nun, öğretmen yetiştiren kurumlara sunduğu genel çerçevede özerklik verilmesi ve özgün içerikler geliştirilebilmesi için yetki devri kararını memnuniyetle karşılarken, öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştiren kurumlara özgün içerikler geliştirilebileceğine ilişkin kaygılarının olduğunu tespit etmiştir. Buğra ve Atay (2020) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin özerlik kavramı hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermiştir. Birçok öğretmenin ilgili kavram ile ilgili geniş bir hakimiyeti olduğu görülmüştür. Ancak bazı öğretmenler, kendilerini özerk olarak hissetmediklerini ifade etmiş ve konu hakkında görüşlerinin olduğunu belirtmiştir. Genel anlamda öğretmenlerin özerkliğin öneminin oldukça farkında olduğu görülmüştür. A. Dinçer (2019) çalışmasında, öğretmenlerin mevcut özerklik düzeylerinin, olası tüm kontrol alanlarında istenen düzeylerden önemli ölçüde düşük olduğunu elde etmiştir.

Yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda yer alan sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Worth ve Van den Brande (2020) çalışmasında, ortalama bir öğretmenin diğer mesleklere oranla daha az özerkliğe sahip olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği en düşük özerklik alt boyutu olarak gözlemlenmiştir. Dieudé ve Prøitz (2022) çalışmalarında, okul bağlamlarında eğitim programlarının kontrolünün ve öğretmen özerkliğinin farklı yanlarının olduğu kadar örtüşen yanlarının da var olduğunu tespit etmiştir. Her okulda özerklik farklı tanımlanmıştır. Elo ve Nygren–Landgards (2020) çalışmalarında, sınavdan doğangerilimlerin, öğretmenlerin

özerkliğini kısıtlaması beklenmesine rağmen, sonuçlar öğretmenlerin programlar arası okul profilinin bireysel özerkliklerini artırdığını göstermiştir. Khalil ve Lewis (2019) çalışmalarında, dil öğretmeni özerkliği anlayışının genişletilmesi ve belirli bir bağlamda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi ve uygulanmasını şekillendiren temel mekanizmaların tanımlanması ihtiyacı sonucuna ulaşmıştır. Wermke ve arkadaşları (2019) çalışmalarında; Almanya ve İsveç'te görüşülen öğretmenlerin, birçok benzer yönleri olsa da farklı alan ve boyutlarda özerkliğe farklı şekilde değer verdiklerini göstermiştir. Öğretimde ve eğitimsel özerklik alanında, özellikle içerik ve yöntem seçimleriyle ilgili olarak kendilerini çok özerk olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki özerklik durumlarını ortaya koyan bu sonuçlar, aynı zamanda özerkliğin az olma veya olmama durumlarını da açıklamaktadır. Bunların yanı sıra özerklik davranışlarını etkileyecek birçok durum bulunmaktadır. Özellikle mesleki gelişim özerkliği alanının, en az özerklik sergilenen alan olması sebebi ile öğretmenler için mesleki gelişim etkinliklerinin cazip hale getirilmesi, ulaşılabilir ve anlaşılır olması gerekmektedir. Öğretmenlerde mesleki gelişim istekliliğini oluşturacak düzenlemeler ile öğretmenlerin kendi istekleri ile kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri sağlanabilir. Han (2020) çalışmasında, öğretmen eğitimi ve öğretim programlarının, öğretmenleri geliştirmek ve gelişmeye teşvik etmek için kurslar, uygulamalar içermesi gerektiği konusunu vurgulamıştır. Bütün (2020), öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, mesleki eğitimlerin kriterler kapsamında ödüllendirilmesi, kitap seçimi, ders içeriğinin oluşturulması gibi konularda daha özerk olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin mesleki özerklikleri; yeterlilik alanlarını, öğretim programlarının içeriğinin tespit edilmesini ve uygulanmasını, ders kitaplarının seçilmesini, öğretim yöntem tekniklerinin saptanmasını ve eğitim öğretim sürecinin izlenmesini kapsamaktadır (Ayral vd., 2014). Mesleki gelişim özerklik davranışlarının, bir öğretmende var olması diğer özerklik davranışlarının var olmasının temel koşulu olarak görülmektedir. Özellikle de öğretim süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği davranışlarının tetikleyicisi olarak birbirleri ile yakından ilgili görülmektedir. Sadece konu alanına hakimiyetin yeterli görülmediği öğretmenlerden; eğitimsel yöntem ve tekniklerini yenilemeleri, geliştirmeleri ve çeşitlendirmeleri beklenmektedir. Ayrıca bir öğretmenin özerk davranışlar sergilemesinin altında yetenekli olması ve bu mesleği gönülden yapıyor olması yatmaktadır. Eğitimin kalitesi ve öğrencilerin başarısı için elini taşın altına koymaktan çekinmeyen bir öğretmeni;

"atanmış" veya "adanmış" öğretmen ayrımında tanımlayan, mesleki özerkliğidir. Bir öğretmenin mesleğine karşı adanmış durumu, onu profesyonelliğe yaklaştırmaktadır.

5.1.4. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre değişme durumları ortaya koyulmuştur. Çalışmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri genel puan düzeylerine göre; yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri genel puan düzeylerine göre cinsiyet ve okul türü değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Cinsiyet değişkeni boyutunda; kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin; istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul türü değişkeni boyutunda; sadece ilkokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında, ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu görülmüştür.

Balkaş Yaşar (2021) fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, cinsiyet vekıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Özer (2021), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının; cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Kuloğlu ve Karabekmez (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmenlik becerilerini kullanmaları arasında cinsiyet ve mesleki deneyim açısından anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Ü. Özdemir (2022), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, 21. yüzyıl becerilerindeki yetkinlik genel puan düzeyinin; cinsiyet, medeni durum, görev aldıkları okul türü, branş değişkenleri kapsamında anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Kıdem değişkeni ise toplam puanlar üzerinden değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık göstermezken, öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutu açısından, kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Güler ve Tuncel (2022), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik özyeterlik algılarının; katılımcıların yaş, lise türü, sınıf, akademik başarı, cinsiyet türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğinisaptamıştır. Ancak öğretmen adayları içinde lisansüstü eğitim yapma arzusu

bulunanlar için lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim yapmaya eğilimi olan öğretmen adaylarının gelişimlerini devam ettirme, kişisel gelişim ve akademik kariyeri geliştirme gibi hedefleri ile diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek farkındalık taşıdıkları görülmüştür.

Çoşanay ve Karalı (2022) çalışmalarında; mesleki tercih, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre alt boyutlar dahil olmak üzere 21. yüzyıl becerilerinde, anlamlı farklılıklara ulaşmıştır. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmenlerin tüm alt boyutlarda daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Tican ve S. Deniz (2019), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik görüşlerinin; okul başarısı, cinsiyet, özel ders tecrübesi, uygulamalı öğretmenlik yapma ve mezun oldukları bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Davis (2018) çalışmasında, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ve bu öğretmenlerin bir araç olarak teknoloji becerisi algıları arasında önemli farklılıklar olduğunu saptamıştır.

Ekşioğlu (2021) fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmasında, 21. yüzyıl becerilerini derslere dahil edebilme düzeylerinde cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar olduğuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bu becerileri kullanım düzeyleri ölçek bütününde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir sonuç vermiştir. Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanma düzeylerinde branşa göre anlamlı olarak farklılıkların olduğu ve bu farklılığın sınıf öğretmenlerini lehine olduğu belirlenmiştir. Kamu okullarında çalışan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanma durumlarının, özel okullarda çalışan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farkın özel okullarda çalışan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. 6–10 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ölçeğin toplamı ve alt boyutlarındaki beceri düzeylerinde orta seviyenin üstünde olduğu saptanmıştır.

Dokumacı Sütçü ve Sütçü (2022) çalışmalarında, öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda yordayıcılık rolü bulunan değişkenleri; etkileme derecesi sırası ile cinsiyet, akademik başarı, sınıf ve anabilim dalı olarak ortaya çıkarmıştır. Bu boyuttaki cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının, çoğunlukla orta düzey 21. yüzyıl becerileri yeterlik algısı taşıdıkları tespit edilmiştir. Yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda yordayıcılık rolü bulunan değişkenler; etkileme derecesi sırası ile anabilim dalı, akademik başarı, sınıf ve cinsiyet alarak görülmüştür. Bu boyuttaki anabilim dalı

değişkenine göre, matematik bölümündeki adayların çoğunlukla orta düzey, sınıf ve fen bilgisi bölümdeki adayların çoğunlukla yüksek düzey 21. yüzyıl becerileri yeterlik algısı taşıdıkları tespit edilmiştir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda yordayıcılık rolü bulunan değişkenler; etkileme derecesi sırası ile akademik başarı, sınıf, cinsiyet ve anabilim dalı olarak görülmüştür.

Alan yazındabirçok araştırmada yer alan demografik özellikler kapsamındaki farklılaşmalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak cinsiyete göre farklılığın oluşmasının bir sebebi araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerin sayısından fazla olması ile açıklanmaktadır. Erkek katılımcıların fazla olduğu araştırmalarda da erkeklerin puanlarının kadınlardan daha fazla olduğu görülmüştür (Kıyasoğlu ve Ş. Ç. Ay, 2020). Okul türü değişkenine göre; ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olması da katılımcı sayılarının eşit olmaması ile açıklanmaktadır. Daha az katılımcı sayısına sahip olan ilkokul öğretmenlerinin ortalamalarının yüksek çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Gelecekte; cinsiyet, okul türü, branş gibi özellikler açısından eşit katılımcı sayıları ile benzer çalışmaların düzenlenmesi ile fark durumları yeniden değerlendirilmelidir.

5.1.5. Öğretmenlerin Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarının; Cinsiyet, Yaş, Mesleki kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutlarının; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenine göre değişme durumları ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutları; yaş, okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermezken; cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerde; cinsiyet değişkenine göre sezgisel karar verme stili alt boyutu dışındaki diğer karar verme stilleri alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani, cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin rasyonel, bağımlı, kaçıngan, kendiliğinden–anlık karar verme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Kısacası, kadın öğretmenlerin sezgisel karar verme stillerinin; istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki kıdem değişkenine göre rasyonel karar verme stili alt boyutu haricinde öğretmenlerin karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yani,

mesleki kıdem yıl grupları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sezgisel, bağımlı, kaçıngan, kendiliğinden–anlık karar verme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin rasyonel karar verme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu noktada; 6–10 yıl ve 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin rasyonel karar verme stilleri arasında, 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre, lehi yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu göze çarpmaktadır.

Taşdelen (2002) çalışmasında, rasyonel karar verme stilinde; bölüm, kişinin kendini değerlendirme şekli, problemlerin üstesinden gelme düzeyi; bağımlı karar verme stilinde sosyo–ekonomik düzey, aile davranışları, kişinin kendini değerlendirme şekli, problemlerin üstesinden gelme düzeyi; kaçınma karar verme stilinde kendini algılama şekli, çevrenin değerlendirme şekli algısı, kendini değerlendirme şekli, kendi yenilikçi davranışlarını değerlendirme şekli, zeka ve beceri olarak kendini yeterli görme düzeyi, problemlerin üstesinden gelme düzeyi; kendiliğinden anlık karar verme stilinde aile davranışları, arkadaş davranışları, zeka ve beceri olarak kendini yeterli görme düzeyi için anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Sezgisel karar verme stilinde herhangi bir değişken için anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Çoruh ve Vural (2019) çalışmalarında, lise öğretmenlerinin karar vermede kendilerine duydukları saygı ile karar verme stillerini belirledikleri değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Karar verme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kaçıngan karar verme ve panikle karar verme alt boyutlarında yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kaçıngan karar verme alt boyutunun ayrıca kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yalman Polatlar ve Öztabak (2021), karar verme stilleri ile gelir düzeyi ve babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Karar verme stilleri ile cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ambusaidi ve Al–Maqbali (2022) çalışmalarında, fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel konularla ilgilenirken ilk kararı müdürlerden ve kıdemli öğretmenlerden tavsiye isteyerek aldıklarını, daha sonrasında kişisel tecrübelere güvenerek aldıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin ve on yıldan daha az tecrübeye sahip öğretmenlerin lehine farklılıklar oluştuğu tespit edilmiştir. Genisa ve arkadaşları

(2021);Endonezya'daki 514 öğretmen adayının yer aldığı araştırmalarında, her öğretmen adayının karar verme stilinin öğrenme sırasında bilişsel boyut ve süreçlerden etkilendiğine ulaşmıştır. Analitik karar verme stili alt boyutunda cinsiyet, sınıf, bölge ve üniversite değişkenleri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Qamar ve Rashid (2020) çalışmalarında, cinsiyete özgü tek bir karar verme stiline ulaşamamıştır. Okul müdürlerinin karar verme stillerini kullanmaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca her iki cinsiyet tarafından da rasyonel karar verme stilinin en çok tercih edilen stil olduğu bulunmuştur. Bu noktada tek fark, rasyonel karar verme stilinde oranların kadın öğretmenler için biraz daha iyi olduğu şeklinde görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin karar verme stilleri içinden, sezgisel karar verme stiline daha yatkın oldukları görülmektedir. Sezilerin, duyguların, içgüdülerin karar verme noktasında devreye girdiği sezgisel karar verme stilinde; kadınlar öne çıkmaktadır. Bu durum, kadınların duygusal yapıya eğilimli olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca, katılımcılar içinde kadınların sayılarının fazla olması ise yine araştırmada kadınları öne çıkarabilmektedir. Bununla birlikte, bu çalışma ile alan yazında yer alan çalışmalarda, katılımcı sayılarının hem toplamda hem cinsiyet dağılımında farklı olması sonuçlardaki değişikliği ortaya çıkarmaktadır. Katılımcıların oranına göre öne çıkan gruplar da değişmektedir. Bu sebep ile benzer araştırmaların gelecekte eşit sayıda cinsiyet katılımı ile yapılması sonuçları değiştirebilir.

Araştırmada mesleki kıdem yılına göre rasyonel karar verme stilinde; 6–10 yıl deneyime sahip olanlar öne çıkmaktadır. Bu durumun, yine katılımcı sayılarının en çok bu yaş grubundan olması ile grubun öne çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir yandan, 6–10 yıl içinde olan grupların karar verme stillerinde rasyonel olmaları meslek hayatının başında olarak; 16–10 mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlere göre daha mantıklı ve dikkatli kararlar alabildiklerini göstermektedir. Bu durumun açıklayabileceği düşünülen yaş, tükenmişlik, motivasyon, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim durumu gibi değişkenler belirlenerek benzer çalışmalar yapılabilir.

5.1.6. Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre değişme durumları ortaya çıkarılmıştır.Öğretmenlerin özerklik düzeylerinde yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gözlemlenmezken; cinsiyet, kıdem yılı ve okul türü değişkenlerinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkeni boyutunda, kadın öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından fazla olmasından kaynaklanabilmektedir. Yine de bu sonuç, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha özerk bir yapıda olduklarının göstergesidir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılaşma kapsamında, 0–5 yıl ve 11–15 yıl; 0–5 yıl ve 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında, 0–5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 11–15 yıl ve 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum yeni mezun olan veya meslek hayatının başında olan öğretmenlerin daha özerk davranışlar ve kararlar sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliklerinin diğer özerklik alt boyutlarına oranla düşük olması sebebiyle kendilerini geliştirme eğilimlerinin düşük olduğu düşünülmektedir. Birçok konuda özerk olabilmenin ilk koşulu mesleki gelişim özerkliğinden geçmektedir. Bu sebeple mesleğinde 11–15 yıl ve 16–20 yıl görev yapmış olan öğretmenler; 0–5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile karşılaştırıldığında, daha az özerk davranışlar gözlemlenmektedir. Bu durum; mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kendilerini yenileme ve değiştirme isteğinin olmaması ve derslerinde yenilik arayışına girmemesi ile açıklanmaktadır. Diğer bir açıdan bakıldığında ise 0–5 yıl mesleki kıdem ile mesleğinin başında yer alan veya yeni mezun olduğu düşünülen öğretmenlerin; mesleki bilgilerinin taze olması, meslekte yıpranmamış ve yıpratılmamış olması ile özerk davranışlar sergileme düzeylerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, özerkliğin olmasında veya olmamasında etkisi olabileceği düşünülen eğitim durumu, tükenmişlik, mobbing,

motivasyon, okul müdürleri gibi değişkenler araştırmalara dahil edilerek gelecek araştırmalar yapılabilir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul ve lise kademelerinde; ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri arasında, ilkokulda ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin; lisede görev yapmakta olan öğretmenlere göre, lehi yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu göze çarpmaktadır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin; lise öğretmenlerine göre daha özerk davranışlar sergileyebildiği sonucu, özellikle ilkokul öğretmenlerinin tek sınıf ve belirli sayıdaki aynı öğrenci ile sürekli zaman geçirmesinin bir kazancı olarak görülmektedir. Tüm hafta boyunca tek sınıf ile ilgilenen bir öğretmen, branş öğretmenlerine göre değişiklikler, planlamalar ve düzenlemeler yapma konusunda zaman ve öğrenci sayısı azlığı avantajınasahiptir. İlkokul kademesinde görev yapmakta olan katılımcı öğretmenlerinin çoğunun sınıf öğretmeni olduğu düşünüldüğünde, sınıfta istediği etkinliği yapmak için yeterince vakti vardır. Ayrıca belli sayıdaki tek sınıf ile ilgilenen bir öğretmen olarak öğrencilerini yakından tanıma fırsatı bulması sebebi ile öğrencilerin ihtiyaçlarını görerek düzenlemeler yapması kolaylaşmaktadır. Lise kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin daha düşük çıkması; sınıf başına düşen ders saatlerinin azlığı ile açıklanmaktadır. Ayrıca birden fazla sınıfın dersine sahip olan öğretmenler günde toplam 100–200 arası öğrenci ile derslerini yürütmektedir. Öğrenci ve ders sayılarının çokluğu öğretmenlerde özerklik davranışlarını engelleyebilmektedir.

Fırat (2021) çalışmasında öğretmenlerin görev aldıkları okul türüne göre özerklik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği; yaş, kıdem ve cinsiyet özelliklerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. İlkokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin özerklik davranışlarından öğretme süreci ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu noktada ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin lisede görev yapmakta olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde özerk davranışlarının olduğu saptanmıştır.

Arpa (2020) çalışmasında, kadın öğretmenlerin karşı cins öğretmenlere oranla öğretim programları hakkında daha özerk bir bakış açısına sahip olduğunu tespit etmiştir. M. A. Yolcu (2021) çalışmasında, özerklik davranışlarında erkek öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda daha yüksek puan aldığını ortaya çıkarmıştır. Medeni durum

değişkeni incelendiğinde özerklik davranışlarında, tüm alt boyutlarında kadın öğretmenlerin daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Branş değişkeni incelendiğinde özerlik davranışlarında ve öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarında kültür dersi öğretmenlerinin daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. Meslekteki deneyim yılı değişkenine göre özerklik davranışlarında ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Al–Bataineh ve arkadaşları (2020) çalışmalarında, cinsiyet değişkenine göre öğretmen özerkliği düzeyinin, kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiğine ulaşmıştır. Okul kademesi değişkenine göre öğretmen özerkliği düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kıdem değişkenine göre 1–5, 6–10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine öğretmen özerkliği düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Gazel (2021) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışlarına yönelik görüşlerini yüksek seviyede tespit etmiştir. Lise öğretmenlerinin özerklik davranışlarında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışlarına oranla anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Keskin (2021) çalışmasında, okul türü ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ancak cinsiyet ve okul kademesine göre herhangi anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Pazar (2021) çalışmasında; yaş, cinsiyet, kıdem, branş ve mevcut okulda geçen kıdem yılı değişkenlerine göre öğretmen özerkliği davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ay (2021) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışlarının belirlenen demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini elde etmiştir. Arkaltı Gültaktı (2020) çalışmasında; medeni durum, okulun kademesi, cinsiyet, branş değişkenleri incelendiğinde anlamlı farklılıklar gözlemlemiştir. Bızmıye (2020) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyim yılına göre özerklik davranış düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

O. Yolcu (2019)çalışmasında, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenlerinin özerkliği kapsamında, öğretmenlerin çoğunluğunun süreç ve değerlendirme özerkliği davranışlarının yüksek düzeyde olduğu, mesleki gelişimi ve planlama özerkliği davranışlarının orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Mesleki gelişim özerkliğinde okul türü, mesleki tecrübe yılı ve hizmet içi eğitimlere katılma durumlarına göre, değerlendirme özerkliğinde okul türü ve sosyo–ekonomik düzeye göre, süreç

özerkliğinde projelerde yer alma durumuna göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Düşük ve yüksek düzeyde özerkliğe sahip öğretmenlerin uygulama aşamasında dikkat çekici farklılıklar sergilediği görülmüştür.

5.1.7. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri, Karar Verme Stilleri Alt Boyutları ve Mesleki Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri, karar verme stilleri alt boyutları ve mesleki özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait anlamlılık durumu incelenmiştir. Bu problem bağlamında, bağımlı karar verme stili toplam puanı ile rasyonel karar verme stili toplam puanı ve 21. yüzyıl toplam beceri puanı ile bağımlı karar verme stili toplam puanı değişkenleri arasındaki korelasyonlar haricindeki tüm korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuçlar ayrıntılı incelendiğinde ise 21. yüzyıl toplam beceri puanı ile rasyonel karar verme stili toplam puanı arasındaki ilişkinin pozitif orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı, 21. yüzyıl toplam beceri puanı ve öğretmen özerkliği toplam puanı arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

21. yüzyıl toplam beceri puanları ve rasyonel karar verme stili alt boyutu puanları arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin karar verme süreçlerinde, rasyonel karar verme stiline yatkın olmaları; karar verme sürecinde birden çok bilgi kaynağını, birden çok kez, dikkatlice, mantıklı ve sistematik bir şekilde, amaçlara uygun olarak tüm seçenekleri değerlendirdikleri şeklinde açıklanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ve bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin yüksek olması ile uyuşmaktadır.21. yüzyıl öğretmeninde olması gereken beceriler arasında "öz değerlendirme, araştırmacı ve sorgulayıcı bakış açısı, zamanı etkili kullanma, analitik düşünme,problem çözme, eleştirel düşünme" yer almaktadır (MEB, 2017). Rasyonel karar verme stiline yatkın kişilerin özellikleri arasında "dikkatli ve mantıklı bir yaklaşım, araştırma ve sorgulama, üst bilişsel düşünme yollarının kullanma, zaman yönetimi, sorumluluk bilinci" yer almaktadır (Ayyıldız Ünnü, 2014; Nas, 2006). Bu kapsamda 21. yüzyıl öğretmeni olmak için gerekli olan beceriler ve rasyonel karar verme stiline yatkınlığı gösteren davranışlar birbirine paralellik göstermektedir.21. yüzyıl öğretmeni olarak araştıran, sorgulayan, öğrenmeye istekli, yenilikçi, dünya çapında gelişmeleri takip eden bir öğretmenin; bu becerilerini mantıklı, sistematik, dikkatli ve araştırmacı olarak değerlendirme süreçlerine yansıtabildiği

sonucuna ulaşılmaktadır. 21. yüzyıl becerilerini etkin kullanabilen bir öğretmen, rasyonel karar verme stiline yatkınlık göstererek rasyonel, mantıklı ve sistematik kararlar almaktadır. Diğer bir ifade ile de öğretmenlerin rasyonel karar almaya yönelik davranışlar sergilemesi onları 21. yüzyıl öğretmeni olmaya yaklaştırmaktadır.Bu noktada, karar verme becerilerinin rasyonel bir bakış açısı ile kullanılması bir 21. yüzyıl becerisi olarak değerlendirilmektedir.Bu bağlamda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile rasyonel karar verme stili davranışları birbirleriile yakından ilişkilidir.

21. yüzyıl toplam beceri puanı ve öğretmen özerkliği toplam puanı arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna göre;özerk olmanın ve özerk kararlar almanın bir 21. yüzyıl becerisi olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin özerk davranışlar sergiledikçe 21. yüzyıl öğretmeni olmaya yaklaştığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile de 21. yüzyıl becerilerine sahip bir öğretmen özerk davranışlar sergileyebilecektir. Bu noktada mesleki özerklik; karar verme becerisi, zaman yönetimi, planlama, dönüt verme, mesleki olarak gelişme, eğitimlere katılma, gelişmeleri takip edip kendini güncelleme, düşüncelerini ifade etme, iletişim becerilerini kapsamaktadır. 21. yüzyıl becerileri arasında "değişime ve gelişime açıklık, yeniliklere uyum sağlama, esneklik, araştırma, sorgulama, yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme, karar verme, kuvvetli iletişim, karmaşık durumlara çözüm üretme, takım çalışmasına yatkınlık, zaman yönetimine hakimiyet, yüksek motivasyon, farklılıklara saygılı ve gerçekçilik, iş ortamına sürekli katkı sağlama" özellikleri yer almaktadır (Bozkurt, 2018; Özgüzel, 2018). İlgili kavramların tanımlarından yola çıkılarak öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile mesleki özerklik davranışlarının birbirleri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

5.1.8. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ortalamanın Üzerinde veya Altında Olması Bakımından Yeterli ya da Yetersiz Olarak Değerlendirilmesinde; Karar Verme Stilleri Alt Boyutları, Mesleki Özerklik, Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Okul Türü ve Branş Değişkenlerinin İstatistiksel Rolüne İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ortalamanın (171) üzerinde veya altında olması bakımından yeterli ya da yetersiz olarak değerlendirilmesinde; karar verme stilleri alt boyutları, mesleki özerklik, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir rolü olup olmadığı açıklanmıştır. Bu problem bağlamında, öğretmenlerin 21. yüzyıl

beceri düzeylerinin, ortalamanın altında ya da üstünde olarak değerlendirilmesindesadece özerklik toplam puanı ile rasyonel karar verme stili alt boyutu puanı değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir rolünün olduğu söylenebilmektedir.

Güçlü iletişim becerileri, iş yaşantısına uyum, hizmet içi ve bilimsel eğitimlere etkin katılım, öğrencileri doğru bir şekilde ödevlendirme, görevlendirme ve ödüllendirme, derslere güncel konuları dahil edebilme, derslerde farklı kaynaklar ve materyaller kullanabilme, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirleyerek kullanabilme, zamanı iyi yönetebilme, öğrenci ihtiyaçlarına göre dersi ve programları düzenleyebilme, eklemeler ve çıkarmalar konusunda karar verebilme; karar verirken farklı bilgi kaynaklarını çok kez araştırma, kararları gerçekçi sebepler ile gerekçelendirme, mantıklı ve sistematik yolları kullanma, dikkatli düşünme, hedef odaklı olma, seçenekleri etkili değerlendirme gibi özerklik ve karar verme davranışları 21. yüzyıl becerileri olarak görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin bu davranışları sergileyememesi, onları; 21. yüzyıl becerilerini yeterli düzeyde kullanamadıklarını göstermektedir. Bu araştırmada, yer alan öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olarak tespit edilmesi istendik bir bulgu niteliği taşımaktadır.

Araştırmaya dahil edilen tüm değişkenlerin bir arada ilişkileri incelendiğinde araştırma asıl amaçlarına ulaşmıştır. Bu durum araştırmanın başında yer verilen ilgili kavramların tüm öğretmenlerde olması gereken beceriler olduğu ifadesini doğrulamıştır. Özellikle belli bir branşın veya mesleki mevkiinin öne çıkarılmak istenmediği bu araştırmada; cinsiyet, yaş, mesleki kıdemi, okul türü, branşa göre istatistiksel olarak önemli bir rol üstlenmemiştir. Çünkü ilgili kavramlar; branş, kademe, deneyim, cinsiyet gibi değişkenlerden bağımsız olarak tüm öğretmenlerde olması gereken becerilerdir.

Ayrıca bu sonuç; araştırmanın başlangıç noktasında, özerkliğin ve karar vermenin birer 21. yüzyıl becerisi olarak kabul edilmesi ifadesini de doğrulamaktadır. 21. yüzyıl becerileri kapsamında yeterli olduğu belirtilmek istenen bir öğretmenin, ön koşul olarak yüksek düzeyde mesleki özerklik sergilemesi ve rasyonel karar verme stiliniyüksek düzeyde tercih ediyor olması gerekmektedir. Araştırmanın özellikle birinci, ikinci ve yedinci alt problemlerinden ulaşılan bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir. İlgili üç kavramının alan yazında daha önce çalışılmamış olması sebebi ile benzer çalışmalar ve sonuçlar gösterilememiştir.

21. yüzyıl becerilerinin yüksek çıkması, çoğunlukla rasyonel karar verme stiline yatkın olması ve yüksek özerklik düzeyleri ile 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında olumlu yakın ilişki olması; bir öğretmeni 21. yüzyıl becerileri kapsamında yeterli olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenler mesleki olarak özerklik sergilemedikçe, rasyonel karar verme stilinden uzaklaştıkça; 21. yüzyıl becerilerinden uzaklaşmaktadırlar.

21. yüzyıl becerileri kapsamında öğretmenlerin karar verme stilleri ve mesleki özerklikleri arasındaki ilişki, öğretmenlerin mesleki özerklikleri arttıkça ve karar verme noktasında rasyonel bir yaklaşım izlendikçe öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında yeterli olacakları şeklinde açıklanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılması konusunda değişiklikler planlanabilir ve düzenlemeler hazırlanabilir. 21. yüzyıl becerileri, öğretmen ve öğrenciler için temel beceriler arasında yer almaktadır. Becerilerin gelişiminin sağlanması adına resmi olarak okullarda öğretmenlerde ve öğrencilerde bu beceriler hakkında farkındalık uyandıracak etkinlere ve eğitimlere yer verilebilir. 21. yüzyıl becerilerinin öğretilebilir beceriler olması sebebi ile programlarda ayrılan alanlar zenginleştirilerek kazandırılma çalışmaları arttırılabilir.
- 21. yüzyıl becerilerin kazandırılması için kişisel farklılıkları baz almayan tek tür eğitim planlarının yer aldığı davranışçı kuramlar yerine yapılandırmacı kuramlara başvurulabilir.
- 21. yüzyıl becerileri eğitimi sürecine Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE), proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğretim, etkileşimli video, yapay zeka, telekonferans, elektronik haberleşme yolları dahil edilebilir.
- Öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin desteklenmesi için okullarda sosyal sorumluk projeleri ile geliştirilebilir. Ayrıca eğitim liderleri tarafından akademik veya sosyal grup etkinlikleri düzenlenerek öğretmenlerin grup

çalışmalarına karşı bakış açıları değiştirilebilir. Grup çalışmasına katılmaya ve grup lideri olmaya özendirici eğitimler düzenlenebilir.

- ❖ Öğretmenler için cazibesini kaybetmiş olan hizmet içi eğitimlerin; arttırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Mesleki eğitimler, kriterler kapsamında ödüllendirilebilir. Mesleki gelişim etkinliklerinin cazip hale getirilmesi, ulaşılabilir ve anlaşılır olması gerekmektedir. Öğretmen eğitimi ve öğretim programlarının, öğretmenleri geliştirmek ve teşvik etmek için kurslar, uygulamalar içermesi gerekmektedir. Öğretmenlere, eğitimlerde eğitici, zaman ve yer seçme imkanı sağlanmalıdır. Eğitimler için öğretmenlerin katılımını kolaylaştırıcı esnek saatler kurgulanabilir.
- ❖ Bu noktada hizmet içi, bilimsel ve lisansüstü gibi eğitimlere katılımın sağlanması için öğretmenlere kolaylaştırıcı şartlar geliştirilebilir. Yasal olarak haklarının kesin bir şekilde çizilmesi ve ders yüklerinin azaltılması gerekmektedir.
- ❖ Öğretmenlerin mesleki gelişim özerklikleri için, kitap seçimi, ders içeriğinin oluşturulması gibi konularda daha özerk olmalarına fırsat tanınabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ❖ Bu araştırma ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamı genişletilerek öğretmenlerin, öğretmenleri olmaları sebebiyle değerli görülen eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim görevlileri ile çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve liderlikten aldıkları düşük ortalamalar baz alınarakgrup çalışmalarını tercih edilmeme sebepleri nicel veya nitel bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.
- ❖ Çalışmaların çoğunda eşit katılımcı sayıları olması sebebiyle farklı sonuçlar gösteren cinsiyet, okul türü, branş gibi özellikler için eşit katılımcı sayıları ile benzer çalışmaların düzenlenip fark durumları yeniden değerlendirilebilir.
- ❖ Öğretmenlerin mesleki özerklikleri kapsamında meydana gelen farklılıklar medeni durum, çocuk sayısı, eğitim durumu, motivasyon, mobbing, tükenmişlik, okul müdürleri ve liderlik yaklaşımları gibi değişkenler belirlenerek benzer çalışmalar oluşturulabilir.

- ❖ Öğretmenlerin kaçıngan karar verme stili gösterdikleri noktalarda; kendilerini hangi durumlarda baskı altında hissettiklerinin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalarmobbing, zaman, problemin türü, iş yükü açılarındangeliştirilebilir.
- ❖ Öğretmenlerin bağımlı karar verme stili sergiledikleri durumlarda, başkalarından tavsiye alınması ve başkalarının fikirlerinin benimsenmesi eğilimlerinde; kişilerin neye göre seçildiğinin belirlenmesi, karar danışmanlığı ve karar devri konusunda seçilen kişilerin niteliklerinin belirlenmesi ile neden o kişilerinin seçildiklerinin tespit edilmesi incelenebilir.

6. KAYNAKLAR

AASL (American Association of School Librarians). (2008). ASSL standards for the 21st century learner. https://lindblomlibrary.typepad.com/my_weblog/2008/12/assl-standards-for-the-21st-century-learner.html

Abdu, W. J. (2019). A Teacher's Autonomy in Assessing Students' Performance: A Brief Conceptual Review on the Assessment of Learning Outcomes. *Journal of Educational Administration Research and Review, 3*(1), 49–53.

Acar, U. (2020). *Eğitim yöneticilerinin karar verme stillerinin erteleme davranışı ile ilişkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme.* (Çev. Kalaycı, N.). Ankara: Gazi kitapevi.

Adair, J. (2005). *Etkili Karar Vermek: Başarmayı Hedefleyenler İçin Bir Kılavuz.* İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Adsız, E. (2016). *Yöneticilerin duygusal zeka düzeylerinin karar verme stillerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.

Ahmadzadeh, R.,& Zabardast, S. (2014). Learner autonomy in practice. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 5*(4), 49–57.

Ak Gürdük, D. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı bilgisi ile ilgili profesyonel gelişim aktivitelerine katılımlarının 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda incelenmesi: TALIS 2018'den kanıtlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Akar, D. (2019). *Tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?* goo.gl/fkEPYc

Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *Elementary Education Online, 16*(4), 1672–1688.

Al–Bataineh, O. T., Mahasneh, A. M., & Al–Zoubi, Z. (2021). The correlation between level of school happiness and teacher autonomy in Jordan. *International Journal of Instruction, 14*(2), 1021–1036. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14258a

Alberta Education. (2018). Alberta education–teaching quality standard, https://education.alberta.ca/media/3739620/standardsdoc-tqs-_fa-web-2018-01-17.pdf

Alexander, B., Ashford–Rowe, K., Barajas–Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., & Weber, N. (2019). *Educause Horizon Report: 2019 Higher Education Edition.* Louisville: Co: Educause.

Alkış, M. (2020). Ü*niversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 48–62. https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21473/230152

Alver, B. (2003) *Çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar verme stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ambusaidi, A. K.,& Al–Maqbali, F. Y. (2022). Exploring pedagogical decision making from the lens of science teachers in response to different pedagogical issues. *Social Sciences & Humanities Open, 5*(1). https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100236

American Association of Colleges and Universities. (2007). College learning for the new global century. Washington: AACU.

Anagün Ş. S., Atalay N., Kılıç Z. ve Yaşar S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016* (40), 160–175.

Anagün, Ş. S. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction, 11*(4), 825–840.

Ananiadou, K.,& Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, 41*. http://dx.doi.org/10.1787/218525261154%0AOECD

Anderson, B. F. (2012). *The Three Secrets of Wise Decision Making*. Portland: Single Reef Press.

Anderson, K. (2001). *Gifted And Talented Students: Meeting Their Needs in New Zealand Schools*. Wellington: Ministry of Education.

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education, 33*(3), 357–373.

Aoki, N. (2000) Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. Paper Presented, *at 2000 Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference.* University of Honk Kong, Honk Kong.

Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 15*(1), 131–148.

Arkaltı Gültaktı, Z. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.

Arpa, M. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik görüşleri ve özerklik algıları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan Şakar, S. (2013). *English teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Asia Society. (2012). Teaching and learning 21st century skills: lessons from the learning sciences.New York, NY: Asia Society.

Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

ATSC21. (2012). 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretilmesi. http://www.atc21s.org/

Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ay, C. (2021). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki: Siirt ili örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Siirt.

Ay, T. S. (2015). Etkili iletişim becerileri açısından eğitimciler. *The Journal of Academic Social Science Studies, 41*(11), 367–381.

Ayas, B. (2021). *Sağlık çalışanlarında duygusal zeka karar verme stilleri ve profesyonellik düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara: Gazi kitabevi.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L.Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirdegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 207–218.

Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(14), 7–16.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2008). Katılımcı karar verme: Kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesİktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13*(1), 29–56.

Balkaş Yaşar, E. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algıları ve STEM tutumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Barası, M. (2020). *2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21. yy. becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Batçıoğlu, G. (1994). *Karar verme sürecinin analizi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Bayat, E. (2019) *Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Baydar, F. (2022). The relationship between participation in administrative decisions and school effectiveness: An empirical study on teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(1), 143–152. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.630

Bayrakçı, M. ve Dizbay, S. (2013). The level of parents' associations' participation to school administration in high schools. *Sakarya University Journal of Education. 3*(1), 98–112.

Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Beers, S. Z. (2011). 21st Century skills: Preparing students for their future. *STEM*, 258–259.

Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner, Ö. M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9*(2), 708–738.

Benek, İ. (2019). *Sosyobilimsel STEM etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve 21. yüzyıl becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Enstitüsü, İstanbul.

Benson, P. (2000) Autonomy as a learners' and teachers' right, B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb. (Editors) in *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (111–117). London: Longman.

Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research,14*(3), 259–275.

Beyth–Marom, R., Fischoff, B., Jacobs, M., & Furby, L. (1989). Teaching decision making to adolescents: A critical review. *Carnegie Council on Adolescent Development,* Working Paper. Washington DC: Carnegie Corporation of America.

Bızmıye, M. (2020). *Textbook dependency and teacher autonomy in EFL classes.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bozkurt, E. (2018). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algılarına etkisi.*Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boztepe, M. (2019). Anayasa mahkemesi kararları ışığında Türkiye'de yerel yönetimler–merkezi idare arasında görev ve yetki paylaşımının sınırları. *Alanya Akademik Bakış*, *3*(1), 49–71.

Brun, M.,& Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century. *ICT Integration In Initial Teacher Education In Chile. Educational Technology & Society, 17*(3), 222–238.

Buchanan, J. T.,& Henig, M. I. (1996). Solving MCDM problems: Processconcepts. *Journal of Multi–Criteria Decision Analysis*, *5*(1), 3–11.

Budak, İ. (2007). *Matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemede bir model.* Yayımlanmamış Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Buğra, C. ve Atay, F. (2020). A qualitative study on EFL teachers' self-perceived beliefs about teacher autonomy. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(1), 235–250.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama.* Ankara: Pegem Yayınları.

Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 175–185.

Bütün, Y. (2020). *Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: mesleki benlik saygısının aracılık rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Yirmi beşinci baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Byrnes, H. (1998). Reading in the beginning and intermediate college foreign language class. *Center for Applied Linguistics, (12)*98.

Can, A. (2014). *SPPS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2019). *SPPS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (Yedinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, H. (2002). *Genel İşletmecilik Bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Candangil, S. Ö. (2005). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cansoy, R., Polatcan, M. ve Parlar, H. (2020). Paternalistic school principal behaviours and teachers' participation in decision making: The intermediary role of teachers' trust in principals. *Research in Educational Administration & Leadership, 5*(2), 553–584. DOI: 10.30828/real/2020.2.8

Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Educatio*n, *25*(1), 3–10. https://doi.org/10.1080/1090102040250103.

Chitwood, N. R. (2018). The effectiveness of leadership behaviors in influencing data-driven decision-making by teachers. Unpublished Master's Thesis, Universtiy of California, Los Angeles.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111*(1), 180–213.

Corey, G. (1982). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.

Coşanay, G.,& Karalı, Y. (2022). Examination of classroom teachers' 21st century teaching skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 9*(1), 432–448.

Crane, T., Wilson, J., Maurizio, A., Bealkowski, S., Bruett, K., & Couch, J. (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills.* http://www.p21.org/images/stories/otherdocs/ p21up_Report.pdf

Crawford, J. R. (2001). Teacher autonomy and accountability in charter schools. *Education and Urban Society*, *33*(2), 186–200. https://scholar.google.com/scholar

Currie, F. (1999). *Non-offender and young offender self-perception of coping and decision making.* Unpublished Master's Thesis, Mount Saint Vinicent University, Kanada.

Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Çankaya, Z. C. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(31). https://scholar.google.com/scholar

Çelik, B. S. (2021). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini algılama düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elazığ ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinyol, Ö. (2019). *Özel okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile karar verme stillerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çevik, M., ve Şentürk, C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational, (14)*1, 11–28.

Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 33–71.

Çolak, M. (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersinin 21.yüzyıl becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri (Kayseri ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Çolak, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Çolakkadıoğlu, O. (2003). *Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (Adolescent decision making questionnaire) uyarlama çalışması*. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çolakkadıoğlu, O. (2010). *Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çolakkadıoğlu, O. (2012). Ergenlerde karar verme ölçeğinin ortaöğretim öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(19), 387–403.

Çolakkadioğlu, O. ve Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (26),* 61–71.

Çorapçı, A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri ve iş doyum düzeylerinin tespiti.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Çoruh, Y.,& Vural, M. (2019). Study on high school teachers' self-esteem in decision making and decision making styles. *Asian Journal of Education and Training, 6*(2), 362–368.

Çuhadaroğlu, O. E. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davis, J. G. (2018). *A study of K-12 teachers' perceptions of teacher self-efficacy in relation to ınstructıon of 21st century skılls.* Unpublished Master's Thesis, Neumann University, Division of Education and Human Services, Aston, Pennsylvania, United States.

Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. *Harvard Graduate School of Education,* 1–16.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills:Rethinking how students learn, 20*(2010), 51-76.

Dedebali, C. N. (2018). Bilgi okuryazarlığı., A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Editörler), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* içinde (53–70) Ankara: Pegem Akademi.

Dedebali, N. C., Daşdemir, İ. ve Şan, S. (2019). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 595–630.

DeLorenzo, D. R. (2000). The relationship of cooperative education exposure to career decision–making self efficacy and career locus of control. *Journal of Cooperative Education,35,* 10–25.

Demir Çavuş, N. (2021). *Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlilikleri ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Demir, T. (2020). *Öğretmenlerin demokratik davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 21. yüzyıl becerilerini öğretme düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Demircan, Y. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri karar verme stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Deniz, M. (2011). An investigation of decision making styles and the five-factor personality traits with respect to attachment styles. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(1), 105–113.

Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Deniz, M. ve Avşaroğlu, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yeteneklerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini açıklama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 121–138.

Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği'nin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 352–363.

Deveci, F. (2011). *Ergenlerde karar verme stilleri ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Develioğlu, M. (2006). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dewey, J. (1910). *How We Think.* Lexington, MA: D. C. Heath and Company. https://doi.org/10.1037/10903-000

Dieudé, A.,& Prøitz, T. S. (2022). Curriculum policy and instructional planning: Teachers' autonomy across various school contexts. *European Educational Research Journal, 1*(20). https://doi.org/10.1177/14749041221075156

Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Dinçer, A. (2019). Language teacher autonomy in Turkish EFL context: Relations with teachers' autonomy and job satisfaction levels. *I-manager's Journal on English Language Teaching, 9*(2), 11–25.

Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(4), 701–744.

Dinçer, M. (1997). *Eğitim Yönetimine Giriş.* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Dinçer, N. ve Yetim, A. (2016). Spor örgüt yöneticilerinin karar verme stilleri ile problem çözme becerileri, Şahin, H. M. (Editör), *Spor Yönetiminde Desantralizasyon Liderlik Becerileri ve Karar Verme Stilleri* içinde (269–302). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dinklage, L. B. (1967). Adolescent choice and decision-making: A review of decision-making models and issues in relation to some developmental stage tests of adolescence. *Harvard University, 1.*

Doğan, E. (2020). *Ortaöğretim programlarına 21. yüzyıl becerilerinin yansıması ve öğretmenlerin bu becerilere ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dokumacı Sütçü, N. ve Sütçü, K. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının C&RT analizi ile incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(2), 18–38. DOI: 10.19160/e-ijer.1035968

Driver, M. J., Brousseau, K. E., & Hunsaker, P. L. (1993). *The Dynamic Decisionmaker: Five Decision Styles For Executive and Business Success.* San Francisco: Jossey-Bass

Drucker, P. F. (2001). *The Effective Decision Harward Business Review on Decision Making.* Harward Business Review Paperpack.

Eğmir, E. ve Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School, (13)*45, 1045–1077.

Eker, E. (2020). *Exploring EFL teachers' perceptions on 21st century skills: A case study.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., ve Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 124–134.

Ekinci, O. (2021). *Üniversite öğrencilerinde karar verme stilleri ile suçluluk utanç ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ekşioğlu, F. Z. (2021). *Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini derslerine entegre edebilme yeterlikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elçi, S. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerileri ile rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Elo, J.,& Nygren–Landgärds, C. (2020). Teachers' perceptions of autonomy in the tensions between a subject focus and a cross-curricular school profile: A case study of a

Finnish upper secondary school. *J Educ Change, 22*(3), 423–445. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09412-0

Erbek, İ. (2021). *Öğretmen adaylarının ve aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Erdeve, Ö. E. (2020). Sürdürülebilir kalkınma sürecinde yeni nesil becerilerin rolü, R. Bayrak ve M. Polat (Editörler), *Sürdürülebilir Kalkınma: Disiplinlerarası Yaklaşım* içinde (553–580). Ankara: Atlas Akademik.

Erdoğan, D. (2020). *Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Eren, E. (2008). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ergeneli, A. ve Mert, İ. S. (2003). Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. Yazılı Bildiri. *Uluslararası İş ve Meslek Ahlakı Kongresi Bildiriler Kitabı.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Ergür, D. O. (2010, Kasım). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. Sözlü Bildiri, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* Antalya, 354-359.

Erkılıç, M. (2020). *21. yüzyıl becerilerinin fizik başarısına etkisinin araştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Eroğlu, S. Y. (2018). *Hakemlerin ahlaki olgunluk ve empati düzeylerinin karar verme stillerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütühya.

Ersan, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(4), 803–834.

Ersen, H. M. (1993). Höristik Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11,* 85–93.

Ersever, H. Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ertem, H. Y., Arslan, A. ve Özenir Üren, E. (2021). The role of teacher autonomy and school climate on goal orientations for teaching. *Psycho-Educational Research Reviews. 10*(2), 203–212.

Etzioni, O. (1992). Embedding decision-analytic control in a learning architecture. *Artificial Intelligence, 49,* 129–159.

European Comission (EC). (2013). Survey of schools: ICT in education, http://ec.europa.eu/digital-agenda//sites/digital -agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf

European Union. (2006). Key competences for lifelong learning European reference framework.https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1/language-en/format-PDF/source-174575527

Eurydice. (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. *http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/*thematic_reports/094EN.pdf

Fırat, N. (2021). *Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Filiz, M. K. (2019). *Spor tesislerinde çalışan yöneticilerin karar verme stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Framework For 21st Century Learning.(2021). Battelle For Kids. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf

Friedman, I. A. (1999). Teacher–perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, *59*(1), 58–76.

Friedman, I. A.,& Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision making: An Israeli-Australian comparison. *Journal of Adolescence*, *16*(2), 187–199.

Gabriel, R., Peiria–Day, J., & Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *Kappan*, *92*(8), 37–41.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics.* UnpublishedDoctoral Thesis, the Faculties of the University of Pennsylvania in Partial Fulfillment of the Requirements.

Gazel, E. (2021). *Okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

Geçgel, H., Kana, F., Durak, E. ve Meriç, G. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının internet öz yeterliğinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, (83)*24, 447–470.

Geisler, M.,& Allwood, C. M. (2017). Relating decision–making styles to social orientation and time approach. *Journal of Behavioral Decision–making, (31)*3, 415–429.

Gelen, İ. (2017). P21 program ve öğretimde 21.yüzyıl beceri çerçeveleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *(1)*2, 15–29.

Genisa, M. U., Subali, B., Djukri, & Habibi, H. (2021). Decision–making style profiles of pre–service biology teachers in socio–scientific issues. *International Journal of*

Evaluation and Research in Education (IJERE), 10(3), 760–767. DOI: 10.11591/ijere.v10i3.21376

Gerrig, R. J.,& Zimbardo P. G. (2018). *Psikoloji ve Yaşam, Psikolojiye Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Giritli, İ. (1991). *Türkiye'nin İdari Yapısı (Sekizinci Baskı).* İstanbul: Filiz Kitabevi.

Glass, S. R. (1997). Markets and myths: Autonomy in public and private schools. *Education Policy Analysis Archives, 5*(1). DOI:10.14507/epaa.v5n1.1997

Goldstein, B. (2013). *Bilişsel Psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Göloğlu Demir, C.,& Kızılhan, P. (2021). The examination of the relationship between teachers' commitment to the curriculum and teacher autonomy behaviors. *Psycho-Educational Research Reviews, 10*(3), 221–238. DOI: 10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.14

Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., ve Döner Doğan, F. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(19), 163–185. DOI: 10.33692/avrasyad.628236

Grace, M. (2009). Developing high quality decision-making discussions about biological conservationin a normal classroom setting. *International Journal of ScienceEducation, 31*(4), 551–570.

Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research, 76*(2), 173–208. https://doi.org/10.3102/00346543076002173

Guptaa, R., Koscika, T. R., Becharab, A., & Tranela, D. (2010). The amygdala and decision making. *Neuropsychologia, 49*(4), 760–776. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2010.09.029

Gutmann, A. (1999). *Democratic Education: Revised Edition*. Princeton University Press.

Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(8), 106–121.

Gülbahar, B. ve Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 15*(1), 268–301. http://efdergi.yyu.edu.tr

Güler, Y. ve Tuncel, F. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 20*(1), 70–81. DOI: 10.33689/spormetre.981738

Güllü, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleki öz yeterlik, özerklik ve iş memnuniyeti açısından yordanması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güven, D. (2015). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2), 13–21.

Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(1), 99–116.

Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz, 12*(272), 1–24.

Hamlı, D., Hamlı, S. ve Taneri, P. O. (2020). Temel eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi, A. Ceylan, İ. Durmuş ve S. Çeçen (Editörler), *Current Debates on Social Sciences 4 Multidisciplinary Studies* içinde (94–107). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları. http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf

Han, L. (2020). On the relationship between teacher autonomy and learner autonomy. *International Education Studies, 6*(12), 153–162. doi:10.5539/ies.v13n6p153 URL: https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p153

Hansson, S. O. (2005). Decision theory: a brief introduction. The royal institute of technology. department of philosophy and the history of technology, Stockholm. http://www.infra.kth.se/~soh/decisiontheory.pdf.

Harari, Y. N. (2018). What Kids Need To Know to Succeed in 2050. https://forge.medium.com/yuval-noah-harari-21-lessons-21st-century-what-kids-need-to-learn-now-to-succeed-in-2050-1b72a3fb4bcf

Harren, A. V. (1979). A Model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 119–133.

Harrison, E. F.,& Pelletier, M. A. (2000). The essence of management decision. *Management Decision, 38*(7), 462–470. https://doi.org/10.1108/00251740010373476

Hastie, R.,& Dawes, R. M. (2001). *Rational Choice in An Uncertain World: The Psychology of Judgment and Decision Making*. Sage Publications.

Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal, 40*(3), 3–13. http://www.illinoisreadingcouncil.org/publicationsservices/ircjournal.html

Hilton, T. L. (1962). Career decision–making. *Journal of Counseling Psychology, 9*(4), 291–298. https://doi.org/10.1037/h0048309

Hotaman, D. (2019). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri, A. D. Ö. Özçelik ve M. N. Tuğluk (Editörler), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* içinde (269-292). Ankara: Pegem Akademi.

Hoy, K. W.,& Miskel, G. C. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama Okul Etkililiği, Hesap Verebilirlik ve Geliştirme.* (Çev. Aypay, A.). Turan, S. (Editör), (299-373). Ankara: Nobel Yayınları.

Hoy, K. W.,& Miskel, G. C. (2015). *Eğitim Yönetimi*. Turan, S. (Editör). Ankara: Nobel Yayınları.

Hoyle, E.,& John, P. D. (1995). *Professional Knowledge And Professional Practice*. Cassell.

Hulderman, A. M. (2003). *Decision–making styles and learning strategies of police officers: implications for community policing.* Unpublished Doctoral Thesis, Klahoma State University, Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, Oklahoma.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership–Association for Supervision and Curriculum, 65*(1), 20–25.

International Society For Technology in Education (ISTE). (2007). The national educational technology standards and performance indicators for students.

International Society For Technology in Education (ISTE). (2018). Digital citizenship in education. https://www.iste.org/learn/digital-citizenship

IOWA. (2007). K-12 21st century skills.https://iowacore.gov/standards/21stcentury-skills/k-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12/21st-century-skills

ISTE. (2016). The ISTE national educational technology standards (NETS•S) and performance indicators for teacher. https://www.iste.org/standards/for-educators

İmrek, M. K. (2003). *Yöneticiler İçin Karar Verme Teknikleri El Kitabı.* İstanbul: Beta Yayınları.

İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Janis, I. L.,& Mann, L. (1977). *Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment*. Free press.

Josephs, R. A., Larrick, R. P., Steele, C. M., & Nisbett, R. E. (1992). Protecting the self from the negative consequences of risky decisions. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(1), 26–37. https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.1.26

Kahneman, D.,& Tversky, A. (1979). On the interpretation of intuitive probability: A reply to Jonathan Cohen. *Cognition, 7*(4), 409–411. https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90024-6

Kansu, A. F. (2021). *Politik düşüncenin ölçümlenmesi: Karar verme stilleri ve oy verme yaklaşımları bağlamında seçmen davranışının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karabacak, S. M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaş, M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karakaşoğlu, N. (2008). *Bulanık çok kriterli karar verme yöntemleri ve uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Karakaya, G. (1998). *Yönetici eğitiminde karar verme becerilerinin geliştirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (Otuz dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and we get there, J. Bellanca, and R. Brandt, (Editors.), in *Rethinking How Students Learn* (13–31). Bloomington: Solution TreePress.

Kellner, D. (2000). New media and new literacies: reconstructin education for the new millennium. *Teaching Education, 11*(3), 245–265.

Keskin, E. (2021). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (İzmir ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Khalil, B.,& Lewis, T. (2019). Understanding language teacher autonomy: A critical realist perspective on EFL settings in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 6*(4). 749–763 http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/643

Kılıç, O. (2020). *Bilim ve sanat merkezleri öğretmenlerinin öz yeterlik, özerklik ve örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kılınç, A., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *9*(18), 77–98. https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Eibd/İssue/43929/540868

Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 73–89.

Kırgız, G. (2019). *Türkçe dersiyle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kıyasoğlu, E. ve Ay, Ş. Ç. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi. *E-kafkas Journal of Educational Research, 7*(3), 240–261.

Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st century learners. *Research in Comparative & International Education, 14*(1), 99–117. https://doi.org/10.1177/1745499919829214

Klerk, E. D. (2014). *Teacher autonomy and professionalism: a policy archaeology perspective. Unpublished Doctoral Thesis,* Philosophy in the Faculty of Education at Stellenbosch University.

Koantz, H.,& O'Donnell, C. (1978). *Essentials of Managment*. New York: Mc Graw Hill.

Koçak, A. (2018). *The effects of teacher autonomy perceptions of english as a foreign language teachers on their burnout levels: Van case.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği.* İstanbul: Beta Basımevi.

Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği.* İstanbul: Arıkan Yayıncılık.

Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik Modern–Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar.* İstanbul: Beta Basımevi.

Kohlberg, L.(1976). Moral stages and morali zation: The cognitive developmental Approch, T. Lic Kona (Editor), in *Moral Development and Behavior: Theory, Reseorch and Social Issves.* New York: Holt. Reinehort & Winston.

Kokaçya, H. M. ve Ortanca, İ. (2020). Frontal lob sendromu ve adli psikiyatrik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *12*(4), 507–518.

Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1979). *Social Learning Theory Of Career Guidance.* Rhode Island: Carroll Press.

Kuloğlu, A.,& Karabekmez, V. (2022). The relationship between 21st-century teacher skills and critical thinking skills of classroom teacher. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(1), 91–101. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.551

Kurt, Ü. (2003). *Karar verme sürecinde yöneticilerin kişilik yapılarının etkileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.

Kutluay, H. (2016). Özerklik nedir? (Demokratik ve yerel özerklik). https://www.makaleler.com/ozerklik-nedir

Kuuk, Ö. (2019). Eğitim 4.0 yaklaşımı ve 21. yüzyıl becerileri, A. Arslan (Editör), *Eğitimde Güncel Konular ve Yeni Yaklaşımlar* içinde (3–22). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (1992). *Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kuzgun, Y. (1993). *Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınlar.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kuzgun, Y. (2005). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *PDR'de Kullanılan Ölçekler.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Lai-ngok, W. J. (2004). School autonomy in China: A comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies in Educational Administration, 32*(3), 58–73.

Larrick, R. P. (1993). Motivational factors in decision theories: The role of self- protection. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 440–453.

Liu, Y.,& Huang, C. (2005). Concerns of teachers about technology integration in the USA. *European Journal of Teacher Education, 28*(1), 35–47. https://doi.org/10.1080/02619760500039928

Lloyd, C. A. (2019). Exploring the real-world decision-making of novice and experienced teachers. *Journal of Further and Higher Education, 43*(2), 166–182. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1357070

Lunenburg, F. C. (2010). The decision making process. *National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal, 27*(4), 1–12.

MacBeath, J. (2012). *Future Of Teaching Profession.* Brussels: Education International Research Institute.

Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne decision making questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, *10*(1), 1–19.

Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision–making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, *12*(3), 265–278.

Marshall, P. A. (2019). Teacher autonomy on English communication courses in Japanese universities. *International Journal of Curriculum and Instruction, 11*(2), 87–99. http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/251

Martinez, C. (2022) Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education, 9(*1). DOI: 10.1080/2331186X.2021.2024936

Marzano, R. J.,& Heflebower, T. (2011). *Teaching and Assessing 21st Century Skills*. Bloomington: Solution TreePress.

McKinsey Global Institute (2017). Jobs lost, jobs gained: what the future of work will mean for jobs, skills and wages. https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages

MEB. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı mesleki gelişim etkili iletişim. www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Etkili%20iletişim.pdf

MEB. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017–2023. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://www.kamudanhaber.net/images/upload/OYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYLYKLERY.pdf

MEB. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/09/20200902-3.htm

Melvin, L. (2011). *How To Keep Good Teachers and Principals: Practical Solution Stotoday's Classroom Problems*. Maryland: R&L Education.

Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2019). Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nin 10 Yılı. Ankara: MEB.

Miller, D. C.,& Byrnes, J. P. (2001). Adolescents' decision making in social situations: A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *22*(3), 237–256.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://www.kamudanhaber.net/images/upload/OYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYLYKLERY.pdf

Mitchell, L. K.,& Krumboltz, J. D. (1984). Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling. *Handbook of Counseling Psychology,* 238–280.

Mongin, P. (1997). Expected utility theory. *Handbook of Economic Methodology*, 342–350.

Moomaw, W. E. (2005). *Teacher perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale.* Unpublished Master's Thesis, the Division of Graduate Studies College of Professional Studies the University of West Florida.

Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative Health Research, 3*(1), 112–121. https://doi.org/10.1177/104973239300300107

Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Moslehi, P.,& Salehi, H. (2021). Relationship between reflective teaching and teacher autonomy among Iranian efl experienced and novice teachers. *Journal of Practical Studies in Education, 2*(5), 1–10. DOI: https://doi.org/10.46809/jpse.v2i5.28

Musa, M. (2020). An investigation of book reading habits levels and correct decision–making styles in terms of some variables: A research on coach and referees. *African Educational Research Journal, 8*(4), 849–865.

Nas, S. (2006). *Gemi operasyonlarının yönetiminde kaptanın bireysel karar verme süreci analizi ve bütünleşik bir model uygulaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Nehring, J. H., Charner–Laird, M., & Szczesiul, S. A. (2019). Redefining excellence: Teaching in transition, from test performance to 21st century skills. *NASSP Bulletin, 103*(1), 5–31.

Nelson, R. H. (1989). The office of policy analysis in the department of the interior. *Journal of Policy Analysis and Management, 8*(3), 395–410.

Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia–Social and Behavioral Sciences, 98,* 1380–1389.

North Central Regional Educational Laboratory & Metiri Group. (2003). EnGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. Naperville, Ill: North central regional educational laboratory, metiri group. http://www.ncrel.org/engauge

NRC. (2011). Assessing 21st Century Skills: Summary of A Workshop. DC: The National Academies Press.

Nutt, P. C. (1990). Preventing decision debacles. *Technological Forecasting and Social Change, 38*(2), 159–174.

Nygren, T. E.,& White R. J. (2005). Relating decision making styles to predicting self–efficacy and a generalized expectation of success and failure. *Human Factors and Ergonomics Society 49th Annual Meeting*, Orlando.

O'Hara, D. P. (2006). *Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how doprincipals determine who deserves it?* Unpublished Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations and Theses database. UMI No. AAI3227718

Oberfield, Z. W. (2016). A bargain half fulfilled: Teacher autonomy and accountability in traditional public schools and public charter schools. *American Educational Research Journal, 53*(2), 296–323.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20

OECD. (2020). A Teachers' guide to TALIS 2018: Volume II http://www.oecd.org/education/talis/

OECD. (2021). PISA 21st-century readers developing literacy skills in a digital world. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

Omurtag, Y. ve Karaçay, T. (2004). 21.yy. da Yeni Dünya Düzeni.Sözlü Bildiri, *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu,* Ankara Üniversitesi, Ankara. http://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/egitim/21yy.html

Onaran, O. (1975). *Örgütlerde Karar Verme* (İkinci baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions–the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies, 49*(5), 599–619.

Ossai, R. C.,Oluikpe, E. N., Uloh-Bethels, A. C., & Ibenegbu, C. I. (2022). Rethinking Teachers' Continuing Professional Development for Improved Teaching and Learning of English Language in the 21st Century. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1472093/v1

Öcal, F. M., ve Altıntaş, K. (2018). Dördüncü Sanayi Devriminin Emek Piyasaları Üzerindeki Olası Etkilerinin İncelenmesi ve Çözüm Önerileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2066-2092.

Öksüz Gül, F. (2015) *Öğretimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öncül, B. (2013). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 25–39.

Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde karar verme ile kaygı ilişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi.* İstanbul: TÜSİAD.

Özçelik, A. D. Ö. ve Eke, K. (2019). 21. yüzyıl öğretmenlerinde sosyal beceriler, A. D. Ö. Özçelik ve M. N. Tuğluk (Editörler), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* içinde(225–248). Ankara: Pegem Akademi.

Özçelik, A. D. Ö. ve Eke, K. (2019). Sosyal ve kültürlerarası beceriler, A. D. Ö. Özçelik ve M. N. Tuğluk (Editörler), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* içinde (135–157). Ankara: Pegem Akademi.

Özçelik, A. D. Ö., ve Tuğluk, M. N. (2109). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri.* Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, Ü. (2022). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının özerk, ilişkisel ve özerk–ilişkisel benlik kurguları açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(38), 188–198.

Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(36), 152–164.

Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Özgenel, M. (2018). Modeling the relationships between school administrators' creative and critical thinking dispositions with decision making styles and problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18*(3), 673–700. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.3.0068

Özgüzel, S. (2018). 21. yüzyılın akademik eğitim konsepti ve üniversitelerin rolü. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum (Education And Society In The 21st Century), 7*(21), 951–964.

Özkan, A. (2021). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yöneticilerinin hizmetkar liderlik düzeyleri ve özerklik davranışları ile ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Öztabak, M. (2013). *Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, G. (1996). *Karar verme programının etkililiği lise I öğrencilerine ilişkin bir deneme.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82–99.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 271–299.

Özyürek, R. (2016). Sosyal–bilişsel yaklaşımlar,B. Yeşilyaprak (Editör), *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya* içinde (Sekizinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.

P21. (2019). Framework for 21st century learning definitions. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Palomar College General Education. (2010). Palomar college general education/institutional student learning outcomes. http://www2.palomar.edu/pages/sloresources/files/2014/05/PalomarGEoutcomedescriptions_050510Pers-Social-Resp.pdf http://www2.palomar.edu/pages/sloresources/files/2014/05/PalomarGEoutcomedescriptions_050510-Int_Pract.pdf http://www2.palomar.edu/pages/sloresources/files/2014/05/PalomarGEoutcomedescriptions_050510-KHCPNW.pdf

Parker, G. (2015). Teacher's autonomy. *Research in Education, 93*(1), 19–33.

Partnership For 21st Century Skills. (2002). Learning for the 21st century: A Report and MILE Guide for 21st Century Skills. https://eric.ed.gov/?id=ED480035

Partnership For 21st Century Skills. (2006). A state leader's action guide to 21st century skills: A new vision for education. Tucson, AZ: Partnership For 21st Century Skills.

Partnership For 21st Century Skills. (2015). P21 framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.

Partnership. (2011). Framework for 21st century learning.http://www.p21.org/

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* (Çev. M. Bütün). Ankara: Pegem Akademi.

Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Pearson, L. C.,& Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research, 86*(3), 172–177. https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155

Pearson, L.C.,& Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 38–54.

Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as educations's limit. *Educational Theory60*(1), 1–18.

Plous, S. (1993). *The Psychology of Judgment and Decision Making*. Mcgraw–Hill Book Company.

Puncreobutr, V. (2016). Education 4.0: New challenge of learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences, 9*(5), 92–97.

Qamar, Z. A.,& Rashid, K. (2020). Exploration of decision–making styles exercised by heads of secondary schools in Punjab and the effects of gender on decision–making. *Bulletin of Education and Research, 42*(2), 149–162.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*, 183–202.

Ratcliffe, M. (1997). Pupil decision–making about socio–scientific issues within the science curriculum. *International Journal of Science Education, 19*(2), 167–182.

Robinson, S. (2010). TED ideas worth spreading. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms

Rollinson, D. (2002). *Örgütsel Davranış: Bütünleşik Bir Yaklaşım*. Harlow: Pearson Education.

Rotherham, A.,& Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Teaching for the 21st Century, 67*(1), 16–21.

Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. Unpublished Master's Thesis, Dissertations available from ProQuest. AAI3209981. https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3209981

Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: uygulamalı bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Sakallı, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ve karar verme stillerinin karar verme becerilerine göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop.

Samancı, B. (2018). *Okul yöneticilerinin karar verme ile problem çözme yaklaşımları arasında ilişkisel ve karşılaştırmalı çözümlemeler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sapolsky, R. (2020, 31 Mayıs). The biology of humans at our best and worst.(Boğaziçi Lectures Feyyaz Berker Series, Robert Sapolsky). https://www.youtube.com/watch?v=TlAlTilm5XQ

Saracaloğlu, A. S. (2006). 21. yüzyılda öğretmen adaylarının nitelikleri, A. A. Öztürk ve G. Güneş (Editörler), *Atatürk ve Cumhuriyete Armağan* içinde (Cilt I). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Yayını.

Sarıkaya, M. (2013). *Karar verme süreçleri ve örgütsel sessizlik.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi.* Akademik Bilişim, Adnan Menderes Üniversitesi.

Saylık, A.,& Çelik Şahin, Ç. (2021). Do paternalist approaches of school principals kill teachers' autonomy? *International Journal of Progressive Education, 17*(3), 139–152. DOI: 10.29329/ijpe.2021.346.9

Schoemaker, A. F. (2010). *The relationship between decision–making style and negative affect in college students.* Unpublished Master's Thesis, Drexel University.

Scott, S. G.,& Bruce, R. A. (1995). Decision–making style: the development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement, 55*(5), 818–831.

Sert, N. (2007). A preliminary study on learning autonomy. *Elementary Education Online, 6*(1), 180–196.

Sevinç, H. H. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Seymen, O. ve Bolat, T. (2007). Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim modelinden yararlanan etiksel karar verme modellerinin karşılaştırmalı analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F Dergisi, 13*(7), 24–61.

Shaw, A. (2004). About the 21st century and education. 21st century school–professional staff development ans curriculum design. http://www.21stcenturyschools.com/index.html]

Shidiq, G. A., Promkaew, S., & Faikhamta, C. (2022). Trends of competencies in teacher education from 2015 to 2020: A systematic review analysis. *Kasetsart Journal of Social Sciences, 43*(1), 257–264. https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.1.35

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *The Phi Delta Kappan, 90*(9), 630–634. https://doi.org/10.1177/003172170909000905

Smith, R. C. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher, 25*(6), 43–44.

Southern, R. K. (2018). *Teacher autonomy and centralization: predicting school effectiveness*. Unpublished Master's Thesis, the Department of Educational Leadership, Policy, and Technology Studies in the Graduate School of The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.

Soysal, T. (2019). *Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme etkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Sökmen, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: bir model geliştirme çalışması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Strong, L. E. G. (2011). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers*. Unpublished Doctoral Thesis, The Graduate and Research Committee of Lehigh University in Candidacy for the Degree of Doctor of Education in Educational Leadership.

Stuart, L. (1999). 21st century skills for 21st century jobs. A report of the US department of commerce, US department of education, US department of labor, national institute for literacy and small business administratio. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445249.pdf.

Suwarno, S., Nusantara, T., Susiswo, S., & Irawati, S. (2022). The decision making strategy of prospective mathematics teachers in improving LOTS to be HOTS problem. *International Journal of Nonlinear Analysis and Applications*, *13*(1), 1613–1627. DOI: 10.22075/ijnaa.2022.5776

Şahin İpek, D. (2017). *The relationship between teacher reflection and teacher autonomy with respect to certain variables.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, H.,& Han, T. (2020). EFL teachers' attitude towards 21st century skills: A mixed-methods study. *The Reading Matrix: An International Online Journal, 20*(2), 167–181.

Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

T.C. Resmi Gazete. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ. 2.1.2016. Sayı: 29581, Ankara.

Tanın, K. (2021). *STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının bilgi işlemsel, eleştirel ve çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Tarakçı, N. (2011). *Stratejik Karar Verme ve Senaryo Oluşturma*. İstanbul: Truva Yayınları.

Taşdelen Karçkay, A. (2004). Karar verme stilleri ölçeğinin öğretmen adayları için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal Of Educational Research, 16*, 118–127.

Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen adaylarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim BilimleriEnstitüsü, İzmir.

Taşdelen, A. (2004). Karar verme stilleri ölçeğinin öğretmen adayları için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 16*(10), 118–127.

Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G., (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zeka ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni–Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 2*1(4), 325–338. https://doi.org/10.5455/bcp.20110624015920

Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 150–170.

Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi* (Onuncu Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

TDK, (2022). http://www.tdk.gov.tr

TEDMEM, (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine

Tekin, M., Özmutlu, İ. ve Erhan, S. E. (2009). Özel yetenek sınavlarına katılan öğrencilerin karar verme ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 11*(3), 43–56.

Tekin, Y. F. (2018). *Okul müdürlerinin karar verme stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: karma bir uygulama (Aydın ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Temel, V. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Thanasoulas, D. (2000). Autonomy and learning: An epistemological approach. *Applied Semiotics/Sémiotique Appliquée*, *4*(10), 115–131.

The Asia Society. (2019). 21st century skills. https://asiasociety.org/education/21st-century-skills

Thunholm, P. (2008). Decision–making styles and physiological correlates of negative stress: Is there a relation? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(3), 213–219.

Tican Başaran, S., Aslan Altan, B., & Gündoğdu, K. (2022). Reformative shift on initial teacher education in Turkey: From authority to autonomy. *International Journal of Progressive Education, 18*(1), 411–434. DOI: 10.29329/ijpe.2022.426.23

Tican, C.,& Deniz, S. (2019). Pre–service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 181–197. DOI: 10.12973/eu-jer.8.1.181

Toffler, A.,& Toffler, H. (2011). *Rethinking the Future*. John Murray Press. https://www.perlego.com/book/3179181/rethinking-the-future-pdf

Tokgöz Can, M. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tomak, S. (2009). Girişimci hevristikleri: bir kavramsal çözümleme**.** *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 145–166.

Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü, Ankara.

Trilling, B. (2010). Leading learning in our times. *Principal, 89*(3), 8–12.

Trilling, B.,& Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning For Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass.

Tülgen, Ş. (2021). *Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile teknoloji liderliği davranışlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği. (2017). Eğitim bir ülkenin geleceğidir.http://tusiad.org/tr/tum/item/9779-egitim-bir-ulkenin-geleceginin-guvencesidir

TYÇ. (2016). Türkiye yeterlilikler çerçevesi. https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_teblig_2.pdf

TYYÇ. (2011). Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı yeterlilikleri. http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf

Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

United Nations Economic Commission For Europe. (2011). Learning for the future: Competences in education for sustainable development. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education For Sustainable Development Goals Learning Objectives.* Paris: UNESCO.

Ünlü, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışlarının, öz yeterlik inançlarının, mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Üspolat Yazıcı, Z. (2021). *STEM eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Üzüm, P.,& Karslı, M. D. (2013). Awareness levels of classroom teachers about teacher autonomy (An example of the province of Izmir). *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 14*(3), 79–94.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, A., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self–regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, *22*(6), 431–439. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2012.04.002

Varatharaj, R. (2018). Assessment in the 21st century classroom: The need for teacher autonomy. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 2*(6), 105–109.

Varghese, J.,& Musthafa, M. N. M. A. (2021). Why the optimism misses? An analysis on the gaps and lags of teachers' perceptions of 21st century skills. *Shanlax International Journal of Education, 10*(1), 68–75. DOI: https://doi.org/10.34293/education.v10i1.4322

Varki, E. (2020). Ö*ğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Voogt, J.,& 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. http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & Van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge–a review of the literature. *Journal of computer assisted learning, 29*(2), 109–121.

Wagner III, J. A. (1994). Participation's effects on performance and satisfaction: a reconsideration of the research evidence. *Academy of Management Review, 19*(2), 312–330.

Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach The New Survival Skills Our Children Need–And What We Can Do About It.* New York, NY: Basic Books.

Wall, S. (2003). Freedom as a political ideal. *Social Philosophy & Policy, 20*(2), 307–334.

Wattanavorakijkul, N. (2019). Challenges faced by Thai tertiary teachers in designing and delivering English courses in the 21st century. *THAITESOL Journal, 32*(1), 33–54.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development, 6*(1), 47–62.

Weeks, K. J., Lawver, R. G., Sorensen, T. J., & Warnick, B. K. (2020). Do teachers have the skills: 21st century skills in the agricultural education classroom? *Journal of Agricultural Education, 61*(4), 127–142. https://doi.org/10.5032/jae.2020.04127

Wermke, W., Rick, S. O., & Salokangas, M. (2019) Decision making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies, 51*(3), 306–325. DOI:10.1080/00220272.2018.1482960

Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala, revista de lenguaje y cultura, 12*(18), 245–275.

World Economic Forum. (2015). 21. yüzyılda gerekli beceriler. https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html

World Economic Forum. (2018). The future of jobs report 2018. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

World Economic Forum. (2020). The future of jobs report 2020. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Worth, J.,& Van den Brande, J. (2020) *Teacher Autonomy: How Does It Relate To Job Satisfaction And Retention?* Slough: NFER.

Yalman Polatlar, D.,& Öztabak, M. Ü. (2021). The analysis of the relation between preschool teachers' decision making and attachment styles. *International Education Studies, 14*(9), 1–14. https://doi.org/10.5539/ies.v14n9p1

Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 249–265.

Yaşlıoğlu, M. M. (2007). *Karar verme sürecinde eğilimler ve bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, M. (2016). Eğitimde özerklik üzerine. https://tedmem.org/dosya-konusu/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine

Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(10), 189–208.

Yeni, G. (2018). *The effect of 21st century skills training on foreign language teachers' perceptions regarding their educational technology and materials development competencies.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). *Eğitim sosyolojisi açısından 21. yüzyıl becerileri türkiye'de çocuk üniversiteleri modeli.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yeşilyaprak, B. (2019). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Dokuzuncu baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, T. (2017). *The perceptions of EFL instructors and administrators on teacher autonomy: A case study*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, İ. ve İşcan, Ö. F. (2013). Bilgi teknolojilerinin kullanımı ve yönetsel karar verme tarzları ilişkisi: TOBB genç girişimciler kurulu (Doğu Anadolu Bölgesi) üyeleri üzerinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 27*(3), 21–39.

Yılmaz, A. S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin benlik saygısı ve utangaçlık açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması, Yılmaz, E. (Editör), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* içinde (8–11). Konya: Çizgi. https://www.researchgate.net/publication/316105245_21yuzyil_becerileri_kapsaminda_donusen_okul_paradigmasi

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş–yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Journal of Educational Sciences & Practices, 14*(28), 105–128.

Yolcu, M. A. (2021). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yoon, J.,& Thye, S. (2011). A theoretical model and new test of managerial legitimacy in work teams. *Social Forces, (90)*2, 639–659. https://doi.org/10.1093/sf/sor016

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Çiçek Sağlam, A. (2018). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Journal of Educational Sciences Research International E-Journal, 8*(2), 81–96. DOI Number: http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3

Yurdakul, B. (2015). Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 125–139.

Yurtseven, C. (2019). *Öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla duygusal emekleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Yüceloğlu Keskin, D. Ö., Bayram, L., Günay Derebaşı, D., Bostancı, Ö. ve Kabadayı, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları karar verme stratejilerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 1–12.

Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21. yy. öğretmenini yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi, 32*(8), 23–28.

Zeleny, M. (1982). *Multiple Criteria Decision Making*. New York: McGraw Hill.

Zorluoğlu, S. L., Yapucuoğlu, M. D., & Doğruyol Aladak, K. B. (2021). Change of teachers' metaphors towards STEM and 21st century skills with STEM course. *Malaysian Online Journal Of Educational Sciences, 9*(3), 1–11.

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyet

Kadın….. Erkek….

2.Yaşınız

20-30….. 31-40…… 41-50…... 51 ve daha fazla …...

3.Mesleki Kıdeminiz

0-5…… 6-10……. 11-15….. 16-20…… 21 ve daha fazla…..

4.Branşınız

……..

5.Okul Türünüz

Ortaokul….. Lise……

BÖLÜM II:

"Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kişilerdeki 21. yüzyıl becerilerinin düzeyinin belirlenmesi için tasarlanmış 41 maddeden oluşmaktadır. Sizden aşağıdaki maddeleri 1 ile 5 arasında derecelendirmeniz beklenmektedir. "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadesi "1"e denk gelmekte olup "5"e doğru uzaklaşırken "5", "Tamamen katılıyorum." anlamına gelmektedir.

	ÇOK BOYUTLU 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	**1 Kesinlikle Katılmıyorum**	**2 Katılmıyorum**	**3 Kararsızım**	**4 Katılıyorum**	**5 Tamamen Katılıyorum**
1	Öğrenmeye karşı meraklıyım.					
2	Yeni ve farklı fikirleri dinlemeyi severim.					
3	Mevcut bilgiler dışında yeni bilgiler edinmeye yönelik çaba gösteririm.					
4	Ülkemizde ve dünyada meydana gelen yenilikleri takip ederim.					
5	Dünyadaki değişim ve yeniliklere yönelik fikir sahibiyim.					
6	Çeşitli kaynakları takip ederek farklı bilgiler ve fikirler edinirim.					
7	Güvenilir kaynaklardan araştırma yaparak yeni bilgiler edinmeyi severim.					
8	Günlük hayatta ne tür bilgilere ihtiyaç duyduğumu fark ederim.					
9	İhtiyaç duyduğum bilgiye doğru kaynaklardan ulaşırım.					
10	Elde ettiğim bilgilerin doğruluğunu farklı kaynaklardan araştırırım.					
11	Edindiğim ve doğruluğuna emin olduğum bilgileri günlük hayatımda etkili bir şekilde kullanırım.					
12	Doğruluğuna emin olduğum bilgileri çevremdekilere aktarırım.					
13	Yazılı, işitsel ve görsel kaynakları düzenli takip ederim.					
14	TV programlarının öncesinde programın hangi kitleye hitap ettiğini belirten akıllı işaret sembollerinin anlamlarını bilirim.					
15	Teknolojide meydana gelen gelişmeleri yakından takip ederim.					
16	Bana anlatılan her bilginin doğru olduğuna inanırım.					
17	Benim gibi düşünmeyen kişilerle arkadaşlık yapmak istemem.					
18	Beni eleştiren insanlardan hoşlanmam.					

	ÇOK BOYUTLU 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	1 Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum
19	Okuduğum her bilginin doğru olduğunu kabul ederim.					
20	Öğrendiğim konular üzerinde hiç düşünmeden konuşurum.					
21	Karşılaştığım sorunlarla mücadele etmek yerine sorunu görmezden gelirim.					
22	Çalışmalarımı genellikle istekli, coşkulu ve enerjik bir şekilde sürdürürüm.					
23	Karşılaştığım olumsuz durumları fırsata dönüştürürüm.					
24	Zamanı iyi planlar ve yönetirim.					
25	Yaptığım çalışmalarda farklı ürünler ortaya koyarım.					
26	Karmaşık ve zor işlerle uğraşmayı severim.					
27	Yoğun bir merak duygusuyla her şeyi gözlemler ve incelerim.					
28	İnsanların hayatını kolaylaştıracak yöntem ve teknikler üzerine düşünürüm.					
29	Alışılmışın dışında, yeni ve yararlı fikirleri üretir ve uygularım.					
30	Gelecekte dünyada ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar hakkında düşünür ve buna yönelik araştırmalar yaparım.					
31	Geliştirdiğim ürünleri çevremdekilere rahatlıkla sunarım.					
32	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.					
33	Grup çalışmalarında genellikle grubun lideri olarak görev yaparım.					
34	Kendimle birlikte çevremdeki kişilerin yeteneklerini geliştirmelerini katkıda bulunurum.					
35	Grup çalışmalarının zaman kaybı olduğunu düşünürüm.					
36	Bana verilen görevi başarıyla yerine getirmek için gayret gösteririm.					
37	Mesleğim ile ilgili gelecekte yapacaklarıma yönelik kararlarım vardır.					
38	Mesleğim ile ilgili yapmak istediklerimi araştırarak kendime uygun olanları belirlemeye çalışırım.					
39	Mesleğimin geleceğinde başarılı olmayı isterim.					
40	Şu an aldığım kararların, geleceğime yön vereceğinin farkındayım.					
41	Kişisel gelişimime ve gelecekteki kariyerime katkı sağlayacak fırsatları değerlendiririm. (staj, kurs, kongre, seminer, eğitim vb.)					

BÖLÜM III: "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin belirlenmesi için tasarlanmış 17 maddeden oluşmaktadır. Sizden aşağıdaki maddeleri 1 ile 5 arasında derecelendirmeniz beklenmektedir. "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadesi "1"e denk gelmekte olup "5"e doğru uzaklaşırken "5", "Tamamen katılıyorum." anlamına gelmektedir.

	ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ	**1Kesinlikle Katılmıyorum**	**2 Katılmıyorum**	**3Kararsızım**	**4Katılıyorum**	**5Tamamen Katılıyorum**
1	Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.					
2	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.					
3	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.					
4	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.					
5	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.					
6	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.					
7	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.					
8	Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.					
9	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.					
10	Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.					
11	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.					
12	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.					
13	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.					
14	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.					
15	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.					
16	Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.					
17	Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.					

BÖLÜM IV: "Karar Verme Stilleri Ölçeği" kişilerin karar verme stillerinin belirlenmesi için tasarlanmış 24 maddeden oluşmaktadır. Sizden aşağıdaki maddeleri 1 ile 5 arasında derecelendirmeniz beklenmektedir. "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadesi "1"e denk gelmekte olup "5"e doğru uzaklaşırken "5", "Tamamen katılıyorum." anlamına gelmektedir.

	KARAR VERME STİLLERİ ÖLÇEĞİ	**1Kesinlikle Katılmıyorum**	**2Katılmıyorum**	**3Kararsızım**	**4Katılıyorum**	**5Tamamen Katılıyorum**
1	Karar vermeden önce emin olmak için bilgi kaynaklarımı iki kere kontrol ederim.					
2	Karar vermeden önce doğru gerekçelerim vardır.					
3	Mantıklı ve sistematik bir yolla karar veririm.					
4	Karar vermem dikkatli düşünmemi gerektirir.					
5	Karar verirken belirli bir amaca yönelik değişik seçenekleri göz önünde bulundururum.					
6	Kararlarımı verirken içgüdülerime güvenirim.					
7	Bir karar verirken sezgilerime güvenme eğilimindeyimdir.					
8	Genellikle doğruluğunu hissettiğim kararlar veririm.					
9	Kararlarımı verirken benim için akılcı bir nedenden daha çok, verdiğim kararın doğruluğunu hissetmem daha önemlidir.					
10	Karar verirken içimden gelen duygu ve tepkilere güvenirim.					
11	Önemli kararlar alırken başkalarının yardımına sık sık ihtiyaç duyarım.					
12	Önemli kararlarımı, nadiren başkalarına danışmadan alırım.					
13	Eğer başkalarının desteğine sahipsem önemli kararları almak benim için daha kolaydır.					
14	Önemli kararlarımı alırken başkalarının tavsiyelerinden yararlanırım.					
15	Önemli kararlar ile yüzleştiğim zaman birinin bana doğru yolu göstermesi hoşuma gider.					
16	Üzerimde baskı hissetmediğim sürece önemli kararlarımı almaktan kaçınırım.					
17	Mümkün olduğunca kararlarımı ertelerim.					
18	Önemli kararları alma aşamasına gelinceye kadar karar vermeyi sık sık ertelerim.					
19	Önemli kararlarımı, genellikle son dakikada veririm.					
20	Üzerinde düşünmek beni rahatsız ettiği için pek çok kararı ertelerim.					
21	Genellikle ani kararlar veririm.					
22	Kararlarımı, çoğunlukla o anda veririm.					
23	Çabuk karar veririm.					
24	Kararlarımı, sıklıkla düşünmeden veririm.					
25	Kararlarımı verirken, o anda doğal olan ne ise onu yaparım.					