



**ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN MESLEKİ
TÜKENMİŞLİK VE İŞ DOYUMUYLA İLİŞKİSİ**

Adem Nefayaz

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Adem

Soyadı : Nefayaz

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumuyla İlişkisi

İngilizce Adı : The Relationship of Teachers' 21st Century Skills with Professional Burnout and Job Satisfaction

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğim ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Adem Nefayaz
İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Adem Nefayaz tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumuyla İlişkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sabri Çelik

(Eğitim Yönetim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Korkmaz

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Tarık Soydan

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Türker Kurt

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Selçuk Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 22/05/2026

Bu tezin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



*Bana sevgiyi yeniden tanımlatan,
sabrın en saf halini öğreten,
dünyayı bambaşka bir gözle görmemi sağlayan,
Canım oğlum, Kayra Meriç'e...*

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin her aşamasında bilgi ve deneyimiyle bana rehberlik eden, yol gösterici yaklaşımları ve her koşulda desteğiyle varlığını hissettiren değerli danışmanım Prof. Dr. Sabri ÇELİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Kendisi hem akademik hem de kişisel gelişimime sağladığı katkılarla bu çalışmanın en başından sonuna kadar yürütülmesinde büyük bir rol oynamıştır.

Araştırmanın geliştirilme ve yürütülme sürecinde değerli zamanlarını ayırarak önerileri, eleştirileri ve katkılarıyla çalışmanın niteliğini artıran jüri üyelerim Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ ve Doç. Dr. Tarık SOYDAN'a teşekkür ederim. Sağladıkları akademik bakış açısı ve yapıcı geri bildirimler, çalışmanın bütüncül ve derinlikli bir perspektifle tamamlanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

Doktora eğitimim süresince derslerine katılma imkânını bulduğum ve bilgi birikimleriyle akademik gelişimime yön veren Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nın değerli öğretim üyelerine teşekkür ederim. Aldığım eğitimler, araştırma sürecinde yöntemsel ve teorik anlamda güçlü bir temel oluşturmamda büyük rol oynamıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını sabırla ve titizlikle yanıtlayan öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Katkıları, çalışmanın sahadaki yansımalarını anlamak ve güvenilir veriler elde etmek açısından hayati öneme sahiptir.

Hayatımın her anında yanımda olarak bana güç, cesaret ve ilham veren sevgili eşim Hatice Nefayaz'a ve değerli çocuklarım Aras Tuna NEFAYAZ ve Kayra Meriç NEFAYAZ'a, ayrıca bana sevgi ve destekleriyle her zaman yol gösteren kıymetli annem Hanım NEFAYAZ'a ve babam Kemal NEFAYAZ'a teşekkür ederim. Onların varlığı hem kişisel hem akademik yolculuğumu daha anlamlı ve değerli kılmıştır.

ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK VE İŞ DOYUMUYLA İLİŞKİSİ

(Doktora Tezi)

Adem Nefayaz

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Haziran 2026

ÖZ

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile mesleki tükenmişlik ve iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan 840 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği aracılığıyla toplanmış; t testi, ANOVA, Pearson korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleriyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ve iş doyumları yüksek, mesleki tükenmişlikleri ise düşük düzeydedir. Cinsiyet değişkeni 21. yüzyıl becerilerinde kadınlar, iş doyumunda ise erkekler lehine anlamlı farklılık yaratırken mesleki tükenmişlikte belirleyici olmamıştır. Yaş arttıkça iş doyumları artmakta, tükenmişlik azalmaktadır. Kıdem, 21. yüzyıl becerileri ve tükenmişliğin bazı boyutlarında belirleyici iken iş doyumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Branş, tüm değişkenlerde anlamlı farklılıklar ortaya koymuş; Teknoloji ve Tasarım ile Beden Eğitimi ve Spor branşları en olumlu, Görsel Sanatlar ve Müzik branşları ise en olumsuz uçta konumlanmıştır. Eğitim düzeyi arttıkça 21. yüzyıl becerisi algısı yükselmekte; ön lisans mezunları en düşük, yüksek lisans mezunları ise en yüksek düzeyde yer almaktadır. Evli öğretmenler tükenmişliği bekâr meslektaşlarına kıyasla daha yüksek algılayarak bekâr öğretmenler içsel iş doyumunda daha yüksek puan almaktadır. Görev yapılan ilçe tüm değişkenlerde belirleyici olmuş; Çankaya ve Yenimahalle olumlu, Mamak ve Altındağ ise olumsuz uçta yer almıştır. 21. yüzyıl becerileri ile mesleki tükenmişlik arasında negatif, iş doyumları ile ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Regresyon analizleri 21. yüzyıl becerilerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik düzenlemelerin yalnızca pedagojik niteliği değil öğretmen refahını da doğrudan etkilediğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, eğitim

politikası yapıcılar ve uygulayıcılar için öğretmen mesleki gelişimi ve refahına yönelik kanıta dayalı programların tasarlanmasına katkı sunmaktadır.



Anahtar Kelimeler : 21. yüzyıl becerileri, öğretmen yeterlilikleri, mesleki tükenmişlik,
iş doyumu, ortaokul öğretmenleri
Sayfa Adedi : xx + 264
Danışman : Prof. Dr. Sabri Çelik

THE RELATIONSHIP OF TEACHERS' 21ST CENTURY SKILLS WITH PROFESSIONAL BURNOUT AND JOB SATISFACTION

(Ph.D Thesis)

Adem Nefayaz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2026

ABSTRACT

This study examined the relationship between middle school teachers' 21st-century skills and their levels of professional burnout and job satisfaction. The sample consisted of 840 teachers working in public middle schools in the central districts of Ankara during the 2024–2025 academic year, selected through multistage sampling. Data were collected using the 21st Century Teaching Skills Scale, Maslach Burnout Inventory, and Minnesota Job Satisfaction Scale, and analyzed through t-tests, ANOVA, Pearson correlation, and multiple linear regression. Findings indicated that teachers reported high levels of 21st-century skills and job satisfaction, and low levels of professional burnout. Gender was a significant factor, favoring women in 21st-century skills and men in job satisfaction, but was not significant for burnout. Job satisfaction increased and burnout decreased with age. Professional experience was significant for 21st-century skills and some burnout dimensions, but not for job satisfaction. Subject area was significant across all variables, with Technology and Design and Physical Education showing the most favorable profiles, while Visual Arts and Music were at the least favorable end. As educational level increased, 21st-century skill perceptions rose; married teachers reported higher burnout than single teachers, while single teachers scored higher on intrinsic job satisfaction. The district where teachers worked was significant across all variables, with Çankaya and Yenimahalle at the positive end and Mamak and Altındağ at the negative end. A negative relationship was found between 21st-century skills and burnout, and a positive relationship with job satisfaction. Regression analyses revealed that 21st-century skills significantly predicted both professional burnout and job satisfaction. These findings indicate that investments in developing teachers' 21st-century skills directly affect not only pedagogical quality but also teacher well-being, providing evidence-based guidance for designing professional development programs.



Keywords : 21st century skills, teacher competencies, professional burnout, job satisfaction, secondary school teachers
Page Number : xx + 264
Supervisor : Prof. Dr. Sabri Çelik

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amaç	17
Araştırmanın Önemi.....	17
Problem Cümlesi.....	21
Alt Problemler	21
Araştırmanın Sayıtları	21
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	22
Tanımlar	23

Araştırmanın Kuramsal Temeli	24
21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri.....	24
21. Yüzyılı Anlamak	26
Eğitime Etkileri Bağlamında 21. Yüzyılı Yönlendiren Etmenler	31
Teknoloji	32
Küreselleşme.....	34
Sürdürülebilir Bir Çevreye Geçiş	36
Demografik Değişimler, Uluslararasılaşma ve Öğrenci Hareketliliği	37
Covid-19 Salgını	40
21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri Bağlamında Türkiye’de Durum	41
21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri Bağlamında Dünyada Durum.....	42
Öğretmenler İçin Öne Çıkan 21. Yüzyıl Becerileri	44
Araştırmada Temel Alınan 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	44
Okuryazarlık Becerileri	46
Bilgiyi İnşa Etme ve Yapılandırıcılık Becerisi	47
Öğretme/Öğrenme Becerileri	48
Öz (Benlik) Becerileri	50
Çalışma Becerileri	53
Üst Düzey Düşünme Becerileri	53
Sosyal ve Duygusal Beceriler	55
Dil ve İletişim Becerileri	56
Mesleki Tükenmişlik.....	57
Mesleki Tükenmişliğin Tanımı ve Önemi	57
Mesleki Tükenmişliğin Belirtileri	58
Mesleki Tükenmişlik Modelleri	59

<i>Maslach Tükenmişlik Modeli</i>	59
<i>Öne Çıkan Diğer Tükenmişlik Modelleri</i>	60
<i>Mesleki Tükenmişliği Etkileyen Unsurlar</i>	63
<i>Mesleki Tükenmişliğin Sonuçları</i>	64
İş Doyumu	66
<i>İş Doyumunun Tanımı ve Önemi</i>	66
<i>İş Doyumunun Teorik Temelleri</i>	67
<i>Kapsam Teorileri</i>	69
<i>Süreç Teorileri</i>	71
<i>İş Doyumunu Etkileyen Unsurlar</i>	73
<i>İş Doyumunun/Doyumsuzluğunun Sonuçları</i>	76
BÖLÜM II	77
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	77
Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Araştırmalar	77
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	78
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	81
Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğiyle İlgili Araştırmalar	83
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	84
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	86
Öğretmenlerin İş Doyumlarıyla İlgili Araştırmalar	88
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	89
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	90
21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri, Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkisiyle İlgili Araştırmalar	92
BÖLÜM III	95
YÖNTEM	95

Araştırmanın Modeli	95
Evren-Örneklem.....	96
Veri Toplama Araçları	100
<i>Kişisel Bilgi Formu</i>	101
<i>21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği</i>	101
<i>Maslach Tükenmişlik Ölçeği</i>	102
<i>Minnesota İş Doyumu Ölçeği</i>	104
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	105
Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	105
Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	108
Verilerin Çözümlemesi	108
BÖLÜM IV	110
BULGULAR VE YORUM.....	110
Temel Bulgular ve Yorum.....	110
21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği İlişkisine Ait Çoklu Regresyon Sonuçları	116
21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisine Ait Çoklu Regresyon Sonuçları.....	120
Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	124
Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum	146
Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum	158
BÖLÜM V	171
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	171
Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri, Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu Algılarına İlişkin Genel Profilin Tartışılması.....	171
21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu Üzerindeki Yordayıcı Rolü ile Değişkenler Arası İlişkisel Örüntülerin Tartışılması	179

Demografik Değişkenlerin Örüntüsü: Bütüncül Bir Değerlendirme.....	182
Küme 1: Mesleki Birikim Etkisi — Yaş ve Kıdem	182
Küme 2: Kimlik ve Rol Faktörleri — Cinsiyet ve Medeni Durum	186
Küme 3: Yapısal ve Bağlamsal Faktörler — Branş ve İlçe.....	189
Araştırmanın Özgün Katkısı ve Sınırlılıklar.....	193
Öneriler.....	193
Araştırmaya Yönelik Öneriler	194
21. Yüzyıl Becerileri İçin Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	194
Mesleki Tükenmişlik İçin Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	195
İş Doyumu İçin Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	196
21. Yüzyıl Becerileri, Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkileri İçin Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	197
Uygulamaya Yönelik Öneriler	198
21. Yüzyıl Becerileri İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler	198
Mesleki Tükenmişlik İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler	199
İş Doyumu İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler	200
21. Yüzyıl Becerileri, Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkileri İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler	201
KAYNAKLAR.....	203
EKLER.....	257
Ek 1. Etik Komisyon Onay Bildirimi	258
Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri.....	259
Ek 3. MEB Anket Uygulama İzni.....	260
Ek 4. Veri Toplama Araçları	261

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırma Örnekleme</i>	97
Tablo 2. <i>Araştırma Kapsamındaki Okullar</i>	98
Tablo 3. <i>Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler</i>	99
Tablo 4. <i>Ölçeklere Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i>	106
Tablo 5. <i>Araştırma Ölçekleri Güvenirlik Katsayısı Değerleri</i>	107
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Ölçeklere İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler</i>	111
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri ile Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkisine Ait Pearson Korelasyon Matrisi</i>	113
Tablo 8. <i>21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, Duygusal Tükenme Boyutunda Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	117
Tablo 9. <i>21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	118
Tablo 10. <i>21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, Kişisel Başarı Noksanlığı Boyutunda Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	119
Tablo 11. <i>21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, İçsel Doyum Alt Boyutunda Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	121
Tablo 12. <i>21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, Dışsal Doyum Alt Boyutunda Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	122
Tablo 13. <i>21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, Genel Doyum Toplam Puanına Göre Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i> ...	123

Tablo 14. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Madde Ortalama Puanları	125
Tablo 15. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	128
Tablo 16. Yönetmel Beceriler Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	129
Tablo 17. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	130
Tablo 18. 21. Yüzyıl Becerileri Alt Boyut Puanları ve Toplam Puanının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri	132
Tablo 19. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	133
Tablo 20. 21. Yüzyıl Becerileri Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Branşa Göre Betimsel İstatistikleri	135
Tablo 21. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları	138
Tablo 22. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	139
Tablo 23. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	141
Tablo 24. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları.....	142
Tablo 25. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Görev İlçesine Göre Betimsel İstatistikleri	143
Tablo 26. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Görev İlçesine Göre ANOVA Sonuçları	145
Tablo 27. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algılarının Madde Ortalama Puanları	146
Tablo 28. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	148

Tablo 29. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Puanların Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri	149
Tablo 30. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	149
Tablo 31. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Puanların Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri	150
Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	151
Tablo 33. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Puanların Branşa Göre Betimsel İstatistikleri	152
Tablo 34. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Branşa Göre ANOVA Sonuçları	154
Tablo 35. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	154
Tablo 36. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları.....	155
Tablo 37. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Puanların Görev İlçesine Göre Betimsel İstatistikleri	156
Tablo 38. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Görev İlçesine Göre ANOVA Sonuçları	157
Tablo 39. Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Algıların Madde Ortalama Puanları ...	159
Tablo 40. Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarına İlişkin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	160
Tablo 41. Öğretmenlerin İş Doyumu Algısı Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri	161
Tablo 42. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	162
Tablo 43. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	163

Tablo 44. Öğretmenlerin İş Doyumu Algısı Puanlarının Branşa Göre Betimsel İstatistikleri	164
Tablo 45. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları	166
Tablo 46. İçsel Doyum Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	167
Tablo 47. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	167
Tablo 48. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları	168
Tablo 49. Öğretmenlerin İş Doyumu Algısı Puanlarının Görev İlçesine Göre Betimsel İstatistikleri	169
Tablo 50. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Görev İlçesine Göre ANOVA Sonuçları	170

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AITSL	Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Enstitüsü
ATCS/ATC21S	21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
DEİK	Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
ESEP	Avrupa Okul Eğitimi Platformu
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
IBE	Uluslararası Eğitim Bürosu
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
INVENT	Kültürel Değerlerin Toplumsal Etkisi Projesi
ISTE	Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği
ITC	Uluslararası Ticaret Merkezi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NIE	Ulusal Eğitim Enstitüsü
NRC	Ulusal Araştırma Konseyi
OECD	Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
ÖYGM	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri
P21	21. Yüzyıl Öğrenimi Ortaklığı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
STEM	Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik
TALIS	Uluslararası Öğretim ve Öğrenim Araştırması
TDA	Okullar için Eğitim ve Gelişim Ajansı
TDK	Türk Dil Kurumu

TEDMEM	Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
WEF	Dünya Ekonomik Forumu
WTO	Dünya Ticaret Örgütü
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
YÖS	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırma, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu ilişkileriyle ilgilidir. Bu bölümde, öğretmenlerin 21. yüzyılda sahip olması gerekli görülen becerilerin ortaya çıkmasının altında yatan sebepler, bu becerilerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumuna olası etkileri, bu konudaki araştırmalar da ortaya konularak problem durumu, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıkları altında ele alınmıştır.

Problem Durumu

Küreselleşen dünya daha karmaşık hale gelirken ve uluslararası sınırların ötesinde entegre oldukça, bireylerin ortaya çıkan ve paylaşılan bilgiler üzerinde iş birliği yapabilmek için bu sınırları aşmaları gerekmektedir. Bugünün eğitiminden beklenenleri karşılamak (21. Yüzyıl Öğrenimi Ortaklığı [P21], 2007), küresel alanda rekabet edebilecek ve geleceğe hazır bireyler yetiştirmek (Kim, Raza ve Seidman, 2019), kariyerlerini sürdürebilmek ve zorluklarla başa çıkabilmek (Martinez, 2022) ile mesleklerinden memnuniyetlerini artırmak (León vd., 2021) gibi temel noktalar başta olmak üzere, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması beklenmektedir. 21. yüzyıl öğrencilerine yönelik öğretim uygulamaları sunan öğretmenlerin, 21. yüzyıl öğretmen becerilerini kullanmaları gerektiği ifade edilmektedir (Brun ve Hinostroza, 2014; Ertmer ve Leftwich, 2010; Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester, 2013; Türel ve Johnson, 2012). Güncel alanyazının incelenmesi, öğrencilerin günümüzde okullarda edindiği beceri ve bilgiye daha yakından bakma ihtiyacını desteklemektedir. Bugünün koşullarıyla yeni beklentiler ve ihtiyaçlar ortaya çıkmakta, eğitim sistemlerinin bunları karşılayacak becerileri öğrencilere kazandırması gerekmektedir. Bu noktada ise özellikle öğretmenler öne çıkmaktadır. İşgücü eğilimlerine ve küresel

ekonomiye genel bir bakış, bireylere 21. yüzyıl becerilerini öğretme ihtiyacını göstermektedir.

Teknolojik gelişmeler üretkenliği artırıp hayatları iyileştirse de bunların kullanımı insanların halihazırda gerçekleştirdiği bazı iş faaliyetlerinin yerini alarak kamuoyunda büyük endişe uyandıran bir gelişme olmaktadır (Manyika vd., 2017). Bugün hızla gelişen teknoloji ve bilim; toplumları değişime açık, aktif öğrenenler yetiştirmeye zorlamaktadır (Yenen, 2022). Hemen her alanda süregelen değişim ve ilerleme yeni beklentileri ve ihtiyaçları zorunlu kılmaktadır (Ciğerci, 2020). Sanayi Devrimi'nin ilk dönemleri ve belirli bir rutini, prosedürü veya görevi takip etmeyi öğretmenin çok geride kaldığı ifade edilmektedir (Kennedy, Latham ve Jacinto, 2016). Teknolojinin genişleyen kapsamı, ticaretin tüm sektörlerini dönüştürmekte ve yüksek bilişsel becerilere sahip eğitilmiş çalışanlara olan ihtiyaç artmaktadır. Makineler artık düşük beceri gerektiren rutin görevleri yapmak ve büyük miktarda veri üretmek üzere programlanabilmektedir (Manyika vd., 2017). Bilgi ve teknoloji ile karakterize 21. yüzyıl toplumundaki okul kültüründe öğretmenler yeni rol ve görevler üstlenmek zorunda kalmaktadır (Numanoğlu, 1999). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, göz ardı edilebilecek, hafife alınabilecek bir durum olmanın ötesinde bir zorunluluk olarak ifade edilmektedir (Larson ve Miller, 2011). Dünya hızla değişmekte, öngörmesi zor bir gelecekte ve kaybolacak mesleklerden sıkça bahsedilmektedir (Educause, 2020; Manyika vd., 2017). Eğitimcilerden bu duruma, öğrencilerini içinde çalışacakları ve yaşayacakları topluma hazırlayarak yanıt vermeleri beklenmektedir.

Küreselleşme ve teknolojik determinizmin şekillendirdiği modern dünyada eğitim, bireyin toplumsal ve ekonomik süreçlere etkin katılımını sağlayan en temel araç olma niteliğini pekiştirmektedir. Geleceğin bireylerinin düşünce kapasitelerini artırarak, demokratik karar verme ve iş yapabilme becerisini kazandırarak geleceğe hazırlamak eğitimin en önemli görevi olmalıdır (Aydın ve Yılmaz, 2010). 21. yüzyılda, bilim ve teknoloji alanlarında hızlı ilerlemelerle birlikte kültürel yaşantılar ve eğitim alanında da önemli yenilikler ve gelişmeler yaşanmaktadır. Eğitimin öneminin farkında olan, bireyin gelişimine değer veren teorilerin geliştiği bu dönemde, üzerinde en çok durulan konulardan biri de eğitimidir (Yılmaz ve Alkış, 2019). Teknolojik alan başta olmak üzere yaşanan gelişmelerle dünyada sınırların kalktığı, ülkelerin daha ulaşılabilir hale geldiği görülmektedir. Modern dönemle başlayan ve hızla dünyayı etkisi altına alan küreselleşme süreci, hemen her alanda olduğu gibi eğitimde de dikkate değer değişim ve dönüşümleri beraberinde getirmektedir. Günümüzde küresel düzeyde yaşanmakta olan ekonomik, teknolojik ve siyasi gelişmeler, eğitimin de çağın

gereklere uygun bir değişimde olmasını zorunlu kılmaktadır (Çevik ve Demirtaş, 2021). Öyle ki teknolojik destek etkili öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilmektedir (Jan, 2017). 21. yüzyıl, bilgi teknolojisindeki şaşırtıcı gelişmelerle karakterize edilmekte; özellikle bilgisayar ve internet teknolojisindeki gelişmeler, yıllar içinde insan faaliyetlerinin tüm yönlerini kökten değiştirmektedir.

Küresel ölçekte yaşanan teknolojik devrim, geleneksel işgücü yapılarını temelden sarsarak istihdamın geleceğine dair yeni projeksiyonların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. 20. yüzyıl sonları ve 21. yüzyıl başından bugüne uzanan süreç dikkate alındığında, bilimsel ve teknolojik gelişmelerdeki ivmenin tarihte olmadığı kadar büyük hız kazandığı görülmektedir. Bu hızlı değişim ve dönüşüm birçok alanda kendini hissettirmektedir. C. Davidson yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgularla dünyada bu yıl (2017) ilkokula başlayan çocukların %65'inin daha icat edilmemiş işlerde çalışacağını iddia etmektedir (Davidson'dan akt. Khan, 2017). 2030'daki işgücü talebinin yüzde 8 ila 9'unun daha önce var olmayan yeni meslek türlerinde olması beklenebilir (Manyika vd., 2017). Dünya Ekonomik Forumu ise 2030 yılına kadar 85 milyon iş, artan otomasyon nedeniyle yok olurken; insanlar, makineler ve algoritmalar arasındaki yeni iş bölümüne daha çok uyarlanmış yaklaşık 97 milyon yeni iş rolü ortaya çıkabileceğini öngörmektedir (Educause, 2020). Bu veriler ışığında, geleceğin iş gücü piyasasında var olabilmenin ön koşulunun, teknolojik hıza uyumlu yeni bir profesyonel kimlik inşa etmek olduğu açıkça görülmektedir.

Ortaya çıkan bu yeni iş rollerine adaptasyon süreci, eğitim sistemlerinin bireylere kazandıracağı yetkinlik setlerinin yeniden tanımlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Okul eğitimi ve okul dışı öğrenme faaliyetleri, öğrencileri; gelecekteki vatandaş, çalışan, yönetici, ebeveyn, gönüllü ve girişimci gibi yetişkin rolleri için hazırlarsa, bugünkü çocuklar gelecekteki zorluklarla başa çıkabilirler (Yalcın, 2018). Yine Dünya Ekonomik Forumu da gelecekte önemli olacak becerileri; analitik düşünme, inovasyon, aktif öğrenme, karmaşık problemleri çözebilme, eleştirel düşünme ve analiz, yaratıcılık, özgünlük, girişimcilik, liderlik ve sosyal etki, teknoloji kullanımı, teknolojik tasarım ve programlama, stresle başa çıkma, esneklik olarak sıralamaktadır (Ratcheva ve Hingel, 2020). Bu doğrultuda, günümüz bireylerinin yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlamaları, bilgiye ulaşarak ve edindikleri bilgiyi günlük hayatta kullanmaları, üretken olarak yaşamlarını sürdürebilmek için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021). Nihayetinde, bireyin sosyoekonomik sistemde etkin bir aktör olarak varlığını

sürdürebilmesi, teorik bilginin ötesine geçerek bu üst düzey bilişsel ve sosyal becerileri içselleştirmesine bağlı hâle gelmiştir.

İçinde bulunulan dönem, birçok yönüyle hızlı bir gelişmenin etkisi altındadır. Teknolojide yaşanan hızlı değişim ve yenilikler, sosyal bilimlerde ve doğa bilimlerinde elde edilen yeni bulgular, takip edilmesi zor bir ivmede ilerleyerek insan hayatını derinden etkilemeye devam etmektedir (Eagleman ve Brandt, 2019). İfade edilmeye çalışılan gelişim ve değişim süreçleriyle beraber bilginin doğası ve haliyle okullardaki eğitim-öğretim süreçleri, bu süreçlerin en önemli aktörü olan öğretmenlere de sahip olunması gereken yeni beceri setleri şeklinde bir sorumluluk getirmektedir. Yeni yüzyıl, yeni öğrenme ihtiyaçları doğurmaktadır. Bu durum, eğitim sistemlerinin geleneksel kalıplardan sıyrılarak, çağın hızına yanıt verebilecek dinamik ve yetkinlik odaklı bir yapıya evrilmesini kaçınılmaz kılmaktadır.

Eğitim alanyazınında bu yeni sorumluluk alanlarını yapılandıran temel kavram, bireyin dijital ve küresel düzende sergilemesi gereken yetkinlikleri kapsayan *21. yüzyıl becerileri* terminolojisidir. Bilgi ve beceri kavramlarını da içeren 21. yüzyıl becerileri, yaşadığımız bilgi çağında bireylerin başarılı olabilmesi için geliştirmesi gereken üst düzey beceriler ve öğrenme eğilimleri olarak açıklanmaktadır (Akcan, Doğan ve Ablak, 2023; Dede, 2010). Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlayabilme, küresel yetkinlikler ve finansal okuryazarlık temel 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır (Topçu ve Türk, 2020). Genel anlamıyla, 21. yüzyıl becerileri, bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin ve nitelikli olabilmeleri için taşımaları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setlerini ifade etmektedir (Hamarat, 2019). 21. yüzyıl becerileri, temel becerileri kapsamakla birlikte; öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana beceri alanından oluşmaktadır (Battelle for Kids, 2022; Trilling ve Fadel, 2009). Bu beceri kategorizasyonu, bireyin dijital ve toplumsal ekosistemde sürdürülebilir bir başarı elde edebilmesi için gerekli olan bütüncül yeterlilik çerçevesini çizmektedir.

Küresel ölçekte yaşanan yapısal dönüşümler, bireyin toplumsal ve ekonomik hayattaki konumunu yeniden tanımlarken, eğitim sistemlerinin çıktılarını da köklü bir revizyona zorlamaktadır. Bilgi çağında inanılmaz hız ve büyüklükte demografik, sosyal, politik, teknolojik ve ekonomik değişimler yaşanmaktadır (Balcı, 2011). Bilim ve teknolojideki hızlı değişim hayatın birçok alanında yeni beklenti ve ihtiyaçları zorunlu kılmaktadır. Geçen yüzyılda, bireylerin belli bilgi ve becerilere sahip olmaları yeterliyken günümüzde belli bilgi ve becerilerin ötesine geçerek 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilere sahip

olmaları beklenmektedir. Wagner, 21. yüzyılda yaşayacak insanların sahip olmaları gereken becerileri şu şekilde sıralamaktadır: eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, hayatın farklı katmanları arasında işbirliği kurma becerisi, zihinsel çeviklik ve esneklik, inisiyatif alma ve girişimcilik, sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye ulaşma ve bilgiyi işleme becerisi, meraklanma ve hayal kurma becerisi (Wagner, 2010). Dolayısıyla, alanyazında vurgulanan bu çok boyutlu yetkinlikler, modern bireyin karmaşık dünya sorunlarına karşı geliştirmesi gereken temel bir hayatta kalma stratejisi niteliği taşımaktadır.

Bahsi geçen bu niteliksel beceri dönüşümü, mevcut eğitim yapılarının işlevselliğinin sorgulanmasını ve kuramsal bir zemin değişikliğini beraberinde getirmiştir. Gerek meslekler konusundaki düşünceler gerekse de dijital çağın ihtiyaçlarının etkisi görülen temel beceriler, eğitimde bir paradigma dönüşümüne ihtiyaç duyulduğunun sinyallerini vermektedir. Sanayi Devrimi sonrası toplumsal ihtiyaçlar gözetilerek oluşturulmuş ve bugün birçok ülke tarafından ısrarla devam ettirilmeye çalışılan Prusya modeli eğitimle devam mı edilmeli yoksa 21. yüzyıl ihtiyaçları yönünde bir dönüşüm gerçekleştirilmelidir? Son çalışmalar ve geçmişten günümüze eğitim alanında yaşanan gelişmeler düşünüldüğünde, yapılan eleştiriler ışığında bir tartışma yürütmek önemli ve gerekli görülmektedir. Bu bağlamda, geleneksel eğitim modellerinin sınırlarını aşarak çağdaş gereksinimlerle uyumlu bir pedagojik çerçeve oluşturmak, eğitim bilimlerinin öncelikli tartışma alanlarından birini teşkil etmektedir.

Geleneksel eğitim paradigmalarının dijital çağın gereksinimleri karşısında işlevselliğini yitirmesi, öğrenme süreçlerinin yapısal bir perspektifle yeniden ele alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmak ve değerlendirmek için öncelikle eğitim yeniden tanımlanmalıdır. Son yıllarda, 21. yüzyıl için yeni bir öğrenme modeli çağrısında bulunan küresel bir hareketin ortaya çıktığı görülmektedir. Resmi eğitimin, önümüzdeki karmaşık küresel zorluklarla başa çıkmak için gereken yeni öğrenme biçimlerini mümkün kılmak amacıyla dönüştürülmesi gerektiği genel olarak kabul edilse de, gençleri 21. yüzyıl için eğitmek için tek reçeteli bir yaklaşım olamaz (Scott, 2015). 19. yüzyıl mantığıyla kurulan okullar, 21. yüzyıla yetmemekte ve çocuklarımızı geleceğe hazırlamak için yeni yollar bulmamız gerekmektedir (Şirin, 2018). Okullarımızın ve öğretim yöntemlerimizin ciddi bir güncellemeye ihtiyacı olduğu noktasında bir fikir birliği olduğu görülmektedir (Carnoy, 1998; Fullan, 2009; Wagner, 2010). Bireylerin, 21. yüzyılın değişimlerine hazırlanmaları ve değişimlere katılımı için gerekli bilgi, tutum ve becerilerle donatılmak üzere eğitim sistemi güncellenmelidir (Tutkun Ö. F., 2010). Sanayi Devrimi'nde

yapılanan okulların, bilgi çağının gereklerini karşılaması oldukça güç olup, eğitim sistemimizin küresel değerler dikkate alınarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bu bağlamda, statik okul yapılarından dinamik öğrenme ekosistemlerine geçiş, modern eğitim reformlarının temel dayanağını oluşturmaktadır.

Söz konusu dönüşüm süreci, yalnızca fiziksel veya teknolojik bir modernizasyonu değil; eğitimin temel paydaşlarına yüklenen rollerin kavramsal düzeyde yeniden inşasını da kapsamaktadır. Küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve hâlen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında, eğitim, eğitilmiş insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir (Balay, 2004). Okul, eğitim, öğrenci, öğretmen, veli gibi kavramların yeni bir kurgu içinde yeniden düşünülmesi gerekmektedir (Özdemir, 2020). Kendimizi ve tüm öğrencilerimizi, 21. yüzyılın kriterlerine göre tanımlanan yeni ve daha yüksek standartlarda tutmanın zamanıdır (Wagner, 2008). Bir ülkenin gelişebilmesi, işgücü kalitesinin artması ve dünyadaki rekabet gücünü yakalayabilmesi için öncelikle iyi bir eğitim vermesi gerekmektedir (Akkutay, 2017). Muazzam okullara sahip olmayan büyük hiçbir millet yoktur (Gasset, 1930/1997). Netice itibarıyla, eğitimde gerçekleştirilecek bu köklü niteliksel iyileştirme, milletlerin küresel rekabet ortamında sürdürülebilir bir güç elde etmelerinin temel belirleyicisi olarak ön plana çıkmaktadır.

Eğitimden toplumu 21. yüzyılda yaşanan büyük değişimlere hazırlaması beklenmektedir. Bu değişimlere hazırlanırken öğretmen, öğrenci ve diğer tüm paydaşlarla öğrenme sürecinin becerilerle daha da zenginleştirilmesi ve olumsuz senaryolarla karşılaşmamak adına zaman kaybetmeden tüm sistemin çağın gereklerine uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Çiftçi vd., 2021). 21. yüzyıl öğrenenlerini yetiştirmek 21. yüzyıl öğretimini gerektirmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin ekonomik, bölgesel ve küresel zorlukları çözenin ve bu alanlarda etkili bir şekilde yer almanın anahtarı olduğuna inanılıyorsa, o zaman bu becerileri eğitim sistemlerini elden geçirmek için kullanmanın mümkün olduğu inancıyla hareket edilmelidir (Saavedra ve Opfer, 2012). Bu önem ve gereklilik çağın ihtiyaçları doğrultusunda bir değişim ve dönüşüm gerektirmektedir.

Dördüncü Endüstri Devrimi'nin tetiklediği teknolojik sıçrama, sadece müfredat içeriklerini değil, aynı zamanda bu içerikleri aktaracak olan eğitimcilerin sahip olması gereken pedagojik ve dijital yetkinlik setlerini de dönüştürmüştür. 21. yüzyıl öğrencileri için öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine odaklanması ve öğretmenlerin nasıl değerlendirilip eğitilebileceğinin yeniden kavramsallaştırılması gerekmektedir (Kim vd., 2019). 4. Endüstri

Devrimi sonrası iş dünyasında robotik ve otonom ulaşım, yapay zekâ ve makine öğrenimi, ileri malzemeler, biyoteknoloji ve genetiğe yönelik taleplerin artacağı belirtilerek, 21. yüzyıl becerilerinin gerekliliği vurgulanmıştır (Uçak ve Erdem, 2020). Bu durum, eğitimde dijital dönüşümü, eğitim-öğretim süreçlerini yeniden tasarlamayı ve öğretmenlerin bu yöndeki becerilerini geliştirmeyi gerektirmektedir. Öğretmenler okul içi ve okul dışı etkinliklerle, kullandıkları yöntem ve stratejilerle bu becerilerin kazanımına yardımcı olabilirler (Cansoy, 2018). Öğretmenlerin bu becerilerin kazandırılmasında hayati rolleri olduğu anlaşılmaktadır.

Yirmi birinci yüzyıl becerilerini savunan kuruluşların müfredatı nelerin eklenmesi gerektiği konusunda büyük ölçüde tutarlı çerçeveleri olduğu görülmektedir. Ancak her grubun genel beceri seti içerisinde farklı vurgu alanları olduğu belirtilmelidir (Dede, 2010). 21. yüzyılda başarılı olabilmek için bireylerin sahip olması beklenen becerileri ortaya koyan bazı araştırmalar çeşitli sınıflamalar yapmakta ve bu raporların: eleştirel, yaratıcı, yenilikçi düşünme, problem çözme, küresel düzeyde farkındalık, dijital yeterlilik, okuryazarlık, sağlıklı iletişim kurma ve işbirliği yapma gibi ortak becerileri içerdiği görülmektedir (21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi [ATC21S], 2010; (P21), 2007; [Avrupa Parlamentosu ve AB Konseyi], 2009; Binkley vd., 2012; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2018a; (Kültürel Değerlerin Toplumsal Etkisi Projesi [INVENT], 2022); Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği [ISTE], 2016; Wagner, 2008). Bu becerilere ek olarak küreselleşen üretim ve ticaret tarafından geniş bir kesimin uzlaştığı planlama ve organize etme, uyum sağlama, öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, müzakere, çatışma çözümü, ikna edicilik, müşteri hizmetleri gibi temel beceriler de öne çıkarılmaktadır (Dünya Ticaret Örgütü ve Uluslararası Çalışma Örgütü [WTO ve ILO], 2017; (OECD, 2018b; Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO], 2017, 2018; Uluslararası Ticaret Merkezi [ITC], 2020). Bu bağlamda, güncel alanyazın ve uluslararası raporlar; modern müfredat tasarımlarının sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireyin karmaşık sosyoekonomik ekosistemlerde varlık gösterebilmesini sağlayacak bütüncül bir beceri spektrumunu kapsamaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim bilimleri alanyazınında yetkinlik temelli dönüşümün ana eksenini oluşturan 21. yüzyıl becerileri, küresel ölçekte kabul gören çeşitli kuramsal modeller aracılığıyla sistematize edilmektedir. 21. yüzyıl becerileri, alanyazında sıklıkla kabul gören sağlam bir içerik bilgisi temeli üzerine kurulu olan P21 çerçevesinde incelendiğinde üç ana kategori; öğrenme ve yenilik (inovasyon) becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olarak sıralanmaktadır (P21, 2007). Söz konusu kategorizasyon, bireylerin

modern çağın gereksinimlerine yanıt verebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilişsel ve teknik donanımın sınırlarını belirleyen temel bir referans noktası teşkil etmektedir.

Küresel ölçekteki bu eğilimlerin yurtiçi eğitim politikalarına yansımaları bağlamında Türkiye, kendi sosyokültürel ve eğitsel dinamikleriyle uyumlu yerel modelleme çalışmalarına hız kazandırmıştır. Türkiye özelinde bu anlamda önemli bir çalışma Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanıp 2023 yılında yayınlanan *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu* adlı çalışmadır. Bu çalışma ile Türkiye için 21. yüzyıl becerilerine yönelik sistematik bir model önerisi sunulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar, raporlar, politika belgeleri ve benzeri nitelikteki dokümanlar sistematik bir biçimde incelenerek öğrencilerin sahip olması beklenen temel 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir sınıflama yapılmıştır. Sosyal ve duygusal beceriler, dil ve iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri, benlik becerileri, öğrenme becerileri, çalışma becerileri ve okuryazarlık becerileri olmak üzere yedi ana beceri sınıfı ortaya konulmuştur. Her bir beceri sınıfı için farklı olmak üzere toplam 46 alt beceri tanımlanmıştır (Türel, Şimşek, Şengül Vautier, Şimşek ve Kızıltepe, 2023). Elde edilen bu yedi temel kategori ve beraberindeki alt beceriler, Türkiye'nin eğitim vizyonunu çağdaş standartlarla bütünleştiren somut ve metodolojik bir yol haritası sunmaktadır.

Eğitim yoluyla kişilere olumlu yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırmak hedeflenmektedir. Amaçlanan nitelikleri kazandırmak, eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklere ve öğrenme faaliyetlerini sağlamada önemli ölçüde rol oynayan öğretmenlere bağlıdır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir (Bursalıoğlu, 2019). Eğitimin en temel ögesi öğretmendir çünkü öğretmen eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısıdır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2019). Öğretmenlik mesleğinin öğrencinin ruhuna hitap etme ve insan yetiştirme sanatı olarak benimsenmesi gerekmektedir (Cansoy, 2018). Eğitim süreci sonunda hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında ve sürecin daha sağlıklı işleminde öğretmenler büyük önem taşımaktadır. Öğrenci başarısını en fazla etkileyen eğitim paydaşı öğretmenlerdir (Hattie, 2003). Öğrenci başarısını etkileyen birçok faktör vardır ancak öğretmen kalitesi öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Ambussaidi ve Yang, 2019; Bakar, 2018; Blömeke, Olsen ve Suhl, 2016; Gershenson, 2016). Eğitim sisteminin tüm yapısal bileşenleri arasında öğretmen kalitesi; öğrenme çıktılarının niteliğini belirleyen, akademik başarıyı doğrudan şekillendiren ve sistemin genel etkililiğini tayin eden en kritik değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin eğitim sistemindeki bu merkezi ve belirleyici rolü, Türkiye özelinde de tarihsel bir perspektifle ele alınmış ve mesleki standartların kurumsallaşması yönünde kapsamlı adımlar atılmıştır. Türkiye’de çağdaş anlamda 1848’den itibaren Tanzimat Dönemi ile ortaya çıkan ve günümüze kadar farklı süreçlerden geçerek şekillenen öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği (Akyüz, 2019), gelişen dünya ile beraber ortaya çıkan rekabet ortamından faydalanma ve daha nitelikli bireyler yetiştirilmesi gibi ihtiyaçlar karşısında birçok değişime uğramıştır. Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi noktasında önemli bir kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çağdaş öğretmenin yeterliliklerini; kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretmen ve öğrenme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi şeklinde tanımladığı bir çalışmayı 2008 yılında yayınlamıştır (MEB, 2008). Tanzimat'tan günümüze uzanan bu dönüşüm süreci, öğretmen yeterliliklerinin tanımlanmasıyla birlikte mesleği sadece bir bilgi aktarımı aracı olmaktan çıkarmış; çok boyutlu profesyonel bir uzmanlık alanı olarak tescil etmiştir.

Bilgi ve teknoloji ekseninde şekillenen modern çağ, eğitim sistemlerini geleneksel yapısından sıyrarak çok boyutlu becerilere sahip bireyler yetiştirme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. 21. yüzyıl, bilim ve teknolojinin hızla değiştiği ve bu değişime bağlı olarak günlük hayatın sürekli olarak yenilendiği bir yüzyıl olarak insanlığın değişimi ve yeniliği alabildiğince derinden hissettiği bir zaman dilimi olarak kabul edilmektedir (Devrani, 2021). Çağımızın eleştirel ve yaratıcı düşünen, iş birliği yapabilen ve empati kurabilen, öz düzenleme, öz yeterlik, sorumluluk gibi becerilere sahip, bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarı, yenilikçi ve lider bir ruha sahip bireyleri yetiştirmenin yolu 21. yüzyılın gereksinimlerine cevap verecek eğitim sistemlerinden ve bu sistemler içindeki en büyük aktörlerden olan öğretmenlerden geçmektedir. Bu çağın öğrencilerini yetiştirebilmeleri ve onlara rehberlik edebilmeleri için öğretmenlerin de öğrencilerin sahip olması gereken becerilere sahip olmaları, kendilerini kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda sürekli geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir (Aydemir, Cigerci ve Karalı, 2022). Dolayısıyla öğretmenin bu yeni yetkinlik setlerini içselleştirmesi, sadece mesleki bir gelişim süreci değil, aynı zamanda değişen dünya düzenine uyum sağlama noktasında stratejik bir önceliktir.

Öğretmen ve öğrenci odaklı bu beceri dönüşümü, aynı zamanda 21. yüzyıl toplumunun karmaşıklaşan sosyokültürel ve etik değerler bütünüyle de doğrudan ilişkilidir. 21. yüzyıl toplumunun özelliği, kültür, inanç, anlayış bakımından farklılaşan ve giderek küreselleşen

bir yaşam felsefesine sahip bir toplum olmaktır. 21. yüzyılda gittikçe artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, uluslararası diyalog, demokratikleşme, ötekinin yaşam biçimini kabullenme, bilgiye çok hızlı ulaşma, sosyoekonomik eşitsizlik ve geniş kitlelerin demokratik haklardan yararlanamaması gibi değerler ve sorunlar öne çıkmaktadır (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Tüm dönemlerde olduğu gibi, bugün de eğitim, bireylerin bu sorunlarla baş edebilmesinde önemli ve kritik bir role sahiptir. Eğitim, küreselleşmenin getirdiği sosyoekonomik ve kültürel gerilimleri yönetebilen, toplumsal adaleti ve demokratik değerleri özümsemiş bireylerin inşasında en etkili araç olma vasfını sürdürmektedir.

Eğitimin toplumda yayılması, bir ülkenin gerçek zenginliğinin somut kaynaklarda değil, ekonomik kalkınmanın itici gücü olan bilgide olduğu günümüzün küreselleşmiş dünyasında başarının temelini oluşturmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, eğitim-öğretim süreçlerini tüm bileşenleriyle 21. yüzyıla özgü dizayn etmeyi gerektirmektedir. 21. yüzyıla ve değişikliklerine öğretmenlerin hazırlanması gereklidir çünkü öğretmenler değişikliklerin ilk etkilediği kişilerdir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Günümüz eğitim ortamında, öğretmenlerin misyonu öğrencilerin 21. yüzyılda gerekli bilgi ve becerilere hâkim olmalarını desteklemektir (Orakova vd., 2024). 21. yüzyılın öğrenenlerini yetiştirebilen, onlara kılavuzluk eden, öğretmenlerin de öğrenciler için ortaya atılan becerilere sahip olması, kendilerini kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda sürekli geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir (Ciğerci ve Ayık, 2022). Küresel rekabetin ve bilgi temelli ekonominin merkezinde yer alan bu yeni öğretmen profili; sadece teknik bilgi aktaran bir figür değil, değişime rehberlik eden ve kendi yetkinliklerini sürekli güncelleyen stratejik bir aktör olarak konumlandırılmaktadır.

Teorik düzeyde vurgulanan bu ideal öğretmen yeterlilikleri ve gelişim gereksinimleri, uygulama zemininde öğretmenlerin karşılaştığı sosyoekonomik ve kurumsal engellerle ciddi bir sınav vermektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin okullarda karşı karşıya kaldıkları ve başa çıkmak zorunda oldukları birçok problem durumu tespit edilmiştir. Düşük ücretler, sınıflarındaki öğrenciler arasında gittikçe büyüyen yetenek farkları, sorumluluklarla ilgili artan baskılar gibi problem durumları, öğretmenlerin işlerinden doyum sağlayamamalarına ve böylece öğrencilerine zengin ve pozitif deneyimler sunamamalarına neden olmaktadır (İş ve Atış, 2024). Hemen hemen her öğretmen bu tür problem durumlarıyla karşı karşıya kalmasına rağmen, neden bazı öğretmenler diğerlerinden farklı olarak öğretime daha pozitif bir tutum sergilemekte ve kendilerini daha yeterli hissetmektedir sorusu gündeme gelmektedir (Çapri ve Kan, 2006). Bu durumun birçok

nedeni olduğu bir gerçektir. 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumunun bu tutumda etkisi olup olmadığını araştırıp ortaya koymak ise bir problem durumu olarak durmaktadır.

Teknolojinin hızla ilerlediği, insanlığın yaşamını kolaylaştırmak için çok çeşitli aletlerin yapıldığı günümüzde, öğretimi kolaylaştırmak üzere yapılan öğretme makineleri ve bilgisayarlar bile öğretmenin değerini azaltmamıştır. Öğrenme etkinliği, yalnızca öğrenilecek konu ile öğrenci arasındaki mekanik bir etkileşim olmayıp, sıcak insan ilişkilerini de gerektiren bir etkinlik olduğundan, hangi tür öğrenme gereci kullanılırsa kullanılsın öğretmenin öğretimdeki rolü azalmamaktadır (Oktay, 1991). Ancak bugünün eğitiminin farklı dinamikleri olduğu da unutulmamalıdır. Bugün eğitimin karşı karşıya olduğu en büyük sorun, eski bir dil (dijital öncesi çağ) konuşan dijital göçmen öğretmenlerin, tamamen yeni bir dil konuşan bir nüfusa (dijital yerliler) eğitim vermekte zorlanmasıdır (Prensky, 2001). Dolayısıyla, öğrenme sürecindeki insani etkileşimin niteliği, ancak dijital yerlilerin bilişsel ihtiyaçları ile öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları arasında ortak bir teknolojik düzlem oluşturulmasıyla korunabilecektir.

Son yıllarda teknoloji, bilişim ve sosyal alanlarda meydana gelen köklü değişimler, bireyin günlük yaşamını ve çalışma yaşamını etkilemekte, birçok problem durumu ile karşı karşıya kalmasına neden olmakta ve kişisel, sosyal ve mesleki açıdan çağımızın önemli sorunlarından biri olan tükenmişlik durumuyla karşı karşıya gelmesine yol açmaktadır. Öğretmenlik mesleği, belirli bir teknik ve bilimsel donanımın yanı sıra farklı kesimlerle etkileşimi ve iletişimi gerektiren bir iştir (Kanbur ve Ünsal, 2024). Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'nin, teknolojik gelişmelere bağlı olarak, toplumsal ve kültürel yapısının sürekli değişmekte olması, bireylerin gerek günlük yaşam gerekse çalışma yaşamlarında sorunlarla karşılaşmasına neden olmaktadır. 21. yüzyılın getirmiş olduğu yüksek üretim ve tüketim denklemi, çalışanların hiç olmadığı kadar çok sorunla karşılaşmasına yol açmaktadır (Kazak ve Gündoğdu, 2023). Meslekler esas alındığında, tükenmişliğin en yaygın olarak öğretmenler arasında görüldüğü söylenebilir (Pyhältö, Pietarinen, Haverinen, Tikkanen ve Soini, 2021; Schwarzer, Schmitz ve Tang, 2000). Öğretmen tükenmişliği dünya çapında önemli bir mesleki sorundur (Akça ve Yaman, 2010). Öğretmen tükenmişliği, öğretme sorumluluklarından memnuniyetsizlik duygusudur. Öğretmen tükenmişliği, mesleğe devam etmekte isteksizliğe ve duygusal tükenmeye neden olabilir.

Eğitim kurumlarında ortaya çıkan iş doyumsuzluğu, yalnızca bireysel bir sorun değil, sistemin işleyişini sekteye uğratarak toplumsal kalkınma hedeflerini riske atan stratejik bir problemdir (Farber, 1984). Öğretmenlik mesleğinin doğasında bulunan yoğun stres

faktörleri ve zorlu çalışma koşulları, bu meslek grubunu tükenmişlik açısından yüksek risk kategorisine yerleştirmektedir. Süregelen olumsuz koşullar ve psikolojik gerilim; öğretmenin hizmet kalitesinde, fiziksel sağlığında ve sosyal ilişkilerinde nitelik kaybına yol açarak eğitimde kalite sorununu derinleştirmektedir (Peker, 2002). Bu noktada, bir okulun verimliliğini belirleyen en temel öznenin öğretmen olduğu gerçeğinden hareketle, nitelikli bir eğitim hizmeti için uygun çalışma ekosisteminin tesisi ve öğretmenin bütüncül (bedensel, psikolojik ve sosyal) esenliğinin korunması bir zorunluluk arz etmektedir.

Eğitimde dijitalleşme süreci, öğretmenlerin geleneksel pedagojik rollerine ek olarak ileri düzey teknolojik okuryazarlık becerilerine sahip olmalarını kaçınılmaz bir gereklilik haline getirmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin büyük bir bölümünün teknoloji okuryazarlığı konusunda bir eksiklik yaşadığını ve bu durumun tükenmişliğin en önemli tetikleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Özellikle Covid-19 pandemi sürecinde belirginleşen bu eksiklik, öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermenin, öğretmenlerin teknoloji becerilerinin artırılmasının ve öğretmenlerin dijital cihazları eğitime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilerini geliştirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sarı ve Nayır, 2020). Geleceğin öğretmenlerinin; bilgisayar ve internet kullanabilen, yeni paradigma ve metodolojilere aşina olan bireyler olması beklenmektedir (Hergüner, 1998). Bu doğrultuda, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılması, yalnızca teknolojik bir adaptasyon süreci değil, aynı zamanda mesleki yıpranmayı engelleyecek koruyucu bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin sahip olduğu bu yetkinliklerin ötesinde, mesleki süreçte deneyimledikleri psikolojik ve duyuşsal durumlar, eğitim sisteminin genel işleyişi ve niteliği üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Öğretmen başarısı ve haliyle nitelikli eğitim-öğretim hizmetleri birçok unsur tarafından etkilenmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumu durumları bunlardan bazılarıdır. Öğretmenler, eğitim sisteminin temel unsurlarındandır. Öğretmenlerin iş doyumları veya mesleki açıdan tükenmeleri, eğitim sisteminin etkinliğini etkileyebilmektedir. Öğretmen tükenmişliği ve iş doyumu hem çalışanlar hem de eğitim kurumları açısından önemlidir. Çünkü okulun niteliğini ve verimliliğini, dolayısıyla okulun ve eğitim ortamının amaçlarının gerçekleşmesini etkileyebilirler. Öğretmenin yaptığı işten tatmin olmadığı ve bunu açıkça ifade ettiği tükenmişlik sonucunda, verdiği eğitimin kalitesi düşebilmektedir. Sonuç olarak; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin

incelenmesi, eğitimde nitelik kaybının önlenmesi ve sürdürülebilir bir okul başarısı için elzem bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

21. yüzyıl öğretmenin rolü her geçen gün daha karmaşık ve zorlu bir yapıya bürünmekte (Sidek, Surat ve Kutty, 2010); bu durum öğretmenlerin, diğer meslek gruplarına kıyasla daha düşük bir ruh sağlığı profili sergilemelerine neden olmaktadır (Kidger vd., 2016). Öğretmenlik mesleği, doğası gereği bireyi sevinç ve gururdan yorgunluk ve umutsuzluğa kadar uzanan geniş bir duygusal spektruma maruz bırakmaktadır (Burić, Slišković ve Macuka, 2017). Tüm öğretim kademelerinde oldukça stresli ve zorlayıcı kabul edilen bu mesleki iklimin temel nedenlerinden biri de dünya genelindeki hükümetlerin eğitimi dönüştürmeye yönelik kesintisiz reform stratejileridir (Skinner, Leavey ve Rothi, 2019). Söz konusu reformların hızı ve kapsamı, öğretmenlerin mesleki, duygusal ve fiziksel refahını (well-being) doğrudan sarsan yapısal baskılar oluşturmaktadır (Lanner, 2010). Ortaya çıkan bu sistematik zorluklar; öğretim kalitesini zayıflatmakta, iş doyumunu azaltmakta ve mesleki tükenmişliği kronik bir boyuta taşımaktadır (Shapka, Collie, Perry ve Martin, 2015). Bu bağlamda; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi ile bu yetkinliklerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumuna arasındaki ilişkideki rolünün deşifre edilmesi, modern eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği açısından stratejik bir zorunluluktur.

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği *standartlaşma çabaları* (Kurul Tural, 2004), eğitim sistemlerini PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası karşılaştırmalı sınavların yarattığı yoğun bir başarı baskısı altına sokmuştur. Bu performans odaklı yapı, öğretmenlerin üzerindeki iş yükünü ve akademik başarı sorumluluğunu artırarak mesleki tükenmişliği tetikleyen sistemik bir stres kaynağına dönüşmektedir. Öte yandan küreselleşme ile hız kazanan göç hareketleri, sınıfları kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu heterojen yapılara dönüştürmüştür. Bu demografik değişim, öğretmen için bir yandan kültürel bir zenginlik ve iş doyumuna kaynağı oluştururken, diğer yandan bu farklılıkları yönetmenin getirdiği pedagojik zorluklar nedeniyle yeni bir duygusal emek alanı yaratmaktadır. Ayrıca, İngilizcenin ve dijital ağların küresel baskınlığı, öğretmenlerden sürekli bir gelişim ve küresel bilgi ağlarına entegrasyon beklemektedir. Bu *sürekli güncel kalma* zorunluluğu, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını zorlamakta ve adaptasyon sürecinde yaşanan yetersizlik hissi, tükenmişlik süreçlerini besleyen bir diğer kritik faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mevcut çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının branş ve görev yeri bazlı karşılaştırmalarının sınırlı kaldığı, bu durumun ise daha kapsayıcı örneklerle yürütülen güncel araştırmalara duyulan ihtiyacı artırdığı görülmektedir. Alanyazın incelemeleri, çalışmaların yoğun olarak hizmet öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine odaklandığını göstermektedir. Bu araştırma, halihazırda görev yapan ve önemli bir kısmı dijital göçmen olan öğretmenlerin mevcut yetkinliklerini belirleyerek sahadaki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. 21. yüzyıl becerileri, sadece pedagojik bir gereklilik değil, aynı zamanda ekonomik sürdürülebilirlik ve geleceğe yapılan stratejik bir yatırım olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, aktif görev yapan öğretmenlerin bu becerilere sahip olma düzeylerinin saptanması, eğitim sisteminin teknolojik ve toplumsal değişimlere uyum sağlama kapasitesini ölçmek adına kritik bir önem taşımaktadır.

Covid-19 pandemisiyle yaygınlaşan uzaktan eğitim süreci; nitelikli geri bildirim eksikliği ve öğrenme kayıpları gibi pedagojik dezavantajları gün yüzüne çıkarırken, dijital eğitimin yüz yüze eğitimin etkililiğine ulaşamadığı yönündeki genel kanaati de pekiştirmiştir (Erol ve Erol, 2020; Keskin ve Kaya, 2020). Bu deneyimler, eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını ve sürecin ana yürütücüsü olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasını bir zorunluluk haline getirmiştir. Pandemi dönemi, dijital dönüşümün sadece teknik bir altyapı meselesi olmadığını, aksine *dijital yerliler* ile *dijital göçmenler* arasındaki pedagojik uçurumu derinleştiren bir *beceri uyumsuzluğu* krizi olduğunu desteklemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin adaptasyon ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları artık bir tercih olmaktan çıkıp, mesleki tükenmişliği önleyen ve iş doyumunu koruyan hayati bir savunma mekanizmasına dönüşmüştür. Dolayısıyla bu çalışma; pandemi sonrası eğitim ikliminde öğretmenlerin beceri setleri ile esenlik göstergeleri arasındaki etkileşimi ortaya koyarak, politika yapıcılar ve okul yöneticileri için profesyonel yeterliliklerin desteklenmesine yönelik stratejik ve somut bir rehber niteliği taşımaktadır.

Öğretmenlerin mesleki esenliğini tehdit eden bu kronik stres ve tükenmişlik döngüsü, sadece çalışma koşullarının iyileştirilmesiyle değil, aynı zamanda öğretmenin değişen çağın dinamiklerine karşı kuşanacağı yeni nesil yetkinliklerle de yakından ilişkilidir. Eğitim sisteminin yapı taşını oluşturan öğretmenlerin, 21. yüzyılın getirdiği karmaşık dijital ve pedagojik talepler karşısında kendilerini yetersiz hissetmeleri, mesleki tükenmişliği tetikleyen temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Alanyazında vurgulandığı üzere, iş doyumunu yüksek ve tükenmişlik düzeyi düşük bir öğretmenin, eğitim kalitesini artırmada

en stratejik faktör olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak, günümüzün hızla değışen eğitim ekosisteminde öğretmenin bu psikolojik dayanıklılığı ve mesleki doyumu koruyabilmesi; eleştirel düşünme, dijital yetkinlik ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerine ne derece sahip olduğuyla doğrudan ilintili görünmektedir. Bu bağlamda; öğretmenlerin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerinin, yaşadıkları mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin belirlenmesi, hem öğretmen refahının artırılması hem de eğitim sisteminin niteliksel dönüşümü adına kritik bir gereklilik arz etmektedir. Bu gerekçelerden hareketle, mevcut araştırma, söz konusu değışkenler arasındaki ilişkinin derinlemesine analiz edilmesini temel problem alanı olarak belirlemiştir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bireysel ve mesleki özelliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Cinsiyet, öğretmenlik mesleğinde hem beceri algısı hem de mesleki iyilik hali üzerinde belirleyici bir değışken olarak öne çıkmaktadır. 183 çalışmayı kapsayan kapsamlı meta-analitik bulgular, kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik deneyimlerinin boyutlara göre farklılaştığını ortaya koymaktadır; kadın öğretmenler duygusal tükenmişlikte, erkek öğretmenler ise duyarsızlaşma boyutunda görece daha yüksek puanlar bildirmektedir (Purvanova ve Muros, 2010). Bu örüntünün ardında yalnızca bireysel farklılıklar değil, toplumsal cinsiyet rollerinin iş yaşamına yansımaları ve ev-iş yükü çatışması gibi yapısal dinamiklerin yattığı değerlendirilmektedir (Greenhaus ve Beutell, 1985).

Yaş ve mesleki kıdem, öğretmenlik kariyer sürecinin iki temel biyografik göstergesi olarak hem 21. yüzyıl beceri algısını hem de tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerini doğrudan şekillendiren değışkenler arasında yer almaktadır. Super'ın (1957) kariyer gelişim teorisine göre bireyler meslek yaşamları boyunca keşif, kurma, olgunlaşma ve gerileme evrelerinden geçmekte; bu evreler hem mesleki kimliği hem de işe ilişkin duyuşsal durumları belirlemektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler; ideallerle gerçeklik arasındaki uçurumu ifade eden gerçeklik şokuyla (Veenman, 1984) yüzleşmekte, bu durum yüksek tükenmişlik riski ve görece düşük iş doyumuyla sonuçlanmaktadır. Buna karşın Ingersoll ve Smith (2004), kariyer sürecinde sağlanan mesleki destek ve mentorluk ilişkilerinin bu riski önemli ölçüde azalttığını ortaya koymuştur. Kıdem arttıkça kazanılan deneyim, pedagojik esneklik ve duygusal dayanıklılığın 21. yüzyıl becerisi algısını ve iş doyumunu güçlendirip güçlendirmedeğini ampirik düzeyde sınamak, öğretmen mesleki gelişim programlarının kıdeme duyarlı biçimde tasarlanabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Branş değişkeni, öğretmenin günlük mesleki deneyimini -öğrenci profili, sınıf dinamikleri, müfredattaki statüsü ve kurumsal kaynaklar açısından- köklü biçimde farklılaştıran yapısal bir bağlam unsuru olarak öne çıkmaktadır. Maslach ve Leiter'ın (2016) kişi-iş uyumu çerçevesi, çalışanın değerleri, becerileri ve iş taleplerinin örtüşme ya da çatışma düzeyinin tükenmişlik ve iş doyumunun temel belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulamalı ve performans odaklı branşlarda görev yapan öğretmenler öğrencileriyle doğrudan ve somut başarı deneyimleri yaşarken; müfredat içindeki görece düşük statü, yetersiz fiziksel altyapı ve standart testlerdeki görünmezlik nedeniyle güzel sanatlar alanındaki öğretmenler farklı bir mesleki marjinalleşme deneyimi yaşayabilmektedir (Hargreaves, 1994). Bu nedenle branş temelli karşılaştırmaların araştırma kapsamına alınması, elde edilecek bulgulara kurumsal kaynak dağılımı ve branşa özgü destek mekanizmaları açısından uygulamaya doğrudan aktarılabilir bir katman eklemektedir.

Eğitim düzeyi, öğretmenlerin sahip oldukları bilişsel kaynakları, mesleki kimliklerini ve akademik öz yeterlik algılarını şekillendiren bireysel bir değişken olarak araştırmanın inceleme çerçevesine dahil edilmiştir. Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Teorisi'ne göre yetkinlik ihtiyacının karşılanma düzeyi, içsel motivasyonu ve buna bağlı iş doyumunu doğrudan beslemektedir. Lisansüstü eğitim düzeyinin araştırma kültürüne, eleştirel düşünme kapasitesine ve mesleki gelişim ağlarına erişime olanak tanıdığı; bu sayede hem 21. yüzyıl beceri algısını hem de mesleğin getirdiği güçlüklerle başa çıkma kapasitesini güçlendirebileceği değerlendirilmektedir. OECD'nin (2019) uluslararası karşılaştırmalı verileri de eğitim düzeyinin öğretmen özyeterliliği ve mesleki refah göstergeleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğuna dikkat çekmektedir. Özellikle Türkiye'de ön lisans mezunu öğretmenlerin hâlâ görev yaptığı göz önüne alındığında, bu değişkenin araştırma kapsamına alınması eğitim politikası açısından önemli ipuçları sunma potansiyeli taşımaktadır.

Medeni durum, bireyin taşıdığı çoklu rol yükü ve iş-yaşam dengesi aracılığıyla mesleki tükenmişlik riskini ve iş doyumunu şekillendiren yapısal bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Greenhaus ve Beutell'in (1985) iş-aile çatışması teorisine göre zaman, stres ve davranış temelli olmak üzere üç boyutta işleyen bu çatışma, öğretmenlik gibi yoğun duygusal emek gerektiren bir meslekte özellikle belirgin biçimde hissedilmektedir. Barnett ve Hyde'ın (2001) genişletilmiş roller teorisi ise çoklu rollerin belirli koşullar altında bireyler için koruyucu ve zenginleştirici bir işlev görebileceğini ortaya koymaktadır; ancak bu olumlu etki, roller arasındaki dengenin sağlanabildiği durumlarda gerçekleşmektedir. Türkiye'de toplumsal cinsiyet rolleri ve hane içi iş bölümüne ilişkin yapısal dinamikler

düşünüldüğünde, medeni durumun tükenmişlik ve iş doyumu üzerindeki etkisinin bağlama özgü biçimde değişebileceği ve bu nedenle ampirik olarak sınanmasının alanyazına özgün bir katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Son olarak, öğretmenin görev yaptığı okulun sosyoekonomik ve kurumsal bağlamı, iş doyumunun yordayıcıları arasında yer almaktadır. Okul çalışma koşulları ile öğretmen özelliklerinin iş doyumu üzerindeki birleşik etkisini uluslararası verilerle ortaya koyan Toropova, Myrberg ve Johansson (2021), iş yükü, öğretmenler arası iş birliği ve öğrenci disiplinine ilişkin algıların iş doyumunu belirleyen en kritik bağlamsal değişkenler olduğunu saptamıştır. Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistemler teorisinden hareketle, görev yapılan ilçenin temsil ettiği sosyoekonomik bağlam ve kaynak erişimi, öğretmenin mesleki deneyimini şekillendiren bir mezosistem unsuru olarak değerlendirilmektedir. Tüm bu değişkenlerin söz konusu üç temel yapı üzerindeki farklılaştırıcı etkisinin Türkiye'deki ortaokul öğretmenleri örnekleminde ampirik olarak incelenmesi, eğitim politikalarının ilgili grupların ihtiyaçlarına özgü biçimde tasarlanması açısından kritik bir gereklilik arz etmektedir.

Araştırmanın Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algı düzeyleri ile mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerini belirlemek; ayrıca bu becerilerin, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu algıları üzerindeki yordayıcı rolünü ve aralarındaki korelasyonel ilişkiyi ampirik verilerle ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Çağdaş gereksinimler doğrultusunda şekillenen 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen düzeyindeki yansımalarını tespit etmek, eğitim politikalarının kanıta dayalı geliştirilmesi ve öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi noktasında stratejik bir öneme sahiptir. İlgili becerilerin, öğretmen esenliğinin iki temel belirleyicisi olan mesleki tükenmişlik ve iş doyumu ile ilişkisinin çözümlenmesi, araştırmanın alanyazına sağlayacağı teorik ve pratik katkıyı güçlendirmektedir. Alanyazında öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik durumlarını bağımsız olarak ele alan çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen; bu değişkenlerin 21. yüzyıl yetkinlikleri bağlamında bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi,

çalışmanın özgün değerini ve alandaki bilgi boşluğunu doldurma potansiyelini ortaya koymaktadır.

21. yüzyılın varoluşsal bir zorunluluğu olan sürdürülebilir bir çevreye geçiş süreci, öğretmenlik mesleğinin sınırlarını geleneksel branş bilgisinin ötesine taşıyarak ekolojik bir rehberlik rolü tanımlamıştır. Bu dönüşüm, öğretmenlerin üzerinde hem yeni müfredat yükümlülüklerinin getirdiği bir *rol aşırı yüklemesi* (Rizzo, House ve Lirtzman, 1970) hem de öğrencilerde gözlenen gelecek kaygısı ile başa çıkmaya yönelik yoğun bir *duygusal emek* (Hochschild, 1983) baskısı yaratmaktadır. Öğretmenlerin bu yeni sorumlulukları kendi mevcut görevlerine entegre etme çabası, mesleki tükenmişliğin (Maslach ve Jackson, 1981) kritik öncülleri arasında yer alırken; aynı zamanda sürdürülebilir okul ikliminin öğretmenin çalışma ortam kalitesini iyileştirerek iş doyumuna (Locke, 1969) katkı sağlama potansiyeli de bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma; çevresel dönüşümün yarattığı bu ikili etkinin öğretmenlerin iyi oluş halleri üzerindeki yansımalarını ampirik düzeyde inceleyerek, sürdürülebilir eğitim politikalarının insan kaynağı yönetimi boyutuna stratejik bir ışık tutması bakımından önem arz etmektedir.

Küresel ölçekte yaşanan teknolojik dönüşüm ve artan karşılıklı bağımlılık, iş gücü piyasasında başarılı olabilmek için geleneksel yetkinliklerin ötesinde yeni bir beceri setini zorunlu kılmaktadır. Sanayi Devrimi'nden miras kalan seri üretim yöntemleri, günümüzün dinamik pazar koşullarında geçerliliğini yitirmiştir. Mevcut üretim süreçlerinin; Sanayi 4.0, robotik teknolojiler ve yapay zekâ tabanlı inovasyon hareketleriyle desteklenmesi, ekonomik sürdürülebilirlik adına bir gerekliliktir. Bu doğrultuda, modern ekonominin rekabetçi yapısına uyum sağlayabilecek 21. yüzyıl becerilerine sahip nitelikli bireylere duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Ellis, 2012). Dolayısıyla, emek yoğun üretim modellerinden bilgi ve inovasyon odaklı bir yapıya geçiş, eğitim sistemlerinin çıktı profillerini bu yeni paradigmaya göre güncellemesini zorunlu hale getirmektedir.

Ekonomik alandaki bu yapısal değişim, bireyden beklenen nitelikleri de köklü bir biçimde dönüştürerek statik bilgi aktarımı yerine dinamik beceri gelişimini ön plana çıkarmıştır. Günümüz bireylerinden durağanlık yerine dinamiklik; standart çözümler yerine daha hızlı, etkili ve ekonomik yaklaşımlar; ezberlenmiş bilgiler yerine bireyin bizzat yapılandığı özgün çıkarımlar ve bireysel rekabet yerine takım çalışmasına dayalı başarılar beklenmektedir (Kaçan ve Park, 2022). Bu beklentilerin karşılanmasında, ilgili becerilerin aktarıcısı ve rehberi olan öğretmenlere stratejik sorumluluklar düşmektedir. Eğitim sisteminin bu hedeflere ulaşabilmesi, öncelikle öğretmenlerin söz konusu becerilere ne

düzeyde sahip olduğunun nesnel bir biçimde ortaya konulmasına bağlıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin 21. yüzyıl yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi, eğitim sisteminin modernleşme kapasitesini ve geleceğin insan kaynağını yetiştirme potansiyelini anlamak adına kritik bir öneme sahiptir.

İş yaşamı, bireyin sadece profesyonel kimliğini değil, iş dışındaki varoluşsal bütünlüğünü de doğrudan etkileyen merkezi bir unsurdur. Bu sebeple, uyumlu ve verimli çalışma ekosistemlerinin tesisi kritik bir öneme sahiptir. Özellikle öğretmenlik mesleği; yoğun iş yükü, karmaşık yeniliklere adaptasyon süreci, kurumsal rekabet baskısı ve süreklilik arz eden stres faktörleriyle karakterize edilmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin sahip olduğu 21. yüzyıl becerilerinin saptanması ile bu becerilerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, geliştirilecek eğitim politikaları ve alınacak önleyici tedbirler açısından stratejik bir veri kaynağı sunacaktır. Türkiye bağlamında, 21. yüzyıl becerilerinin kapsamı ve öğretim metodolojisine yönelik henüz kapsayıcı ve ulusal ölçekli bir projenin bulunmaması (Coşkun, 2022), bu alandaki bilimsel çalışmaların değerini artırmaktadır. MEB ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) gibi karar verici kurumların bu yetkinlikleri kazandırmaya yönelik zengin öğrenme ortamları kurgulayabilmesi için, mevcut araştırmadan elde edilecek ampirik bulguların farkındalık yaratması ve uygulamaya rehberlik etmesi beklenmektedir.

Türkiye özelinde bu araştırmanın odak grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin seçimi hem yapısal hem de pedagojik açıdan güçlü gerekçelere dayanmaktadır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı verilerine göre Türkiye'de 18.850 ortaokulda yaklaşık 378 bin öğretmen görev yapmakta ve bu öğretmenler 5 milyon 314 bin öğrencinin eğitiminden sorumlu bulunmaktadır (MEB, 2024). Bu tablo, ortaokulun Türk eğitim sistemindeki nicel ağırlığını açıkça ortaya koymaktadır. Bunun ötesinde, ortaokul; eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık ve iş birliği gibi temel 21. yüzyıl becerilerinin şekillenmeye başladığı kritik bir pedagojik geçiş kademesi olma niteliği taşımaktadır (Akar Elekoğlu, İnce ve Eker, 2023). Bu kademedeki görev yapan öğretmenler, hem ergenlik öncesi gelişim sürecinin özgün talepleriyle hem de güncellenen müfredatın getirdiği yeni sorumlulukların yarattığı kurumsal baskıyla eş zamanlı mücadele etmek durumundadır. Alanyazın bulguları, öğretmenlerin tükenmişlik algısının 21. yüzyıl becerilerini sınıfa taşıma kapasitelerini doğrudan olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Buna karşın Türkiye'de ortaokul öğretmenlerini özgül bir örneklem olarak ele alan ve 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu bütüncül bir perspektifle birlikte inceleyen araştırmaların son

derece sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu boşluk, mevcut araştırmanın odak grubunu ve tasarımını belirleyen temel gerekçeyi oluşturmaktadır.

21. yüzyıl eğitim ekosisteminde teknolojinin baskın hale gelmesi, beraberinde getirdiği dijital imkânların yanı sıra öğretmenlik mesleğinin doğasına yönelik yapısal tehditleri de gündeme taşımaktadır. Alanyazında eğitimin ruhsuzlaşması ve öğretmenlerin yerini yapay zekâ temelli sistemlerin alması (Gelen, 2017) şeklinde ifade edilen bu riskler, eğitimciler üzerinde mesleki bir *ikame edilebilir olma* kaygısı yaratmaktadır. Öğretmenlerin, teknolojik determinizm karşısında kendi pedagojik rollerinin değersizleştiğini hissetmeleri, alanyazında mesleki tükenmişliğin en güçlü yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın; teknolojik dönüşümün yarattığı bu varoluşsal kaygıların öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkilerini ve mesleki tükenmişlik süreçlerini nasıl tetiklediğini ampirik verilerle ortaya koyması açısından önem taşıdığı değerlendirilmektedir. Elde edilecek bulguların, öğretmenlerin dijital çağda yalnızca teknik becerilerle değil, aynı zamanda bu dönüşümün yarattığı psikolojik baskıyla başa çıkabilecek öz yeterlik düzeyine ulaştırılmaları için gereken politika önerilerine zemin hazırlaması beklenmektedir.

Bu araştırma; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkileri bütüncül bir perspektifle ele alması bakımından alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır. Mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu bu değişkenleri birbirinden bağımsız ele almaktadır. Araştırmanın halihazırda görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmesi; ilçe ve branş temelli karşılaştırmaları kapsaması, alanyazında sınırlı kalmış ampirik boyutlara odaklanılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, çalışmanın pandemi sonrası döneme özgü mesleki dinamikleri 21. yüzyıl yetkinlikleri çerçevesinde değerlendirmesi, güncel eğitim dönüşümleri bağlamındaki kuramsal boşluğu doldurmaktadır. Sonuç olarak bu çalışma; yalnızca alanyazına teorik katkı sunmakla kalmayıp, eğitim politikalarının geliştirilmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin modernizasyonu ve mesleki refahın artırılmasına yönelik kanıta dayalı ve stratejik çıkarımlar sağlaması bakımından yüksek bir özgünlük değerine sahiptir.

Problem Cümlesi

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki nedir ve bu beceriler tükenmişlik ile iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Alt Problemler

Araştırma amacına ulaşabilmek için, problem cümlesine bağlı olarak aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri nedir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile mesleki tükenmişlik ve iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri; cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim düzeyi, medeni durum ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişliği; cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim düzeyi, medeni durum ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu; cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim düzeyi, medeni durum ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Sayıtları

1. Katılımcıların Objektifliği ve İçtenliği: Araştırma kapsamına alınan ortaokul öğretmenlerinin; veri toplama araçlarında yer alan ifadelere, kendi gerçek

durumlarını yansıtacak şekilde, tarafsız, içten ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

2. Uygulama Koşullarının Standartlığı: Ölçeklerin okullarda bizzat uygulandığı süreçte, öğretmenlerin dışsal uyaranlardan asgari düzeyde etkilendikleri ve formları benzer fiziksel/psikolojik koşullar altında doldurdıkları kabul edilmiştir.
3. Ölçme Araçlarının Psikometrik Niteliği: Araştırmada kullanılan 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumu ölçeklerinin; ölçülmek istenen yapıları kapsayacak düzeyde geçerlik ve güvenirlik standartlarına sahip olduğu kabul edilmiştir.
4. Örneklemin Temsil Kabiliyeti: Seçilen örneklemin, evrenin genel karakteristik özelliklerini yansıtmaya kapasitesine sahip olduğu ve elde edilen bulguların genel eğilimleri temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

1. Evren ve Örnekleme Sınırlılığı: Bu araştırma; Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaokullarda, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında aktif olarak görev yapan öğretmenlerin görüşleri ve katılımı ile sınırlıdır.
2. Değişken ve Ölçek Sınırlılığı: Araştırmanın bulguları; katılımcıların "21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği", "Maslach Tükenmişlik Ölçeği", "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu"ndaki maddelere verdikleri yanıtlar ve bu ölçeklerin ölçme kapasiteleri ile sınırlıdır.
3. Öz-Bildirim Sınırlılığı: Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumları, öğretmenlerin kendi algılarına dayalı öz bildirim ölçeği aracılığıyla belirlenmiştir. Dolayısıyla bulgular, öğretmenlerin söz konusu becerilere ilişkin nesnel performanslarını değil, kendi öz değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin becerilerinin öğrenci, veli veya yönetici gözlemleri ya da doğrudan performans ölçümleri gibi farklı kaynaklarla değerlendirilmesi durumunda farklı sonuçlara ulaşılması olasıdır. Bu durum, öz bildirim dayalı ölçümlerde karşılaşılabilen sosyal beğenirlik ve öz yeterlik yanlılığı riskini beraberinde getirmektedir.

4. Kurumsal Kapsam: Çalışma, özel öğretim kurumlarını kapsam dışında tutarak yalnızca MEB'e bağlı resmi ortaokullar ile sınırlandırılmıştır.
5. Yöntemsel Sınırlılık: Elde edilen sonuçlar, nicel araştırma yöntemleri ve kesitsel tarama modeli çerçevesinde toplanan verilerle sınırlı olup; derinlemesine nitel verileri veya zaman içindeki değişimleri (boylamsal süreçleri) kapsamamaktadır.

Tanımlar

21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri: Bilgi ve teknoloji çağının gereksinimleri doğrultusunda; öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerini etkin bir şekilde yönetebilmeleri, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırabilmeleri ve dijital dönüşüme uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken bilişsel, teknolojik ve pedagojik yetkinlikler bütünüdür. Bu araştırmada 21. yüzyıl öğretmen becerileri, Göksun (2016) tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği'nin yönetsel, teknopedagojik, onamacı, esnek öğretme ve üretimsel beceriler alt boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puanlarla ölçülen düzeyi ifade etmektedir.

Mesleki Tükenmişlik: Özellikle insanlarla yoğun etkileşim gerektiren meslek gruplarında gözlenen; bireyin duygusal kaynaklarının tükenmesi (duygusal tükenme), hizmet verdiği kişilere karşı soğuk ve alaycı bir tutum sergilemesi (duyarsızlaşma) ve mesleki yetkinliğinde düşüş hissetmesi (kişisel başarıda azalma) ile karakterize edilen psikolojik bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981). Bu araştırmada mesleki tükenmişlik, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilip Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı alt boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puanlarla ölçülen düzeyi ifade etmektedir.

İş Doyumu: Çalışanın, yürüttüğü faaliyetin niteliği, çalışma arkadaşları, terfi olanakları ve denetim mekanizmaları gibi işin farklı boyutlarına yönelik beklenti ve değerlerinin karşılanma düzeyine ilişkin geliştirdiği olumlu duygusal durumdur (Balcı, 2020). Bu araştırmada iş doyumu, Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilip Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutları ile genel doyum puanından öğretmenlerin aldıkları puanlarla ölçülen düzeyi ifade etmektedir.

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Araştırmanın kuramsal temeli; 21. yüzyılın getirdiği yapısal değişimler bağlamında 21. yüzyıl öğretmen becerileri, bu becerilerin profesyonel hayata yansması olan iş doyumu ve bu süreçteki psikolojik yıpranma payını temsil eden mesleki tükenmişlik değişkenleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu bölümde öncelikle söz konusu kavramların teorik kökenleri ele alınacak; ardından bu üç değişkenin eğitim ekosistemi içerisindeki etkileşimli doğası, ilgili alanyazın ve modeller ışığında tartışılacaktır.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri

Alanyazında *genel*, *çekirdek* veya *yumuşak* (soft) beceriler (Lippman, Ryberg, Carney ve Moore, 2015) olarak da kavramsallaştırılan 21. yüzyıl becerileri; yeni keşfedilmiş unsurlar olmaktan ziyade, küresel iş piyasasındaki belirsizliklerin arttığı ve çoklu kariyer seçeneklerinin ön plana çıktığı modern iş dünyasında önemi yeniden keşfedilen yetkinliklerdir (Aggarwal, 2021). İçinde bulunduğumuz çağ, küreselleşme ve teknolojik determinizmin etkisiyle büyük bir dönüşüm süreci olarak tanımlanmakta; bu sürecin getirdiği kompleks talepleri karşılayabilmek, bireylerin belirli bilgi ve beceri setlerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu dönüşümün eğitim sistemindeki izdüşümü ise, öğretmenlerin değişen dünyanın dinamiklerine uyum sağlayacak şekilde donatılması gerekliliğidir (Darling-Hammond, 2012). Yüksek düzeyde adaptasyon gerektiren bu küresel rekabet ikliminde, eğitim süreçlerinin niteliği doğrudan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerine bağlıdır (Bakar, 2018; Yenen, 2022). Geleceğin nitelikli insan kaynağını yetiştirme misyonu, ancak bu çağın gerektirdiği yüksek yeterliliklere sahip nitelikli öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Türkiye’de ve dünyada sosyoekonomik ve teknolojik düzlemde yaşanan köklü değişimler, toplumun ihtiyaç duyduğu insan profilini de temelden dönüştürmektedir. Bu yeni anlayış çerçevesinde; yerel değerler ile küresel vizyonu sentezleyebilen, inovasyona açık, eleştirel düşünme ve iş birliği becerileri gelişmiş, objektif ve evrensel etik ilkeleri içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi, eğitim sisteminin ve bu sistemin birincil aktörü olan öğretmenlerin temel sorumluluğudur (Eke ve Öğretir Özçelik, 2020). Öğrencilere bu karmaşık beceri setlerinin kazandırılabilmesi ve gelişim süreçlerinin nitelikli bir şekilde izlenebilmesi, öncelikle öğretmenlerin bu yetkinliklerin teorik ve pratik boyutlarına dair ileri düzeyde bir donanımına sahip olmalarını gerektirmektedir (Cansoy, 2018). Nitekim, 21. yüzyıl becerilerini

kendi profesyonel kimliğinde barındırmayan bir öğretmenin, bu becerilere sahip nesiller yetiştirmesi pedagojik açıdan mümkün görünmemektedir (Çiftçi vd., 2021). Bu doğrultuda, çağın gerektirdiği insan kaynağına ulaşabilmek adına eğitim sistemindeki yapısal düzenlemelerin, öğretmenlerin bu yeterlilikleri kazanmasını ve sınıfa yansıtmasını sağlayacak şekilde stratejik olarak yapılandırılması bir zorunluluktur (Saavedra ve Opfer, 2012). Bu yapısal ve mesleki dönüşüm süreci, öğretmenlerin sadece pedagojik rollerini değil, aynı zamanda bu yeni beklentiler altında şekillenen mesleki esenlik, iş doyumu ve tükenmişlik algılarını da doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir.

Güncel eğitim paradigmaları; öğretmenlerden öğrencilerin gelişim süreçlerini titizlikle izlemelerini, sınıf içi ve dışı faaliyetlerde aktif rehberlik sunmalarını ve bütüncül bir destek mekanizması oluşturmalarını beklemektedir. Bu beklentiler, öğretmenlerin pedagojik ve mesleki açıdan yüksek bir yeterlilik düzeyine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Tunagür ve Aydın, 2021). Eğitim süreçlerinin nitelikli bir şekilde yapılandırılmasında öğretmenlere atfedilen bu kritik sorumluluk, beraberinde öğretmen eğitiminin ve sahip olunan yetkinliklerin stratejik önemini de gündeme getirmektedir (Bolat ve Balaman, 2017). 21. yüzyıl öğretmenlerinin karşılaştığı kompleks zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkabilmek adına geliştirmeleri gereken yetkinlik alanlarını inceleyen araştırmalar; sürekli öğrenme, değişen koşullara adaptasyon ve öğrenci merkezli yaklaşımı benimseme konusundaki çabaların, geleceğin eğitim ekosistemi için kilit bir belirleyici olduğunu istikrarlı bir şekilde vurgulamaktadır (Tingil vd., 2023). Bu bağlamda, öğretmenin geleneksel bilgi aktarıcı rolünden sıyrılarak bir öğrenme liderine dönüşmesi, eğitim reformlarının sınıfa yansımaları ve sürdürülebilir bir başarı grafiği yakalanması noktasında temel bir gereklilik arz etmektedir.

Eğitim sistemlerinin dönüşümü, ancak bu süreci sınıf ortamına taşıyacak olan uygulayıcıların yetkinlikleriyle hayat bulabilmektedir. Nitekim, eğitim süreçlerinin niteliğini artırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları gerektiği hususunda alanyazında geniş çaplı bir uzlaşma mevcuttur (Brun ve Hinostroza, 2014; Ertmer ve Leftwich, 2010; Kim vd., 2013; Savery, 2015; Türel ve Johnson, 2012). Modern çağın öğretmeni; öncelikli olarak küresel düzlemde meydana gelen sosyoteknolojik dönüşümlere yüksek düzeyde uyum sağlayabilen, disiplinlerarası bir bilgi birikimine sahip olan ve karşılaşılan karmaşık sorunların çözümünde gerekli fonksiyonel yetkinliklerle donatılmış bir profesyonel profili çizmektedir. Bu gereklerle şekillenen yeni öğretmen modeli, bir taraftan toplumsal düzenin istikrarına ve sürdürülebilirliğine katkı sunarken,

diğer taraftan bilimsel bilginin yaşamın her alanına entegre edilmesinde stratejik bir uygulayıcı aktör rolü üstlenmektedir (Ünal M. , 2022). Bu durum, öğretmenin sadece teknik bir rehber değil, aynı zamanda toplumsal ve bilimsel dönüşümün sürükleyici gücü haline geldiğini açıkça göstermektedir.

21. Yüzyılı Anlamak

21. yüzyıl, sadece teknolojik bir sıçramayı değil; bilginin üretim, tüketim ve aktarım biçimlerinde köklü bir paradigma değişimini ifade etmektedir. Bu tarihsel kırılmanın köklerine bakıldığında, üretim araçlarının su ve buhar gücüyle mekanize edildiği İlk Sanayi Devrimi'nden, elektrik gücüyle seri üretimin sağlandığı ikinciye; ardından üretimin otomatizasyonu için elektronik ve bilgi teknolojilerinin kullanıldığı üçüncü evreye kadar sistematik bir ilerleyiş görülmektedir. İçinde bulunduğumuz dördüncü sanayi devrimi ise; yapay zekâ, makine öğrenimi, eklemeli imalat (3D baskı), nanoteknoloji ve biyoteknoloji gibi daha önce bağımsız kabul edilen alanları entegre ederek fiziksel, dijital ve biyolojik dünyaları hibrit bir düzlemde buluşturmaktadır (Hollander, 2024). Geçmişte feodaliteden sanayi toplumuna geçişin gereksinimlerine göre birey yetiştiren insanlık, küresel savaşların ardından bilgi çağına evrilerek geçerli ve güvenilir bilgiye erişimde eşsiz bir serbestiyet kazanmıştır (Alacapınar, 2016). Fikirlerin paylaşımı ve bilginin yayılımı önündeki engellerin tarihin hiçbir döneminde bu denli az olmadığı günümüzde, bilimin kümülatif etkisi de hiç olmadığı kadar kuvvetli bir ivme yakalamıştır (Acemoğlu ve Johnson, 2023). Bilginin bu devasa boyuttaki ve hızdaki artışı, bireyin sadece *bilen* değil, karmaşık ağlar içerisinde bu bilgiyi yönetebilen ve dönüştürebilen bir donanıma sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Günümüz küresel ekonomi politliğinde rekabet edebilmek için gereksinim duyulan zihinsel modeller ve beceri setleri; 19. ve 20. yüzyıl eğitim paradigmalarının geleneksel olarak odaklandığı statik yetkinliklerden radikal bir biçimde ayrılmaktadır (Suto ve Eccles, 2014). Değişimin tarihsel bir sabit olduğu gerçeği yadsınamaz; ancak modern dönemi öncüllerinden ayıran en temel karakteristik, bu değişimin sahip olduğu ivme ve hızdır (Toffler ve Toffler, 1995). Geleceğin işgücü piyasaları; daha akışkan, öngörülebilirliği düşük, güvence marjı esnemiş ve ileri teknoloji odaklı bir projeksiyon sunmaktadır (ILO, 2018). Bu dinamik yapı içerisinde işgücünün, yeni nesil istihdam alanlarına transfer olabilmesi için gerekli adaptasyon becerilerine ve kurumsal desteğe sahip olması kritik bir zorunluluktur. Söz konusu beceri dönüşümünü stratejik olarak yönetemeyen ülkelerin; kronik işsizlik artışı, reel

ücretlerdeki gerileme ve derinleşen finansal istikrarsızlıklar gibi makroekonomik risklerle karşı karşıya kalması muhtemeldir (Manyika vd., 2017). Dolayısıyla, eğitim sistemlerinin bu ekonomik dönüşüme yanıt verme kapasitesi, sadece bireysel başarıyı değil, toplumsal refahın sürdürülebilirliğini de tayin eden temel unsura dönüşmüştür.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki dramatik yaygınlaşma, insanlık tarihinde ilk kez bireyleri; erişilmesi, yönetilmesi, entegre edilmesi ve kritik bir süzgeçten geçirilerek değerlendirilmesi gereken devasa bir veri yoğunluğuyla karşı karşıya bırakmıştır. Fuller (2002) tarafından kavramsallaştırılan *bilginin katlanma eğrisine* göre; 1400-1900 yılları arasında bilginin ikiye katlanma süresi 500 yıl iken, bu süre 20. yüzyılın ortalarında 50 yıla gerilemiş, günümüzde ise bilginin her 12 saatte bir katlanarak ilerlediği bir hıza ulaşmıştır. Bu perspektiften bakıldığında, özellikle 2000’li yıllardan itibaren üretilen veri hacminin, tüm insanlık tarihi boyunca biriktirilen toplam bilgiden daha kapsamlı olduğu görülmektedir (Hilbert ve López, 2011). Söz konusu veri akışı içerisinde *sinyali gürültüden ayırma* (gerçek bilgiyi kirlilikten ayırt etme) yetkinliği, 21. yüzyılın en temel bilişsel becerilerinden biri haline gelmiştir (Dede, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim süreçlerine entegre etmeye yönelik küresel eğilim, Covid-19 pandemisinin yarattığı zorunlu dijitalleşme dalgasıyla birlikte geri dönülemez bir ivme kazanmıştır (Pajuelo vd., 2024). Bu teknolojik ve epistemolojik dönüşüm, geleneksel eğitim modellerini yetersiz kılarak; bilginin aktarılmasından ziyade, bilginin nasıl işleneceğini odağa alan yeni bir öğrenme paradigmasını zorunlu hale getirmiştir.

Yakın gelecekte yapay zekânın beşeri kapasitenin üzerinde kod yazımı gerçekleştirilmesi, nöroteknolojik müdahalelerle (beyin çipler vb.) belirli becerilerin geleneksel eğitim süreçlerine ihtiyaç duyulmaksızın doğrudan bilişsel sisteme aktarılması ve miadını doldurmuş bilgilerin dijital yollarla güncellenmesi gibi radikal olasılıklar; öğrenme eylemini, okul yapısını, öğretmen rollerini ve eğitim materyallerini kökten dönüştürme potansiyeline sahiptir (Cemaloğlu, 2020). Bu teknolojik determinizmle paralel olarak, 21. yüzyılda 30-40 yıllık statik istihdam modeli de geçerliliğini yitirmektedir. Günümüzde eğitim hayatını tamamlayarak iş dünyasına adım atan bireylerin, kariyer yolculukları boyunca 10-15 farklı iş kolunda faaliyet göstermesi beklenmektedir. Söz konusu dinamik işgücü piyasasına entegre olabilmek için bireylerin; yeni bir düşünsel perspektif genişliğine, derinliğine ve en önemlisi *öğrenmeyi öğrenme* ile *yeniden öğrenme* kapasitesine sahip olmaları kritik bir gerekliliktir (Griffin ve Care, 2015). Dolayısıyla içinde bulunulan çağda, belirli bir zaman diliminde tamamlanan statik eğitim anlayışı yerini; çalışanların kendilerini

sürekli güncellediği, örgütlerin ise bu gelişimi destekleyecek ekosistemleri sunduğu bir yaşam boyu öğrenme paradigmasına bırakmıştır (Çınar, 2014). Bu paradigma değişimi, öğretmenin rolünü sadece bilgi aktaran bir figür olmaktan çıkarıp, bu karmaşık ve değişken süreçte bireye rehberlik eden stratejik bir mentora dönüştürmektedir.

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan ivmeli değişim, mevcut bilgi birikiminin kısa sürede güncelliğini yitirmesine sebebiyet vermektedir. Günümüzde *güç* kavramı; bilgiye erişim, bilgiyi yapılandırma, üretme ve yayma yeterlikleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Gencel, 2013). Küresel ölçekteki bu devasa dönüşümlere rağmen, eğitim kurumlarının büyük bir çoğunluğu halen yarım asır öncesinin sınıf dinamiklerine uygun öğretmen profilleri yetiştirmeye devam etmektedir. Kültürel ve dilsel çeşitliliğin, uluslararası etkileşimin ve bilgiye erişim olanaklarının maksimize olduğu bu yeni yüzyılda, bireylerin toplumsal süreçlere etkin katılımı ancak titiz ve eleştirel bir eğitim süreciyle mümkündür (Nieto, 2000). Bilginin ham haliyle sunulmasından ziyade, bireylerin veriyi anlamlandırabilmesi, önceliklendirebilmesi ve parçalı bilgileri bütüncül bir dünya perspektifine dönüştürebilmesi kritik bir gereklilik haline gelmiştir (Harari, 2018a). Dolayısıyla öğrencilerin deneyimlediği dikkat bozukluğu, yoğun stres ve akademik başarısızlık gibi sorunların temelinde; işlevselliğini yitirmiş öğretim yöntemleri ve kalabalık sınıflar yer almaktadır. Bu bağlamda çözüm, öğrenciyi mevcut sisteme entegre etmeye çalışmaktan ziyade, eğitim kurumlarını çağın gereksinimlerine göre yeniden inşa etmekten geçmektedir (Harari, 2018b). Eğitimde paradigma değişimi artık bir tercih değil; dijital çağın karmaşıklığı içerisinde yönünü bulabilen yetkin bireyler yetiştirebilmek adına zorunlu bir yapısal dönüşümdür.

21. yüzyılda başarılı olmak için gerekli kapasitelerden biri, en iyi şekilde öğrencileri gerçek sorunlarla buluşturmak ve öğrencileri bu sorunlara çözüm denemeye davet etmekle kazanılabilir. Bu tür problem ve proje temelli eğitim, John Dewey tarafından geliştirilen ilerici eğitim geleneklerinden yararlanır ve daha derin öğrenmenin nasıl destekleneceğine ilişkin mevcut bilgilerle tutarlıdır (Reimers, 2020). Donanımlı bireyler yetiştirmek, eğitim sisteminin görevidir ve bu durum öğretmenlere önemli rol ve sorumluluklar yüklemektedir; çünkü öğretmenler istenilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öncü rol oynamaktadır (Hark Söylemez, 2023). Bu bağlamda, öğretmenin yalnızca bilgi aktaran pasif bir figür olmaktan çıkıp, öğrenme sürecini tasarlayan ve gerçek hayat sorunlarıyla ilişkilendiren bir mimara dönüşmesi, yüzyılın temel eğitim paradigmasını oluşturmaktadır.

Eğitimdeki bu yönetsel değişimin temelinde, 21. yüzyılın bireyden beklediği yetkinliklerin önceki dönemlere kıyasla köklü bir farklılık göstermesi yatmaktadır. Bir önceki yüzyılda bireylerin herhangi bir konuda belirli bilgilere sahip olması kabul edilebilir ve yeterliyken, 21. yüzyıl, bireylerin belirli konu/konularda bilgi sahibi olmanın ötesine geçerek 21. yüzyıl becerileriyle göz kamaştırıcı değişimlere ayak uydurabilen, ilerleyebilen ve bu becerilerini günlük yaşamlarına uyarlayabilenler olmasını zorunlu kılmaktadır (Ciğerci, 2020). Her kuruluş, aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri kavramına tamamlayıcı fikirler de katmaktadır. Örneğin, OECD P21 çerçevesine yaptığı katkılar, öğrencilerin genellikle geleneksel sınıf kültürünün bir parçası olmayan özerk eylemlerini içermektedir. Bu durum, 21. yüzyıl beceri hareketi için, 20. yüzyıldan ve sanayi çağından miras olan okullaşmayla ilgili tüm örtülü inançları, varsayımları ve değerleri sistematik olarak inceleme gibi daha yüksek bilişsel bir zorunluluğun altını çizmektedir (Dede, 2010). Bu yaklaşım, 21. yüzyıl için eğitimin yeniden kavramsallaştırılmasına yardımcı olma konusunda önemli katkılarda bulunmaktadır.

Söz konusu dönüşümün temel motivasyonu, eğitim sisteminin çıktısı olan bireylerin gelecekte karşılaşacakları ekonomik ve toplumsal yapının belirsizliğidir. Bugünün ilkökul çocuklarının büyük bir çoğunluğunun henüz icat edilmemiş iş kollarında istihdam edilmesi muhtemel olduğundan, eğitimcilerin bu öğrencileri yaratıcı ve girişimci olmaya yönlendirmesi kritik bir önem arz etmektedir; nitekim dünya çapında yeni iş sahaları yaratılırken birçok geleneksel meslek, insanlık tarihinde görülmemiş bir hızla geçerliliğini yitirmektedir (Hollander, 2024). Bilgiye erişimin anlık hale geldiği günümüz dünyasında değişim süreklilik arz etmektedir. Bu dinamizm nedeniyle öğretmenlerin, öğrencileri tamamen belirsiz bir geleceğe ve henüz tanımlanmamış mesleklere hazırlama sorumluluğu bulunmaktadır (Kennedy vd., 2016). Teknolojinin insan görevlerini ikame etme ve genişletme kapasitesi arttıkça, insan emeğine dayalı işlerin niteliği -makinelere aksine- sürekli bir evrim geçirmektedir (Dede, 2010). Dolayısıyla, geleneksel müfredatların ötesine geçerek öğrencilere esneklik ve üstbilişsel beceriler kazandırmak, eğitimciler için kaçınılmaz bir mesleki gereklilik halini almıştır.

Örgütler, sürekli devinim halindeki bir çevre içerisinde varlıklarını sürdürmektedir. Günümüzde özellikle bilimsel ve teknolojik devrimler, artan rekabet ve yeni yasal düzenlemeler; toplumsal yapıyı, normları, değerleri, kısaca kültür ve uygarlığı yeniden şekillendirmektedir. Böylesi bir dinamik ortam, örgütleri hayatta kalabilmek adına çevreye sürekli uyum sağlamaya zorlamaktadır. Günümüz dünyasında, geçmiş dönemlere kıyasla çok daha yüksek bir değişim hızı deneyimlenmektedir. Öyle ki, herhangi bir yeniliğe ilişkin

kültürel düzenleme ve sistemsal entegrasyon süreci tamamlanmadan, söz konusu yapının yerini bir başka değişime bıraktığı görülmektedir (Çınar, 2014). Gruplar doğası gereği istikrarı koruma veya en azından değişimi yavaşlatma eğiliminde olsalar da kapitalist ötesi toplumun kuruluşları, yapısal olarak *istikrar bozucu* bir niteliğe sahiptir. Bu kuruluşların temel görevi; bilgiyi işe koşmak, süreçlere ve ürünlere uygulamak, nihayetinde ise bilginin kendisine uyarlamaktır. Bu stratejik zorunluluk nedeniyle örgütler, sürekli değişime eklemlenmek ve yeniliklere açık olmak durumundadır. Schumpeter'e göre bu yenilik süreci, bir *yaratıcı yıkıcılık* (creative destruction) olarak tanımlanmaktadır (Drucker, 1993). Netice itibarıyla örgütler, değişime direnmek yerine bu dönüşümü destekleyen ve süreci proaktif bir şekilde takip eden yapılarıyla gelecekte varlık gösterebilecektir.

Küresel ekonomik yapının geçirdiği dönüşüm, eğitim sistemlerinden beklenen temel çıktıların niteliğini de kökten değiştirmiştir. Bu yeni ekonomide başarılı olmak için, öğrenciler analiz ve daha karmaşık bir iletişim biçimi de dahil olmak üzere daha yüksek düzeyde düşünmeyi destekleyen becerilerle mezun olmalıdır (Dede, 2010). İşverenler, sorunları çözebilen çalışanlara sürekli ihtiyaç duyduklarını belirtmekte ve geleneksel matematik ve fen dersleri için sınavlardan geçen mevcut lise mezunlarının bu içerik bilgisini gerçek dünya sorunlarını çözmek için uygulayamadıklarını söylemektedir (Wagner, 2008). Küreselleşme muazzam miktarda karşılıklı bağımlılık yaratmakta ve bir bireyin eylemleri hem etkileyebilir hem de dünya çapındaki topluluklar üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (OECD, 2018a). Başarılı olmak için, bireylerin iletişim kurmaya, eleştirel düşünmeye, uygulamaya ve değişen küresel gelişmelerin hızlı temposuyla büyümeye hazır olmaları gerekmektedir.

Değişimin kaçınılmazlığı, toplumsal yapıların yanı sıra örgütler için de geçerli bir aksiyomdur; ancak modern yönetim anlayışında bu değişimin niteliğinin *ileriye dönük* olması beklenmektedir. Bu beklentinin karşılanması ise değişimin tesadüfi süreçlere bırakılmayarak stratejik bir şekilde planlanmasını ve sağlıklı yönetilmesini zorunlu kılmaktadır (Çelikten, 2001). 21. yüzyılda bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle birlikte değişimin hızı ve kapsamı, önceki dönemlerle kıyaslanamayacak boyutlara ulaşmıştır; dolayısıyla toplumların bu devinime adaptasyonu temel bir sorunsal olarak karşımıza çıkmaktadır (Sağlam, 1979). Yeni eğitim paradigmalarında ve okul geliştirme süreçlerinde merkezi bir role sahip olan öğretmenlerin; yenilikçi bir vizyon sergilemeleri, dönüşümü zamanında fark etmeleri ve yetkinliklerini sürekli güncellemeleri elzemdir. Aksi takdirde, öğrencilerin içinde yaşayacakları çağın dinamiklerine uygun şekilde hazırlanmaları mümkün

olmayacaktır (Parlar, 2012). Öğrencilerin esneklik ve uyum becerilerini geliştirerek dijital bilgi çağına uygun tutum ve değerlerle mezun olmaları temel bir hedef haline gelmiştir (Griffin ve Care, 2015). Bu bağlamda öğretmenler; öğrencileri henüz tanımlanmamış mesleklere, gelecekte ortaya çıkacak yaşam biçimlerine ve yeni düşünme-öğrenme modellerine hazırlamak gibi çok boyutlu bir sorumlulukla karşı karşıyadır.

Günümüzde ilerlemeler salt iletişim ve bilgi teknolojileriyle sınırlı kalmamakta; biyoteknoloji ve nanoteknoloji gibi alanlardaki gelişmeler *bilgi işçisi* (knowledge worker) (Drucker, 1999) profiline olan ihtiyacı ivmelendirmektedir. Söz konusu teknolojik atılımlar, etik ve yasal düzlemde yeni kategorilerin doğmasına yol açarken, ortaya çıkan karmaşık sorunlara yanıt verebilecek üst düzey eleştirel düşünme becerilerine sahip iş gücü gereksinimini de beraberinde getirmektedir (Manyika vd., 2017). Artan teknolojik tahakküm karşısında, makinelerin taklit edemediği insani vasıfları ön plana çıkararak *insan değerini* muhafaza etmek, dönemin en temel etik sorumluluğu olarak kabul edilmelidir. Nitekim yapay zekâ teknolojilerinin sanayileşmiş ülkeler de dahil olmak üzere küresel ölçekte sosyoekonomik eşitsizlikleri derinleştirme potansiyeli bulunmaktadır (Acemoğlu ve Johnson, 2023). Bu noktada etik değerler; teknolojik inovasyonun veya bilimsel keşiflerin önünde bir engel teşkil etmekten ziyade, gelecekteki olası krizlerle sorumlu bir biçimde başa çıkabilmenin stratejik bir yolu olarak konumlandırılmalıdır (Aydın, 2023). Netice itibarıyla, bilim ve teknolojinin etik bir rehberlik eşliğinde gelişimini sürdürmesi, bu çağın en hayati gerekliliklerinden biri olarak değerlendirilmelidir.

Eğitime Etkileri Bağlamında 21. Yüzyılı Yönlendiren Etmenler

Yirmi birinci yüzyılın getirdiği dönüşüm, doğrusal bir gelişimden ziyade, birbirini tetikleyen çok boyutlu faktörlerin bileşkesi olarak tezahür etmektedir. Eğitim sistemlerini ve dolayısıyla öğretmen rollerini yeniden şekillendiren bu değişim rüzgârı; teknolojik inovasyonlar, ekonomik paradigmalardaki kaymalar ve sosyokültürel dinamiklerdeki başkalaşımalar gibi temel etmenler tarafından yönlendirilmektedir. Bu etmenler, okulun yalnızca fiziksel yapısını değil, bilginin üretiminden iletimine kadar tüm pedagojik süreçleri radikal bir biçimde etkilemektedir. Özellikle yapay zeka, büyük veri ve otomasyon gibi teknolojik unsurlar eğitimin araçlarını dönüştürürken; küreselleşme ve bilgi ekonomisi gibi ekonomik unsurlar eğitimin çıktılarını, yani mezunlardan beklenen nitelikleri yeniden tanımlamaktadır. Bu bağlamda, 21. yüzyılı yönlendiren temel etmenlerin analiz edilmesi, eğitimcilerin karşı karşıya kaldığı yeni mesleki beklentilerin ve bu beklentilerin yarattığı

psikolojik yansımaların (tükenmişlik ve iş doyumu gibi) anlaşılması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Yirmi birinci yüzyıl becerilerine olan ihtiyacı tek bir nedene bağlamanın mümkün olmadığını belirtmek gerekmektedir. Alanyazın; küresel düzeyde bu ihtiyacın, teknolojinin hızla yayılmasından kaynaklanan toplumsal değişimler, artan küreselleşme, uluslararasılaşma ve endüstriyel sosyal ekonomilerden bilgi temelli ekonomilere geçiş gibi faktörlerin bir kombinasyonu tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir (Voogt ve Roblin, 2010). Bu değişim, eğitim hedeflerinin işgücüne nitelik kazandırmak adına stratejik önemi artan üstbilişsel becerilere doğru yeniden yönlendirilmesi ihtiyacına da yansımaktadır (Joyneş, Rossignoli ve Fenyiwa, 2019). Nitekim işgücü piyasalarının değişen gereksinimlerinin bir sonucu olarak birçok ülke, 21. yüzyıl becerilerinin önemini kavrayarak bu yetkinlikleri ulusal eğitim hedeflerine dâhil etmektedir (Care, Anderson ve Kim, 2016). Dolayısıyla, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim müfredatlarına entegrasyonu, artık yalnızca pedagojik bir tercih değil, ulusların küresel rekabet gücünü koruyabilmeleri adına stratejik bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir.

Söz konusu sistemsel dönüşümün yanı sıra, öğrencileri 21. yüzyılda işe, vatandaşlığa ve hayata hazırlama süreci oldukça zorlu bir hal almıştır. Küreselleşme, yeni teknolojiler, göç hareketleri, uluslararası rekabet, değişken pazarlar ile ulus ötesi çevresel ve politik zorluklar; öğrencilerin hayatta kalabilmek için yeni beceri ve bilgi setleri edinmesini zorunlu kılmaktadır (Akçay Çelik ve Kafes, 2023). Teknolojinin genişleyen kapsamı belirli iş kollarını ortadan kaldırırken, yüksek becerili çalışanlar için yeni fırsatlar yaratmakta ve bilişim teknolojilerine olan ilgiyi artırmaktadır (Manyika vd., 2017). Bu ilgi, eğitim ve iş dünyasında *olmazsa olmaz* kabul edilen becerilerin yeniden tartışılmasını beraberinde getirmektedir (Akçay Çelik ve Kafes, 2023). Dolayısıyla, 21. yüzyıl becerilerinin detaylarına geçmeden önce, bu becerileri bir zorunluluk haline getiren dönemsel özelliklerin eğitim özelinde derinlemesine tartışılması gerekmektedir.

Teknoloji

Yirmi birinci yüzyılın eğitim paradigmasını şekillendiren en dinamik ve nüfuz edici etmen kuşkusuz teknolojidir. Dijitalleşme, yapay zekâ, nesnelerin interneti ve büyük veri gibi teknolojik atılımlar; bilginin üretilme, depolanma ve yayılma hızını insanlık tarihinde görülmemiş bir boyuta taşımıştır. Bu durum, eğitim sistemlerinde bilginin *statik bir aktarım*

nesnesi olmaktan çıkıp *sürekli güncellenen bir süreç* haline gelmesine yol açmıştır. Teknolojinin eğitime etkisi, yalnızca sınıflara dijital araçların entegre edilmesiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda bireylerin dünyayı algılama, sorun çözme ve etkileşim kurma biçimlerini de kökten dönüştürmektedir. Özellikle otomasyon ve yapay zekânın rutin iş güçlerini ikame etmeye başlaması, eğitim sistemlerini *makinelere yapamadığı* üst düzey bilişsel becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcılık, etik muhakeme vb.) kazandırmaya zorlamaktadır. Dolayısıyla teknoloji, hem eğitimin içeriğini hem de bu içeriği sunan öğretmenin mesleki yeterlik alanlarını yeniden tanımlayan temel bir katalizör işlevi görmektedir.

Teknolojik inovasyonun ivmelenmesi, modern eğitim sistemlerinin hem araçlarını hem de hitap ettiği öğrenci profilini radikal bir biçimde dönüştürmüştür. Günümüzde eğitim teknolojileri; nesnelerin interneti, artırılmış ve sanal gerçeklik, giyilebilir teknolojiler, zeki sistemler, kitlesel açık çevrimiçi dersler, öğrenme analitikleri ve yapay zeka gibi alanlarla çeşitlenmektedir (Tonbuloğlu, 2023). Otomasyon, blok zinciri ve dijital dönüşümün tetiklediği bu teknolojik ekosistem, iş dünyasındaki görev tanımlarını ve gerekli beceri setlerini kökten değiştirmektedir (Devrani, 2021). Bu teknoloji kültürü içinde yetişen ve alanyazında *teknolojik yerli* (Monereo, 2004) veya *dijital yerli* (Prensky, 2001) olarak tanımlanan yeni nesil öğrenciler, eğitim ortamlarında da bu araçların kullanımını talep etmektedir. Söz konusu öğrenciler için bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), etkileşim ve öğrenmenin doğal bir dili haline gelerek içselleştirilmiştir. Ancak zihnin bu sanal inşası kaçınılmaz bir olgu olsa da eğitimciler tarafından sistematik bir rehberlik ve denetimle desteklenmediği takdirde ciddi riskleri de beraberinde getirme potansiyeline sahiptir (Monereo, 2004). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca teknolojik okuryazarlık düzeylerini artırmalarını değil, aynı zamanda bu dijital evrende etik ve pedagojik birer rehber olarak konumlanmalarını zorunlu kılmaktadır.

Eğitimdeki teknolojik dönüşüm, yeni fırsatların yanı sıra aşılması gereken kurumsal ve pedagojik direnç alanlarını da beraberinde getirmiştir. BİT okuryazarlığının geliştirilmesinde STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) disiplinleri temel mecra olarak öne çıkmakta ve bu durum sürdürülebilir kalkınma odağında araştırmacıların dikkatini çekmektedir (Pajuelo vd., 2024). Ancak bu ilerleme süreci; altyapı yetersizlikleri, dijital yeterlik sorunları ve *eğitimin ruhsuzlaşması gibi* yapısal riskleri de tetiklemektedir (Gelen, 2017). Özellikle yazılım ve robotların öğretmenin yerini alması kaygısı ile programların teknolojik hızın gerisinde kalması, bu dönemin en temel tehdit unsurlarıdır.

Dolayısıyla modern eğitim süreçlerinde teknolojinin, yalnızca bir araç olarak değil; etik ve insani değerleri merkeze alan bütüncül bir yaklaşımla yönetilmesi hayati önem taşımaktadır.

1980'lerden itibaren bilgisayar destekli süreçlerle ivme kazanan eğitim teknolojileri, günümüzde sunduğu potansiyel ve zengin araç çeşitliliğiyle öğretim süreçlerinin merkezine yerleşmiştir (Pajuelo vd., 2024). Dijital ve fiziksel etkileşimi harmanlayan güncel uygulamalar; öğrenme performansını artırmanın yanı sıra oyunlaştırma, anlık geri bildirim, somutlaştırma ve veriye dayalı öngörü kazandırma gibi çok boyutlu katkılar sunmaktadır (Tonbuloğlu, 2023). Bu teknolojik ekosistem; pratik deneyimi teşvik ederek öğrenme deneyimini iyileştirmekte ve etkili ağ oluşturma olanakları sağlamaktadır. Nitekim modern öğrenciler; etkileşimli programlar, multimedya materyalleri ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla devasa bir kaynak havuzuna erişim sağlayabilmektedir (Rofi vd., 2024). Sonuç olarak teknolojinin sunduğu bu zengin ve ilgi çekici öğrenme kapasitesi, bireyselleştirilmiş ve etkili bir eğitim süreci için temel bir kaldıraç işlevi görmektedir.

21. yüzyılın başından itibaren ivme kazanan ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumsal yapıda köklü değişimleri tetikleyerek bireylerin önceki yüzyıllardan farklı beceri ve yetkinliklerle donatılmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda meydana gelen yapısal dönüşümler; bireyleri hem kişisel hem de sosyal birer varlık olarak yeni yetkinlik setleri edinmeye zorlamaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009; Voogt ve Roblin, 2010). Teknolojinin sosyoekonomik ve politik kurumlara derinlemesine entegrasyonu, insan etkileşimlerini bu sistemlere bağımlı hale getirmiştir; dolayısıyla dijital okuryazarlık temel bir gereklilik hâlini almıştır (Garba vd., 2015). Ancak eğitim ekosisteminde teknolojik dönüşümün başarısı, yalnızca araçların mevcudiyetine değil; asıl olarak öğretmenlerin bu teknolojileri benimseme ve etkin kullanma eğilimlerine bağlıdır (Christensen, 2002; Hew ve Brush, 2007). Netice itibarıyla, teknolojinin eğitimdeki dönüştürücü gücü, ancak öğretmenlerin bu yenilikleri pedagojik birer araç olarak içselleştirmeleri ve değişen rollerine uyum sağlamalarıyla gerçek bir karşılık bulabilmektedir.

Küreselleşme

Yirmi birinci yüzyılın toplumsal ve ekonomik dokusunu yeniden inşa eden bir diğer temel etmen küreselleşmedir. Küreselleşme; yalnızca sermayenin ve malların serbest dolaşımı değil, aynı zamanda bilginin, kültürün ve insan kaynağının sınır ötesi bir akışkanlık kazanması sürecidir. Eğitim sistemleri açısından küreselleşme, yerel müfredatların

uluslararası standartlarla uyumlulaştırılmasını ve bireylerin *dünya vatandaşı* (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2014) kimliğiyle donatılmasını zorunlu kılmaktadır. Bilgi ekonomisinin yükselişiyle birlikte, eğitim artık sadece ulusal bir kalkınma aracı değil, küresel rekabet edebilirliğin en stratejik unsuru haline gelmiştir. Bu durum, eğitim kurumlarının çıktılarını küresel piyasanın talep ettiği esneklik, çok kültürlülük ve diller arası iletişim gibi yetkinliklere göre yeniden tanımlamasına yol açmaktadır. Dolayısıyla küreselleşme, okulun duvarlarını aşan bir öğrenme ekosistemi yaratarak öğretmenin rolünü yerel bir bilgi aktarıcısından, küresel değerleri ve becerileri harmanlayan bir koordinatöre dönüştürmüştür.

Günümüzde ekonomilerin rotasını tayin eden temel güç; sermaye, emek ve teknoloji akışıyla desteklenen üretimin küreselleşmesidir. Bu olgu, bilginin dünya genelinde hızla yayılmasına aracılık ederek toplumsal yapıda, nüfus dinamiklerinde ve yaşam tarzlarında köklü değişimleri tetiklemektedir (Balay, 2004). En yalın haliyle küreselleşme, ulusal pazarların denetiminden bağımsızlaşarak dünyanın devasa bir pazar haline gelmesi sürecidir (Balcı, 2011). Söz konusu dönüşüm; iş organizasyonlarını ve stratejilerini yeniden yapılandırmanın yanı sıra, mesleki içerikleri ve bireylerden beklenen temel beceri setlerini de derinden etkilemektedir.

Küreselleşmeyi tetikleyen en kritik faktörlerin başında bilgi ve teknoloji alanındaki ivmelenme gelmektedir. Güncel bilginin üretimi ve etkin kullanımı doğrudan eğitim sistemlerinin niteliğine bağlı olduğundan; eğitim, küreselleşmenin hem bir sonucu hem de onu besleyen temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bireysel ve ulusal kalkınmayı hedefleyen bir eğitim sisteminin, küresel gerçeklikleri göz ardı ederek sürdürülebilir bir yol izlemesi mümkün değildir (Ereş, 2020). Topcu ve Türk (2020) ise teknolojinin yarattığı bu girift ve birbirine bağlı dünyayı anlamlandırmak için bireylerin yeni nesil uzmanlıklara ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Neticede, bu devasa dönüşüm ulusları küresel bir düşünce yapısını benimsemeye zorlamakta; bu değişime direnç gösteren yapılar ise gelişmişlik yarışının dışında kalma riskiyle karşı karşıya gelmektedir.

Günümüz dünyası, teknolojik keşiflerin insani ilişkilerde eş zamanlı bir alan yaratmasıyla metaforik olarak *küresel bir köy* haline gelmiştir (McLuhan, 2001). Ulusal sınırların ötesinde entegre olan bu karmaşık yapıda, bireylerin paylaşılan bilgi üzerinde iş birliği yapabilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine duydukları ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Griffin ve Care, 2015). Eğitim ile küreselleşme arasındaki çift yönlü ilişki; küreselleşmenin eğitim sistemlerini yenilemeye zorlaması, eğitimin ise küreselleşme sürecine yön vermesiyle

belirginleşmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Kültürel açıdan ise küreselleşme, paradoksal bir biçimde hem toplumların yaşam biçimlerinin standartlaşarak birbirine benzemesini hem de çoklu kimliklerin ve yerel özelliklerin daha fazla ön plana çıkmasını beraberinde getirmektedir (Kurul Tural, 2004). Bu bağlamda eğitim, küresel standartlar ile yerel değerlerin sentezlendiği bir denge alanı olarak kritik bir rol üstlenmektedir.

Sürdürülebilir Bir Çevreye Geçiş

Yirmi birinci yüzyıl, insanlığın ekolojik limitlerle yüzleştiği ve *sürdürülebilirlik* kavramının bir tercihten ziyade varoluşsal bir zorunluluğa dönüştüğü bir dönemdir. İklim krizi, biyolojik çeşitlilik kaybı ve kaynak yetersizliği gibi küresel çevre sorunları, eğitim sistemlerinin temel felsefesini *doğaya hükmetmekten doğayla uyum içinde yaşamaya* doğru evrilmeye zorlamaktadır. Bu bağlamda eğitim; bireylere yalnızca akademik bilgi sunan bir süreç değil, aynı zamanda ekolojik okuryazarlık, çevresel etik ve sürdürülebilir yaşam becerileri kazandıran bir platform olarak yeniden tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletler'in *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları* çerçevesinde şekillenen bu yeni paradigma, okulları yeşil dönüşümün merkez üssü, öğretmenleri ise bu dönüşümün rehberleri olarak konumlandırmaktadır. Dolayısıyla sürdürülebilir bir çevreye geçiş etmeni, müfredatların içeriğinden okul binalarının fiziksel yapısına kadar eğitimin tüm bileşenlerini radikal bir değişime tabi tutmaktadır.

Yirmi birinci yüzyılda doğal kaynakların hızla tükenmesi ve ekosistemlerin tahribatı, sürdürülebilir kalkınmayı ve yenilenebilir enerjiye geçişi bir zorunluluk haline getirmiştir. Türlerin devamlılığını sağlamak adına, toplumların çevresel konularda sürekli eğitilmesi ve çevre bilincinin korunmasında yenilikçi yaklaşımların sergilenmesi elzemdir (Karalı, 2022). Bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle eş zamanlı olarak artan ekolojik bozulmalar ve kirlilik sorunları, devletleri ve küresel şirketleri inovatif çözüm arayışlarına yöneltmektedir (Aydeniz, 2017). İklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı ve salgınlar gibi karmaşık problemlerin çözümünde 21. yüzyıl becerileri stratejik bir araç olarak öne çıkmaktadır (Yener ve Yamaç, 2022). Bu süreçte bireylerden beklenen temel yetkinlik; insan, toplum ve doğa arasındaki girift ilişkileri kavramak ve bu etkileşimi sürdürülebilir uygulamalarla hayata geçirebilmektir.

İklim değişikliği ve yeşil ekonomiye geçiş, mevcut iş gücünün beceri ihtiyaçlarını yeniden şekillendiren temel bir itici güçtür. *Paris İklim Gündemi*'nin uygulanmasıyla birlikte, karbon

yoğun endüstrilerin küçülmesi sonucu yaklaşık 6 milyon iş kaybı yaşanacağı, ancak temiz teknolojilerin benimsenmesiyle 24 milyon yeni istihdam alanı yaratılacağı öngörülmektedir (ILO, 2019). Bu devasa dönüşümün başarısı, doğal kaynakları verimli kullanan ve çevre bilinci yüksek bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Öte yandan, kontrolsüz sanayileşme ve tarımsal ilaçlama gibi faaliyetlerin su kaynakları ve biyoçeşitlilik üzerindeki tehditleri, ekolojik krizlerin çözümünde STEM entegrasyonunu zorunlu kılmaktadır (Aydeniz, 2017). Dolayısıyla yeşil ekonomiye geçiş, eğitim sistemlerinden yalnızca teknik beceri değil, aynı zamanda çevre sorunlarına inovatif çözümler üretebilecek nitelikli bir iş gücü talep etmektedir.

Gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakabilmek için çevre kirliliğinin önlenmesi ve doğal dengenin korunması hayati bir öneme sahiptir. Bu hedefe ulaşmak, ancak çevre bilinci yüksek bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür ki bu da donanımlı eğitimler tarafından sunulan nitelikli bir çevre eğitimi zorunlu kılmaktadır (Uyar ve Temiz, 2019). Günümüzde küresel ısınma, kaynak yetersizliği ve artan sosyoekonomik belirsizlikler, toplumları 21. yüzyılın karmaşık sorunlarına çözüm üretebilecek yeni bir eğitim modeline ihtiyaç duymaya itmektedir (Fukuyama, 2018). Özellikle geleceğin karar vericileri olacak gençlerin sürdürülebilir kaynak kullanımına yönelik tutum ve davranışlar geliştirmesi, *çevre okuryazarlığının* temel bir gereğidir (Teksöz vd., 2010). Dolayısıyla, sürdürülebilir bir çevre idealinin hayata geçirilmesinde, bu okuryazarlık becerilerine sahip öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının rolü stratejik bir öneme sahiptir.

Demografik Değişimler, Uluslararasılaşma ve Öğrenci Hareketliliği

Küreselleşmenin yarattığı hareketlilik, dünya genelinde demografik yapıların hızla değişmesine ve eğitim kurumlarının çok kültürlü bir kimlik kazanmasına yol açmıştır. Uluslararasılaşma süreci; yalnızca yükseköğretim düzeyinde değil, zorunlu eğitim kademelerinde de öğrenci hareketliliğini ve göç dalgalarını tetikleyerek sınıfları heterojen bir yapıya kavuşturmuştur. Bu dinamik süreç, eğitim sistemlerini *tek tip öğrenci* modelinden uzaklaştırarak; farklı dil, din, etnisite ve kültürel geçmişe sahip bireylerin bir arada öğrenmesini sağlayan kapsayıcı pedagojik yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. OECD ve UNESCO gibi kuruluşların stratejik hedefleri arasında yer alan bu dönüşüm, okulları sadece bilgi aktarılan yerler değil, küresel etkileşimin ve toplumsal uyumun inşa edildiği merkezler olarak konumlandırmaktadır. Dolayısıyla demografik değişimler, öğretmenin rolünü yerel

bir uygulayıcıdan, kültürlerarası bir arabulucuya dönüştürerek mesleki yeterlik alanlarını yeniden tanımlamaktadır.

Türkiye, jeopolitik konumu gereği sığınmacı hareketliliği ve YÖS (Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı) gibi mekanizmalarla artan uluslararası öğrenci sayısı neticesinde, eğitim sisteminde radikal bir demografik dönüşüm süreci içerisinde (YÖK, 2025). Temel eğitimden ortaöğretime kadar uzanan tüm örgün eğitim kademelerini kapsayan bu çok kültürlü yapıya, *dijital yerli* olan yeni kuşakların teknolojik beklentileri de eklenince, öğretmenler üzerinde ciddi bir *yeterlilik stresi* ve kuşak çatışması oluşmaktadır (Prensky, 2001; UNESCO, 2023). Bu demografik ve teknolojik makas aralığında; dil bariyerlerini ve dijital uçurumu yönetmek zorunda kalan eğitimciler için 21. yüzyıl becerileri (esneklik, dijital okuryazarlık, empati), mesleki varoluşlarını sürdürmede stratejik bir kalkan görevi görmektedir. Nitekim bu yetkinliklerden yoksun olmak, öğretmenin değişen sınıf profiline yabancılaşarak mesleki tükenmişlik yaşamasına ve iş doyumunun azalmasına sebebiyet veren temel bir risk faktörü olarak öne çıkmaktadır.

Yirmi birinci yüzyılda küresel eğitim politikalarını şekillendiren temel dinamiklerin başında, ülkelerin demografik yapılarında meydana gelen köklü değişimler ve buna bağlı gelişen nüfus hareketlilikleri gelmektedir. Dünyanın bazı bölgelerindeki artan genç nüfus ve diğerlerinde yaşlanan nüfus, işgücü piyasaları ve sosyal güvenlik sistemleri üzerinde baskı oluşturabilmektedir (ILO, 2019; Karalı, 2022). Buna karşın yoksul bölgelerde kronikleşen kaynak ve eğitim eksikliğinin giderek artması ve bu yüzden çok sayıda insanın geçim düzeyinin altında yaşamaya mahkûm kalması, ülkeleri sahip oldukları insan gücünü en iyi şekilde yetiştirmeye ve öğrenme süreçlerini yaşam boyu devam eden kültürel bir süreç haline getirmeye yönlendirmektedir (Karaklı, 2022). Daha iyi bir gelecek yaratmak, ekonomik güvenlik, eşit fırsat ve sosyal adalet sağlamak için bu dönüştürücü değişikliklerin sunduğu fırsatlar değerlendirilmelidir ve nihayetinde toplumların yapısı güçlendirilmelidir (ILO, 2019). Bu demografik ve sosyoekonomik dönüşümler, eğitim sistemlerinin heterojenleşmesine yol açarak öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine olan ihtiyacını ve mesleki rollerindeki karmaşıklığı doğrudan artırmaktadır.

Yirmi birinci yüzyılda hızlanan yeni küreselleşme dalgası, ekonomik dönüşümler, politika süreçlerinde hâkim olan neo-liberal ilkeler ve bilim alanında yaşanan paradigmatic dönüşümler, okulların temellendiği geleneksel yapıları ve yöntemleri sarsarak yeni tehditler veya fırsatlar yaratmaktadır (Yılmaz ve Yılmaz, 2016). Özellikle 1980'lerde ivme kazanan neo-liberal küreselleşme ile birlikte uluslararası öğrenci hareketliliği, küresel düzeyde hem

sosyal hem de eğitimsel bir görüngü olarak stratejik önemini korumaktadır (Zheng, 2010). Küresel insan hareketliliğinin hızla arttığı günümüz dünyasında, bireylerin yer değiştirme motivasyonları çeşitlenirken; eğitim amaçlı uluslararası göç artmaktadır (Üstün, 2015). Bu hareketlilik, sadece bir nüfus değişimi değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının heterojenleşmesi ve öğretmenlerin çok kültürlü sınıf yönetimi ile 21. yüzyıl becerilerine olan ihtiyacını zorunlu kılan yapısal bir dönüşümdür. Dolayısıyla, bu küresel dinamiklerin yarattığı yeni akademik iklimde öğretmenlerin ve akademisyenlerin sergilediği mesleki uyum, onların iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirleyen temel bir parametre haline gelmiştir.

Günümüzün *küresel köy* metaforuyla anılan dünyasında öğrenciler, kültürlerarası farkındalık geliştirmek ve küresel yetkinlik kazanmak amacıyla uluslararası eğitim süreçlerine aktif olarak katılmaktadır (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu [DEİK], 2013). Uluslararasılaşma; akademik iş birlikleri kurmak, eğitim kalitesini yükseltmek, standartları yakalamak ve küresel sıralamalarda üst sıralarda yer almak gibi stratejik hedeflerle her geçen gün derinleşmektedir (Selvitoplu ve Aydın, 2018). İngilizcenin küresel dil haline gelmesi, bilgi toplumuna geçiş, artan rekabet ve yeni teknolojiler gibi faktörler bu süreci hızlandırırken, hareketliliğin sayısal boyutu da çarpıcı bir artış göstermiştir; nitekim OECD verilerine göre 2000 yılında 2 milyon olan yurt dışı öğrenci sayısı, 2012 yılında 4,5 milyonu aşmıştır (OECD, 2014). Sürecin işleyişi ve sonuçları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, bu tablonun sadece nicel bir artıştan ibaret olmadığı, eğitimin doğasını değiştiren niteliksel bir dönüşümü temsil ettiği görülmektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliği, özellikle STEM alanlarında akademik iş gücüne devasa katkılar sağlayan ve stratejik bir beyin göçüyle sonuçlanan boyutuyla dikkat çekmektedir. ABD'deki Silikon Vadisi'nin inşasında Hint beyin gücünün oynadığı kritik rol örneğinde olduğu gibi; Avrupa ülkeleri ve Avustralya bu nitelikli insan kaynağını çekmede öncü konumdadır (Altbach, 2013). Öğrenci hareketliliğinin her geçen gün büyüyen ekonomik hacmi ve beyin göçünün kaynak ülkeler üzerindeki etkilerine dair artan farkındalık, gelişmekte olan ülkeleri stratejik hamleler yapmaya itmektedir. Bu doğrultuda Hindistan, Çin ve Malezya gibi ülkeler, küresel taleplere uygun programlar geliştirerek uluslararası öğrencileri çekmek için kurumsal dönüşümler gerçekleştirmektedir (Altbach ve Knight, 2007). Alanyazındaki tartışmalar, özellikle yetenekli bireylerin net akışının kaynak ülke için ekonomik açıdan zararlı olduğunu vurgulamaktadır (Glass ve Choy, 2001). Bu durum, ülkeler için tedbir almayı bir zorunluluk haline getirmektedir; nitekim beyin göçü en fazla

olan 34 ülke arasında 24. sırada yer alan Türkiye'de, iyi eğitim alan her 100 kişiden 59'u yurt dışına yönelmektedir (Kaya, 2014). Nihayetinde, 21. yüzyıl becerilerine sahip olan eğitimci ve akademisyenlerin, bu yetkinliklerini destekleyecek uygun çalışma koşulları ve yüksek bir iş doyumu bulamadıkları takdirde beyin göçü döngüsüne girmeleri, eğitim sistemleri için yönetilmesi gereken kritik bir risk faktörü olarak öne çıkmaktadır.

Covid-19 Salgını

Covid-19 salgını, eğitim sistemlerinde geleneksel yöntemlerin sorgulandığı ve dijitalleşmenin kaçınılmaz hale geldiği kritik bir dönüm noktası olmuştur. Salgın nedeniyle fiziksel sınırların kapanması, uluslararası öğrenci hareketliliğini kısa vadede sekteye uğratmış; ancak bu durum *sanal hareketlilik* ve *evde uluslararasılaşma* (internationalization at home) gibi yeni modellerin hızla benimsenmesine zemin hazırlamıştır (Marinoni, Van't Land ve Jensen, 2020). Bu süreçte eğitim kurumları öğretim faaliyetlerini acil uzaktan öğretim yöntemleriyle sürdürmeye çalışırken, öğretmenler daha önce deneyimlemedikleri yoğun bir teknolojik adaptasyon süreciyle karşı karşıya kalmışlardır (OECD, 2020). Eğitimcilerin bu kriz anında sergiledikleri performans; sahip oldukları 21. yüzyıl becerileri, özellikle de dijital okuryazarlık, esneklik ve problem çözme yetkinlikleriyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. Nitekim alanyazın, teknolojik altyapı eksikliği ve pedagojik hazırlıksızlık yaşayan öğretmenlerin bu süreçte daha yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik hissettiklerini ve bu durumun iş doyumunu ciddi oranda düşürdüğünü desteklemektedir. (UNESCO, 2021). Covid-19, küresel hareketliliğin fiziksel boyutundan ziyade, bu tür kriz anlarını ve yapısal değişimleri yönetebilecek *beceri setlerinin* hayati önemini ortaya koyan katalizör bir etki yaratmıştır.

Küresel ölçekte yaşanan Covid-19 pandemisi, eğitim sistemlerini modern tarihin en hızlı ve zorunlu dijital dönüşüm süreciyle karşı karşıya bırakmıştır. 2019 yılı sonunda Wuhan'da ortaya çıkarak küresel ölçekte toplumsal hayatı sarsan Covid-19 salgını; artan depresyon, kaygı, sosyal izolasyon ve finansal zorluklar gibi çok boyutlu psiko-sosyal ve ekonomik sonuçları beraberinde getirmiştir (Aşkın, Bozkurt ve Zeybek, 2020; Britanya Yayın Kuruluşu [BBC], 2021; Can, 2020). Bu süreçte dijital öğrenme imkânları, ev ortamının uygunluğu ve internete erişim gibi temel toplumsal meseleler daha görünür hale gelirken, kriz yönetimi sürecinde acil uzaktan eğitime dair bilgi kirliliğiyle de mücadele edilmiştir (Bozkurt, 2020; Erkut, 2020). Salgın, küresel çapta olağanüstü durumlara karşı hazırlıksız olduğunu destekleyerek eğitimde dijital dönüşümün ve BİT kullanımını zorunlu kılmıştır

(Reimers, 2020; Pajuelo vd., 2024). Ancak bu dönüşüm; sadece teknolojiye erişimi değil, aynı zamanda bu araçları doğru kullanabilme ve sunduğu fırsatları fark edebilme becerilerindeki farklılıkları kapsayan *dijital eşitsizlik* gerçeğini ve *dijital yerliler* ile *dijital göçmenler* arasındaki kuşaksal uyumsuzluğu daha belirgin hale getirmiştir (Devrani, 2021). Netice itibarıyla bu kriz, eğitimde teknolojik altyapı kadar, bu süreci yönetecek insan kaynağının 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasının önemli bir gereklilik olduğunu desteklemektedir.

Eğitim tarihinde kritik bir eşik olarak kabul edilen Covid-19 pandemisi, mevcut kurumsal yapıların kriz yönetim kapasitelerini test etmenin ötesinde, eğitim paradigmasında köklü bir yapısal dönüşümü tetikleyen katalizör bir işlev görmüştür. Salgın sürecinde okulların kapanması, özellikle dezavantajlı gruplar için eğitimde eşitsizliklerin derinleşmesine ve telafisi güç öğrenme kayıplarının oluşmasına neden olmuştur (Suna vd., 2020; Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2020). Bu dönemde sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim sorunları baş gösterirken, hanelerin teknolojik donanım yetersizliği (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020) ve öğrencilerin %60'ının EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) erişememesi gibi faktörler *dijital uçurumu* ve *dijital yarılmayı* daha belirgin hale getirmiştir (Balcı, 2020; TEDMEM, 2020; Yıldız ve Vural, 2021; Aydın, 2023). Ancak bu kriz, aynı zamanda Eğitim 3.0 ve 4.0 bağlamındaki *her zaman her yerde eğitim* anlayışına yönelik toplumsal bir farkındalık yaratarak dijitalleşmeyi ivmelendirmiştir (Karoğlu, Bal ve Çimşir, 2020). Tıpkı Rönesans'ı hazırlayan tarihsel süreçler gibi, pandemi sonrası dönem de öğretmenleri dijital içerik üretimine ve yeni materyal kullanımına yönlendirmiş; bu durum öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin hayati önemini ortaya koymuştur (Doğan ve Birişçi, 2022). Salgın, beraberinde getirdiği sosyo-ekonomik ve psikososyal kırılmalara rağmen; alternatif eğitim modellerinin geliştirilmesi, müfredat uyarlamaları ve 21. yüzyıl becerilerinin içselleştirilmesi adına yeni bir zemin hazırlamıştır (Pajuelo vd., 2024; Pozo-Rico vd., 2023; Sarı ve Nayır, 2020). Nihayetinde bu süreç, eğitimde sürdürülebilir bir nitelik artışının ancak öğretmenlerin bu teknolojik ve pedagojik dönüşüme eşlik edebilecek 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasıyla mümkün olacağını açıkça göstermiştir.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri Bağlamında Türkiye'de Durum

Eğitim sisteminin temel yürütücüsü olan öğretmenlerin, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere aktarabilmeleri için öncelikle bu yetkinliklerle donatılmış birer profesyonel olarak yetiştirilmeleri kritik bir gerekliliktir. Türkiye'de bu doğrultudaki ilk yapısal adımlar,

MEB'in 2001 yılında yayımladığı *21. Yüzyıl Çağdaş Öğretmen Yeterlilikleri* raporu ile atılmış; bu süreçte konu alanı bilgisinden bilimsel işlem becerilerine kadar geniş bir çerçeve tanımlanmıştır (MEB, 2001). Ardından 2005 yılından itibaren öğretim programlarına entegre edilen eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, problem çözme ve bilgi teknolojilerini kullanma gibi beceriler, uluslararası standartlarla büyük oranda örtüşerek Türk eğitim sisteminin modernleşme vizyonunu yansıtmıştır (MEB, 2005, 2008). Bu gelişim süreci, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin geleneksel rollerden ayrılarak çok boyutlu bir yeterlik alanına evrildiğini desteklemektedir.

Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profilini belirleme çalışmaları, 2017 yılında yayımlanan *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri* ile en güncel ve kapsamlı formuna kavuşmuştur. Bu güncel çerçeve; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere birbirine bağlı üç ana yeterlik alanı ile bunlara ilişkin 11 alt yeterlik ve 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017). Mesleki bilgi alanı mevzuat ve alan eğitimini kapsarken; mesleki beceri alanı öğretim planlamasından ölçme-değerlendirmeye kadar uygulama süreçlerini, tutum ve değerler alanı ise millî-evrensel değerler ile iletişim ve iş birliği gibi sosyal yetkinlikleri temele almaktadır (MEB, 2017). Nihayetinde öğretmenlerin bu karmaşık yeterlik alanlarında gösterdikleri gelişim düzeyi, sadece eğitim kalitesini değil, aynı zamanda teknolojik dönüşümün getirdiği iş yükü karşısındaki mesleki tükenmişlik ve iş doyumu dengelerini de doğrudan etkilemektedir.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri Bağlamında Dünyada Durum

Yirmi birinci yüzyılın dinamik gereksinimlerine uyum sağlamak amacıyla geliştirilen çeşitli kuramsal modeller ve raporlar, bireylerin bu çağda başarılı olabilmesi için gereken yetkinlikleri farklı kategoriler altında sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmalar incelendiğinde; eleştirel, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, problem çözme, küresel farkındalık, dijital yeterlilik, okuryazarlık, etkili iletişim ve iş birliği gibi yetkinliklerin ortak temel beceriler olarak tanımlandığı görülmektedir (ATC21S, 2010; Binkley vd., 2012; European Parliament and Council of EU, 2009; INVENT, 2022; ISTE, 2016; Lemke, 2002; OECD, 2018a; P21, 2007; Scardamalia vd., 2011; Soland vd., 2013; Ulusal Araştırma Konseyi [NRC], 2011; Wagner, 2008). Söz konusu bilişsel ve sosyal yetkinliklere ek olarak, küreselleşen üretim ve ticaret ağlarının etkisiyle; planlama ve organizasyon, uyum sağlama, öz-yönetim, öğrenmeyi öğrenme, müzakere, çatışma çözümü ve ikna edicilik gibi stratejik beceriler de modern iş gücü piyasasında bireyin sürdürülebilir başarısını belirleyen kritik

unsurlar olarak öne çıkmaktadır (ILO, 2017, 2018; ITC, 2020; OECD, 2018b; WTO ve ILO, 2017). Tüm bu bilişsel, sosyal ve profesyonel yetkinliklerin toplamı, bireyin sadece iş gücü piyasasındaki rekabet gücünü artırmakla kalmayıp, aynı zamanda karmaşıklaşan toplumsal yapı içerisinde sürdürülebilir bir uyum ve gelişim sergilemesi için gereken temel donanımı oluşturmaktadır.

Yirmi birinci yüzyıl ile birlikte eğitimde kalite ve verimlilik arayışları, öğretmen yeterliliklerinin yeniden tanımlanması sürecini beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda UNESCO, IBE (Uluslararası Eğitim Bürosu) ve ESEP (Avrupa Okul Eğitimi Platformu) gibi uluslararası kuruluşlar, değişen küresel dinamiklere uygun yeni yeterlilik alanları belirlemektedir (Uçak, 2022). Sanayiden bilgi ekonomisine geçişin bir yansıması olarak, eğitim sistemlerinin bu dönüşüme adaptasyonu amacıyla 2010 yılında ATC21S hayata geçirilmiştir. Söz konusu proje; dijital ağlar üzerinden öğrenme ve iş birliğine dayalı problem çözme yetkinliklerinin teknoloji temelli geniş ölçekli değerlendirmesine yönelik yöntemler geliştirerek, geleceğin öğretim ve eğitim politikaları üzerinde belirleyici bir etki oluşturmuştur (Griffin, McGaw ve Care, 2012). Bu küresel girişimler, öğretmenliğin sadece bilgi aktarımı değil, teknolojiyle bütünleşmiş üst düzey becerileri yönetme sanatı haline geldiğini ve bu beklenti artışının mesleki profesyonelliğin yeni standardı olduğunu ortaya koymaktadır.

ISTE, öğretmen yeterliliklerini; öğrenmeyi kolaylaştırma, yaratıcılığı teşvik etme, dijital çağa uygun öğrenme ortamları tasarlama ve dijital vatandaşlıkta model olma gibi kritik alanlar üzerinden tanımlamaktadır (ISTE, 2015, 2016). Bu yetkinliklerin bir okul ikliminde başarıyla hayata geçirilmesi; açıkça ifade edilmiş bir vizyonun varlığı, müfredat geliştirme kapasitesi, hem öğrenci hem yetişkin öğrenimine odaklanan bir kültür ve akademik başarı ile beceri gelişimi arasındaki *çift odaklılık* prensibine dayanmaktadır (Hillman, 2012). Alanyazında en yaygın kabul gören disiplinlerarası beceriler; problem çözme, BİT işlemleri, iletişim, iş birliği ve bilgi okuryazarlığı ekseninde toplanırken; bilgiyi analiz edebilen, eleştirel düşünen ve girişimci bireylerin yetişmesi, doğrudan bu yeterlilikleri içselleştirmiş öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Dede, 2010; Suto ve Eccles, 2014; Trilling ve Fadel, 2009; Wagner, 2008). Farklı raporlar arasında bazı farklar bulunsa da modern eğitim sistemlerinin başarısında bu yeterlilik alanlarının temel belirleyici olduğu konusunda genel bir uzlaşı mevcuttur.

Öğretmenler İçin Öne Çıkan 21. Yüzyıl Becerileri

Küreselleşen üretim ve ticaret ağları; iş birliği, öz-yönetim, uyum sağlama ve stratejik düşünme gibi geniş bir beceri setini zorunlu kılmıştır (ILO, 2017, 2018; ITC, 2020; OECD, 2018b; WTO ve ILO, 2017). *21. yüzyıl becerileri* olarak adlandırılan bu yetkinlikler, temel okuryazarlıkların yanı sıra öğrencilerin karmaşık iletişim ve derin öğrenme çıktılarına ulaşmasını hedeflemektedir (Akçay Çelik ve Kafes, 2023; Scott, 2015). Öğretmenler için bu dönüşüm; yapılandırmacı teknikler, problem temelli senaryolar ve etkili rehberlik gibi ileri düzey pedagojik becerilerin sergilenmesini gerektirmektedir (Özdemir, 2021). Dolayısıyla bu yeterliliklerin içselleştirilmesi, hem eğitim niteliğini artırmak hem de modern talepler karşısında mesleki doyumu koruyarak tükenmişlik riskini yönetmek adına stratejik bir gerekliliktir.

Bilgi çağında profesyonel bir öğretmenin; pedagojik, mesleki, kişisel ve sosyal alanlarda uzmanlaşması, çağın gerektirdiği nitelikli ve üretken yapıyı sürdürebilmesi adına temel bir zorunluluktur (Bakar, 2018; Hamarat, 2019). Bu süreçte öğretmenlerin derinlemesine düşünme, yaratıcı problem çözme, ekip çalışması, etkili iletişim ve hızla değişen teknolojilere uyum sağlama gibi 21. yüzyıl becerilerini sürekli geliştirmeleri, eğitim kalitesini artırmanın en stratejik yolu olarak kabul edilmektedir (Ciğerci, 2020; Sural, 2017). Alanyazındaki çalışmalar, öğretmen özelliklerinin öğrenen performansı üzerindeki belirleyici etkisine dikkat çekerek, modern öğrenme yaşantılarının ancak bu becerileri sınıf içi etkinliklere entegre edebilen öğretmenler aracılığıyla sunulabileceğini vurgulamaktadır (Brun ve Hinostroza, 2014; Ertmer ve Leftwich, 2010; Kim vd., 2013; Türel ve Johnson, 2012). Netice itibarıyla, bireysel yeteneklerin en üst düzeyde kullanılmasını gerektiren bu yeni dönemde, öğretmenin kendini yetiştirme kapasitesi hem öğrenci başarısını hem de eğitimin genel verimliliğini doğrudan şekillendiren temel bir unsur haline gelmiştir (Balay, 2004). Bu bağlamda, öğretmenlerin söz konusu becerileri içselleştirme düzeyi, mesleki rollerini etkin bir şekilde icra etmelerini sağlayarak hem iş doyumlarını artırmakta hem de tükenmişlik karşısında bir tampon görevi görmektedir.

Araştırmada Temel Alınan 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri

Bu araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, Orhan Göksun (2016) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği temel alınarak beş alt boyutta incelenmiştir. Orhan Göksun (2016), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen

becerileri ile öğretene becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretene becerilerini birbirini tamamlayan beş boyut altında kavramsallaştırmıştır. Bu boyutlar, öğretmenin yalnızca alan bilgisini değil; sınıf içi yönetim, teknolojiyle bütünleşik pedagoji, öğrenciyi destekleme, öğrenmeyi mekândan bağımsızlaştırma ve özgün materyal üretme gibi çok yönlü mesleki yetkinliklerini kapsamaktadır.

Yönetsel beceriler, öğretmenin sınıf yönetimi, süreç yönetimi ve etkinlik yönetimi gibi öğretim ortamını düzenlemeye yönelik becerilerini ifade etmektedir (Orhan Göksun, 2016). Ölçekte en fazla maddeyle (12 madde) temsil edilen bu boyut, öğretmenin öğrenme ortamını etkili biçimde organize edebilme, zamanı ve etkinlikleri verimli yönetebilme kapasitesini yansıtır. Bu beceriler, öğretim sürecinin akışını düzenleyen temel mesleki yetkinlikler olarak değerlendirilmektedir.

Teknopedagogik beceriler, teknoloji ve pedagojinin birlikte işe koşulmasıyla ortaya çıkan becerileri açıklamaktadır (Orhan Göksun, 2016). Bu boyut, Mishra ve Koehler'in (2006) teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPACK) çerçevesiyle örtüşmekte; öğretmenin teknolojik araçları salt teknik düzeyde değil, pedagojik amaçlarla bütünleştirerek öğretim sürecine entegre edebilme yetkinliğini temsil etmektedir.

Onamacı beceriler, doğru davranışları onaylayıcı yaklaşımların öğretim becerilerine dönüştürülerek sergilenmesini anlatmaktadır (Orhan Göksun, 2016). Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiren, destekleyici ve onaylayıcı bir öğrenme iklimi oluşturmaya yönelik bu beceriler, öğretmenin sınıf içi olumlu etkileşim kurma kapasitesiyle ilişkilidir.

Esnek öğretme becerileri, öğretimi sınıf ortamından bağımsız hale getiren becerileri ifade etmektedir (Orhan Göksun, 2016). Öğrenmenin zaman ve mekân kısıtlarından bağımsızlaştırılmasına olanak tanıyan bu beceriler, özellikle uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenme gibi çağdaş öğretim yaklaşımlarının yaygınlaşmasıyla daha da önem kazanmıştır.

Üretimsel beceriler ise öğretmenin öğretim materyali üretebilme becerilerini ifade etmektedir (Orhan Göksun, 2016). Özgün içerik, etkinlik ve materyal geliştirerek öğretim sürecini zenginleştirme kapasitesini yansıtan bu boyut, öğretmenin yaratıcı ve üretken bir tasarımcı olarak konumlanmasını gerektirmektedir. Bu beş boyut, mevcut araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ölçülmesinde temel çerçeveyi oluşturmuş; bulgular bu alt boyutlar esas alınarak raporlanmış ve yorumlanmıştır.

Okuryazarlık Becerileri

Yirmi birinci yüzyıl öğretmeni için temel bir yetkinlik olan okuryazarlık kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) (2024) tarafından teknik olarak "okuma yazma bilme" şeklinde tanımlansa da günümüzde bu tanım, belirli bağlamlarda karmaşık işlemler gerçekleştirmeyi kapsayacak şekilde genişlemiştir. Okuryazarlığı geleneksel okuma-yazma eyleminden ayıran en temel fark, onun durağan değil, durumsallık içeren dinamik bir yapıya sahip olmasıdır (Gilster, 1997). Bu nedenle okuryazarlık, yalnızca yazılı metinlerin çözümlenmesiyle sınırlı bir süreç olarak görülmemelidir (Gül, 2007). Modern anlamda okuryazarlık; internet, teknoloji, görsel metinler, medya ve bilgi gibi farklı mecralardaki veriyi anlamlandırma ve zihinsel süreçlerden geçirerek kullanma yetisini ifade etmektedir (Aytaş ve Kaplan, 2017). Dolayısıyla günümüz öğretmeni için okuryazar olmak; temel becerilerin ötesinde, modern toplumun gerektirdiği karmaşık bilgi ve hesaplama yetilerine sahip olarak bu bilgiyi işleyebilme kapasitesi anlamına gelmektedir.

Okuryazarlık, durağan bir durumdan ziyade süreklilik arz eden kademeli bir yeterlilik alanıdır (Illera, 2004). Alanyazında okuryazarlık türlerine yönelik yapılan kapsamlı incelemeler, bu kavramın 98 farklı türe kadar çeşitlenebildiğini ortaya koymaktadır (Afacan ve Şentürk, 2016; Çakmak, 2019; Kaya ve Bacanak, 2013; Sur, 2022; Uyar ve Temiz, 2019; Yenice vd., 2019). Günümüzün teknoloji ve medya odaklı ekosisteminde; bilgi, medya, bilişim ve teknoloji okuryazarlıkları öncelikli alanlar olarak tanımlanmaktadır (Anagün vd., 2016; Çakmak, 2019; Devrani, 2021; Güven, 2014; Karaman, 2010; Trilling ve Fadel, 2009). Bu temel alanların yanı sıra; finansal (Surendar ve Sarma, 2017; Wendy ve Karen, 2009), sağlık (Karaca ve Akgül, 2024; Lamanauskas ve Augiene, 2019; Lorcu ve Bayer, 2024), çevre (Koç vd., 2018; Teksöz vd., 2010; Uyar ve Temiz, 2019), vatandaşlık (Goodman, 1989; Karadağ ve Kapusizoğlu, 2022; Önal ve Alaca, 2017), görsel (İşler, 2002; Sanalan vd., 2007), bilim (Ansah, 2005; Aytaş ve Kaplan, 2017; Karaman, 2010; Kaya ve Bacanak, 2013; Laugksch, 2000; Shapiro ve Hughes, 1996; Yenice vd., 2019), sanat (Afacan ve Kaya, 2019; Yücetoker, 2014) ve dijital okuryazarlık (Bozkurt vd., 2021; Di Benedetto, 2006; Doğan ve Birişçi, 2022; Gilster, 1997; Griffin ve Care, 2015; Keskin ve Küçük, 2021; Ocak vd., 2022; Potter, 2013) araştırmalarda öne çıkan diğer kritik yeterliliklerdir. Söz konusu becerilerin yeni nesillere aktarılmasında kilit rol oynayan öğretmenlerin, öncelikle kendi uzmanlık alanları başta olmak üzere bu geniş okuryazarlık yelpazesinde yüksek düzeyde yetkinlik sahibi olmaları beklenmektedir (Karaman, 2010). Öğretmenlerin bu geniş okuryazarlık spektrumunda sergiledikleri yetkinlik, yalnızca öğretim süreçlerini

zenginleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda bilgi kirliliği ve teknolojik karmaşa karşısında mesleki özgüvenlerini koruyarak tükenmişlik riskini azaltan koruyucu bir mekanizma işlevi görmektedir.

Bilgiyi İnşa Etme ve Yapılandırmacılık Becerisi

Bilgi çağının getirdiği dinamik dönüşüm, öğretmenin rolünü pasif bir bilgi aktarıcısı olmaktan çıkararak, bilgiyi keşfeden, analiz eden ve öğrenciyle birlikte yeniden inşa eden stratejik bir yapılandırmacıya dönüştürmüştür. 21. yüzyıl öğretmeni, bilginin statik ve kalıcı olduğu inancından sıyrılarak, bilginin sürekli dönüştüğü ve yenilendiği gerçeğini içselleştirmiş bir yapılandırmacıdır (Oktay, 2010). Yapılandırmacı bakış açısı, öğrenmeyi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlarken; başarının anahtarını etkili iletişim, iş birliği, karmaşık sorunları çözmek için bilgiyi stratejik kullanma ve değişen koşullara uyum sağlama yetisinde görmektedir (Binkley vd., 2012). Bu doğrultuda günümüz öğretmeni, geleneksel *çok bilen* insan tipinden ziyade, bilgiye nerede ve nasıl ulaşacağını bilen, teknoloji aracılığıyla yeni bilgi üretebilen ve insan kapasitesini artırmak için sorgulama temelli öğretim metotlarını profesyonelce kullanan bir rehber konumundadır.

Bilginin sadece bir meta değil, dinamik bir süreç olarak ele alınması, öğretmenin sınıf içindeki konumunu otoriter bir figürden ziyade, öğrenme ekosistemini kurgulayan bir düzenleyici haline getirmiştir. Bilgi toplumunun eğitimcisi olarak öğretmen; otoriter bilgi yerine bilimsel bilgiyi ön plana almalı, bilginin eğitimsel değerini fark ederek öğrencilerine bu sürece dair etkili bir rehberlik sunmalıdır (Numanoğlu, 1999; Yenice vd., 2019). Bilimsel bilgi üretme ve bu bilgiyi gündelik yaşama uyarlama becerisine sahip olan öğretmenin, aynı zamanda bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutumlar sergileyerek öğrencileri için zengin teknoloji okuryazarlığı ortamları hazırlaması kritik önemdedir (Ünal, 2022). Öğretmenin temel rolü; öğrenciyi merkeze alarak ona *öğrenmeyi öğrenme* becerisini kazandırmak, öğrencinin bireysel düzeyine uygun imkânlar sunmak ve bilgiye ulaşma yollarını kolaylaştırarak süreci yapılandırmaktır (Numanoğlu, 1999). Öğretmenin bilgiyi aktaran değil, inşa eden bir rehber rolünü üstlenmesi; mesleki özerkliğini pekiştirerek karmaşık eğitim talepleri karşısında daha donanımlı hissetmesini ve bu sayede rollerin belirsizliğinden kaynaklanan tükenmişlik hissiyle daha etkin mücadele etmesini sağlamaktadır.

Öğretme/Öğrenme Becerileri

Eğitim paradigmalarındaki dönüşüm, öğretmenliği statik bir meslek olmaktan çıkararak, öğretme ve öğrenme eylemlerinin eşzamanlı yürütüldüğü dinamik bir sürece dönüştürmüştür. 21. yüzyıl öğretmeni, geleneksel *öğreten* rolünün yanı sıra değişimi yakalamaya çalışan aktif bir *öğrenen* kimliğine sahip olmalıdır (Oktay, 2010). Bu bağlamda öne çıkan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı; hızla değişen dünya standartlarına uyum sağlayabilen, küresel ekonomik faaliyetlere aktif katılan ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeleri toplumsal alana yansıtabilen nitelikli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Karalı, 2022). Bireyin bilgi toplumuna entegrasyonu ve bu süreçte yetkin bir konum edinmesi, ancak yaşam boyu öğrenme aracılığıyla becerilerini sürekli zenginleştirilmesiyle mümkündür (Yurdabakan, 2002). Bu becerilerin erken yaşlarda kazanılmasında toplum için kritik birer rol model olan öğretmenlerin, söz konusu yeterliliklere sahip olma düzeyleri eğitimin niteliğini doğrudan belirlemektedir (Gencel, 2013). Öğretmenin yaşam boyu öğrenme motivasyonunu koruması, mesleki monotonluğu kırarak özyenilenme sağlamakta ve bu durum, değişen talepler karşısında hissedilen yetersizlik duygusu ile buna bağlı gelişebilecek mesleki tükenmişliği engelleyen psikolojik bir kaynak oluşturmaktadır.

Modern eğitim paradigması, bilgiyi depolayan zihinlerden ziyade, bilgiyi işleyen ve karmaşık sorunlara çözüm üretebilen esnek beceri setlerine odaklanmaktadır. Bilginin hızla katlandığı günümüzde, her şeyi bilmek yerine bilgiye erişim yollarını yönetebilen ve *öğrenmeyi öğrenen* bireylere duyulan gereksinim artmıştır (Numanoğlu, 1999). Bu süreçte yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi ayırt edici öğrenme becerileri, karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarına hazırlıkta merkezi bir rol oynamaktadır (Gömleksiz, Sinan ve Doğan, 2019). Alanyazındaki araştırmalar; iş birlikçi, problem tabanlı ve teknoloji destekli öğrenme kuramları ile teknoloji kabul modeli gibi teorik çerçevelerin, bu becerilerin kazandırılmasında en çok başvurulan yapılar olduğunu göstermektedir (Altınpulluk ve Yıldırım, 2021). Bu kuramsal altyapıyı sınıfa taşıyan öğretmenin; BİT kullanımında yetkin olması, ortak hedefler doğrultusunda iş birliği geliştirebilmesi ve pedagojik yeterlilik kapsamında materyal, sınıf ve öğrenme programlarını profesyonelce yönetmesi beklenmektedir (Bakar, 2018; Önal, 2017). Küreselleşen bilgi toplumunda değişimin getirdiği belirsizliklerle başa çıkabilecek nesiller yetiştirmek, ancak bu sürece hazırlığın eğitim kurumlarından ve bu dinamik yeterliliklere sahip öğretmenlerden başlamasıyla mümkündür (Gökkyer, 2019). Öğretmenlerin bu gelişmiş pedagojik ve teknolojik yeterliliklere sahip olması, iş süreçlerini daha verimli yönetmelerini sağlayarak rollerine dair

yetkinlik algılarını pekiştirmekte ve böylece mesleki yabancılaşma ile tükenmişlik riskine karşı bir koruma kalkını oluşturmaktadır.

Eğitimin evrensellesmesi ve dijital teknolojilerin öğrenme ortamlarına entegrasyonu, öğretmenlerin hem kültürel hem de teknolojik okuryazarlık alanlarında yüksek bir adaptasyon kabiliyeti sergilemesini zorunlu kılmıştır. 21. yüzyıl öğretmeni, yerel sınırların ötesine geçerek küresel bir perspektif benimseyen ve iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerini yöneten bir figür olmalıdır (Çalık ve Sezgin, 2005). Küresel pazar ekonomisinde ve toplumsal yapıda başarı, bireylerin farklı kültürlerle etkileşim kurma ve ortak hedefler doğrultusunda *iş birlikçi problem çözme* yetkinliği geliştirmesine bağlıdır (Hesse vd., 2015). Bu bağlamda modern eğitim sistemleri, öğrencilere yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda küresel vatandaşlık bilinci kazandırmayı hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşmada öğretmenin en güçlü araçlarından biri ise dijitalleşen dünyanın sunduğu yenilikçi imkânlardır. Eğitimde yaşanan dijital dönüşüm; ters yüz edilmiş sınıflar, oyunlaştırma, yapay zekâ, nesnelerin interneti ve sanal gerçeklik gibi geniş bir teknolojik yelpazeyi öğretim süreçlerine dahil etmiştir (Karoğlu, Bal ve Çimşir, 2020). Dolayısıyla günümüz öğretmeni, katılımcı öğrenmeyi destekleyen oyun mekaniklerini ve yeni nesil teknolojileri kullanarak öğrenciler için ilgi çekici ve etkileşimli öğrenme ekosistemleri inşa etmekle sorumludur.

Eğitimsel etkileşimin fiziksel sınıflardan dijital platformlara taşınması, öğretmenin sosyal ağları yönetme ve dijital içerik üretme kapasitesini mesleki başarısının temel belirleyicisi kılmıştır. 21. yüzyıl öğretmeni, sosyal ve mesleki ağları öğretme-öğrenme sürecini yeniden şekillendiren pedagojik araçlar olarak kullanma becerisine sahip olmalıdır (Özmen vd., 2012). Sosyal ağlar, eğitsel bağlamda bağlanabilirlik, işbirlikli bilgi keşfi, içerik oluşturma ve kaynak paylaşımı gibi okul gelişimini destekleyen kritik fırsatlar sunmaktadır (McLoughlin ve Lee, 2007; Muijs vd., 2010). Yapılan araştırmalar, günümüz öğretmeninden beklenen yeterliliklerin en çok sosyal ve iletişim becerileri alanında yoğunlaştığını göstermektedir (Tingil vd., 2023). Bu iletişim becerilerine paralel olarak öğretmenin, teknoloji ve multimedya araçlarını kullanarak ders materyallerini düzenli olarak güncellemesi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif ve yansıtıcı roller üstlenmesi için elzemdir (Lambert ve Cuper, 2008). Akıllı tahtalardan çevrimiçi sosyal ağlara kadar uzanan dijital içerikler, yeni neslin öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına bir tercih değil, kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir (Rofı vd., 2024). Bu dijital dönüşüm, bilginin hızlı ve etkili sunumunu kolaylaştırırken; verinin işlenmesi, depolanması ve sunulması

aşamalarında modern eğitime nitelik katan pratik olanaklar sağlamaktadır (Karoğlu vd., 2020). Öğretmenlerin teknolojik ve sosyal ağ becerilerini ustalıkla kullanmaları, iş süreçlerini dijital kolaylaştırıcılarla optimize etmelerine imkân tanımaktadır.

Eğitimde niteliğin artırılması, yalnızca öğretim yöntemlerinin değil, öğrenci gelişimini takip eden ölçme ve değerlendirme mekanizmalarının da beceri odaklı bir yaklaşımla dönüştürülmesine bağlıdır. 21. yüzyıl öğretmeni, öğrenci başarısını ölçmede geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek e-portfolyo gibi ürün temelli ve bütünsel süreç değerlendirmelerini merkeze almalıdır. Eğitim sisteminin başarısı, beceri odaklı öğrenme ortamlarının uygun ölçme-değerlendirme politikalarıyla desteklenmesine bağlıdır (Hamarat, 2019). Bu doğrultuda standart testlerin yerini; rubrikler, çalışma projeleri ve teknoloji destekli e-değerlendirme uygulamaları almalı, süreçte yazılım araçlarının rolü etkinleştirilmelidir (Uçak, 2022). 21. yüzyıl becerilerinin karmaşık yapısı, klasik ölçme yöntemlerini yetersiz kıldığından öğretmenlerin; öğrencinin akıl yürütme süreçlerini görünür kılan, gerçek yaşam problemlerine dayalı ve teknoloji odaklı görevler tasarımları önerilmektedir (Lai ve Viering, 2012). Performans değerlendirme ve derecelendirme ölçekleri gibi tamamlayıcı araçların kullanımı bu süreçte kritik bir öneme sahiptir (Yalçın, 2018). Söz konusu yöntemlerin etkinliği için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve tüm öğretim materyallerinin üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılması stratejik bir gerekliliktir (Aydın ve Yılmaz, 2010; Coşkun, 2022). Öğretmenlerin modern değerlendirme araçları konusunda yetkinleşmesi, geleneksel ölçme yöntemlerinin yarattığı kırtasiyeci yükü azaltırken; objektif veriyle öğrenci gelişimini izleyebilmek mesleki başarı algısını pekiştirmekte ve tükenmişliği tetikleyen belirsizlik hissini minimize etmektedir.

Öz (Benlik) Becerileri

Yirmi birinci yüzyıl yetkinliklerinin temelinde yer alan öz beceriler, öğretmenin hem kendi iç dünyasını hem de profesyonel rollerini dengeleyen zihinsel bir altyapı sunmaktadır. Modern bilgi dünyasında bireylerin yalnızca teknik becerilerle değil; geniş, bütünleşik ve eleştirel bir öz bakış açısıyla donatılması temel bir ihtiyaçtır (Shapiro ve Hughes, 1996). Öz becerilerin temelini oluşturan benlik algısı; kişinin kendini tanıma, öz değer hissetme ve öz saygı tepkilerini içeren, öz yeterlilikten öz güvene kadar pek çok kavramla ilişkili olan kapsamlı bir yapı olarak öğretmenin profesyonel kimliğinin merkezinde yer almaktadır (Rogers, 1951'den akt. Arseven, 2016). Doğası gereği yüksek düzeyde insani duyarlılık

gerektiren öğretmenlik mesleğinde bu duyarlılık, doğrudan bireyin kişisel özellikleriyle ve ruh sağlığıyla ilişkilidir (Yazıcı, 2009). Nitekim öğretmenlik sadece ekonomik bir uğraş değil, aynı zamanda psikososyal gelişim ve doyum sağlama aracıdır; bu nedenle öz becerileri ve mesleki farkındalığı yüksek olan öğretmenler süreci daha sağlıklı yönetirken, mesleki doyum sağlayamayan bireylerde tükenmişlik sendromu riski belirgin şekilde artmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Dolayısıyla, öğretmenin öz becerilerini geliştirmesi, mesleki zorluklar karşısında direnç kazanmasını sağlayarak iş doyumunu ile tükenmişlik arasındaki dengede kritik bir koruyucu faktör işlevi görmektedir.

Öğretmenin sahip olduğu teknik donanımın ötesinde, bu donanımı eyleme dönüştürebilme gücüne olan inancı, mesleki yetkinliğin psikolojik gücünü oluşturmaktadır. 21. yüzyıl öğretmeni, mesleki başarısını doğrudan şekillendiren yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olmalıdır (Seçkin ve Başbay, 2013; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). İlk kez Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı'nda tanımlanan öz yeterlik; bireyin belirli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarıyla yürütme kapasitesine dair öz-yargısıdır. Öğretmenlik bağlamında bu kavram, bir eğitimcinin öğrencilerinde arzu edilen öğrenme çıktılarını oluşturma yeteneğine olan inancını ifade etmektedir (Çapri ve Kan, 2006). Bu inancın gelişimi, öğretmenin disiplinli, sorumluluk sahibi ve rol model bir figür olarak mesleğine adanmışlığıyla yakından ilişkilidir (Bakar, 2018). Öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin katılımının sağlanması, yetkilendirilmiş ve desteklenmiş hissetmelerine zemin hazırlarken; özellikle öğrenci sorunlarının çözümünde doğrudan etkili olduklarını görmeleri yeterlik algılarını en üst düzeye çıkarmaktadır (Arseven, 2016; Kurt, 2012). Dolayısıyla, öz yeterlik inancı yüksek bir öğretmen, karşılaştığı mesleki engelleri aşma konusunda daha kararlı bir duruş sergileyerek eğitim kalitesini yükselten temel bir aktör haline gelmektedir.

Öğretmenin mesleki eylemlerinin arkasındaki psikolojik itici güç olan öz yeterlik, sadece bir inanç sistemi değil, aynı zamanda mesleki zorluklara karşı geliştirilen bir direnç mekanizmasıdır. Öğretmenin öz yeterlik inancı; zorlu mesleki durumlarla başa çıkma, öğrenci motivasyonu sağlama ve değişime adaptasyon kapasitesini şekillendiren temel bir psikolojik güçtür (Bandura, 1977; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Yazıcı'nın (2009) belirttiği üzere bu inanç, davranışların kazanılmasında ve kişisel yeterlik beklentilerinde belirleyici rol oynar. Alanyazın; yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara daha hazır olduğunu ve kişisel başarı hissini daha yoğun yaşadığını ortaya koyarken (Evers vd., 2002); düşük öz yeterlik algısının ise azalan mesleki memnuniyet, yıpranma ve tükenmişlik

ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Klassen ve Chiu, 2010; O'Neill ve Stephenson, 2011). Bu bağlamda, öz yeterlik algısının güçlendirilmesi, mesleki başarının artırılmasında ve tükenmişliğin engellenmesinde stratejik bir müdahale aracı niteliğindedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Seçkin ve Başbay, 2013). Öz yeterlik inancının yüksekliği, öğretmenin iş doyumunu besleyen ve tükenmiş hissetmesini önleyen en temel psikolojik sermayelerden biri olarak dikkat çekmektedir.

Yirmi birinci yüzyıl öğretmeni; yüksek öz saygı, öz düzenleme ve öz güven gibi güçlü içsel mekanizmalara sahip, sorumluluk alabilen ve öz farkındalığı yüksek bir profil sergilemelidir. Yüksek benlik saygısı, bireyin kendini olumlu değerlendirmesini ve zayıf yönlerini geliştirme iradesi göstermesini sağlarken; düşük benlik saygısı bağımlılık ve özgüven eksikliğine yol açmaktadır (Reisoğlu vd., 2013). Bu noktada bireyin kendi düşünce ve eylemlerini yönlendirme kapasitesi olan öz düzenleme sistemi, öğretmenin yaşantılarını kontrol altında tutmasına ve profesyonel gelişimini yönetmesine olanak tanır (Arseven, 2016; Yazıcı, 2009). Kendi ihtiyaçlarının ve duygularının farkında olan bir öğretmen, öğrencilerinin de öz farkındalık düzeylerini geliştirmede rehberlik edebilir (Yazıcı, 2009). Eğitim programlarının hedeflerine ulaşması, öğretmenin mesleki motivasyonu ve tutkusuyla doğrudan ilişkilidir; nitekim mesleki nitelik ve üretkenlik, bireyin işindeki mutluluğu, ilerleme arzusu ve saygınlık kazanma motivasyonuna bağlıdır. Kişinin kendine yönelik olumlu yargılarını ve yeterlilik inancını temsil eden öz güven ise tüm bu süreçlerin merkezinde yer alarak öğretmenin kendisiyle barışık ve olayları kontrol edebilen bir aktör olmasını sağlar (Arseven, 2016). Öz saygı ve motivasyon unsurlarının bu şekilde içselleştirilmesi, öğretmenin mesleki zorluklar karşısında dayanıklılığını artırmaktadır.

Eğitim kurumlarının dinamik yapısı, öğretmenin rolünü sadece sınıf içi faaliyetlerle sınırlı kalmayıp, kurumsal gelişime yön veren bir liderlik ve etik bir duruş sergilemesini zorunlu kılmıştır. 21. yüzyıl öğretmeni, bilgiyi aktaran bir figürden ziyade öğrenmeyi keşfettiren bir rehber ve okul gelişimine öncülük eden bir *dönüşümsel lider* misyonunu üstlenmelidir (Yiğit vd., 2016). Öğretmen liderliği; meslektaşlarla sürekli diyalog halinde olmayı, ekip kurma, çatışma çözme ve karar verme gibi becerilerle okulun stratejik değişim sürecine aktif katılmayı gerektirir (Bakioğlu, 1998; Arslan ve Özdemir, 2015). Bu liderlik rolü, genç nesillere değerler kazandırmayı amaçlayan ve temel kılavuzu meslek etiği ilkeleri olan bir sorumlulukla desteklenmelidir. Profesyonellik, adalet, eşitlik, dürüstlük ve mesleki bağlılık gibi etik ilkeler, eğitim sürecinin güvenli ve tarafsız bir zeminde yürütmesini sağlar (Aydın, 2015). Özellikle farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kimliklerine saygı duyan ve toplumsal

sorumluluk taşıyan yurttaşlar yetiştirmek, öğretmenin asil bir karakter ve bilgelik sergileyerek otorite kaynağı olabilmesiyle mümkündür (Yurdabakan, 2002; Bakar, 2018). Dolayısıyla modern öğretmen, hem idari ve pedagojik bir lider hem de etik değerlerin temsilcisi olarak eğitim ekosisteminin merkezinde yer almaktadır.

Çalışma Becerileri

Eğitim ortamlarının dinamik yapısı, öğretmenin klasik görev tanımlarının ötesine geçerek bir girişimci çevikliğiyle hareket etmesini ve süreç yönetiminde etkili iletişim kanallarını kullanmasını gerektirmektedir. 21. yüzyıl öğretmeni; girişimci, risk alabilen, kaynakları etkili yöneten ve hesap verebilirlik noktasında şeffaf bir profil sergilemelidir. Girişimcilik, dar anlamda iş dünyasına hazırlık olsa da geniş anlamda bireysel, sosyal ve ekonomik getiri sağlayan bir yetenekler dizisidir; bu süreci öğrencilere yaşatacak olan öğretmenlerin de bu özelliklere sahip olması kritik bir öneme sahiptir (Deveci ve Çepni, 2015). Ancak öğretmenler, girişimcilik eğitimini müfredata entegre etmede pedagojik kılavuz eksikliği ve stratejik yöntem bulma gibi zorluklarla karşılaşabilmektedir (Aslan, 2021; Solomon, 2007). Bu noktada mesleki yeterlilik; bilgiye, müfredata ve özel çalışma yöntemlerine hâkimiyetin yanı sıra güçlü bir etik anlayış ve sürekli mesleki gelişimle desteklenmelidir (Bakar, 2018). Çalışma becerilerinin en önemli bileşenlerinden biri de eğitim niteliğini doğrudan artıran geribildirim sürecidir. Araştırmalar, etkili geribildirim açık, anlaşılır, öğrenme çıktılarıyla uyumlu ve zamanında verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Karaca, 2011). Zamanında ve rehberlik edici nitelikte sunulan geribildirimler, öğrenme sürecini kolaylaştırarak akademik performansın gelişiminde vazgeçilmez bir bileşen rolü oynamaktadır (Karaca, 2011, Richardson, 2005; Weaver, 2006). Dolayısıyla, öğretmenin girişimcilik vizyonunu etkili geribildirim mekanizmalarıyla birleştirmesi, öğrenme çıktılarını maksimize eden ve profesyonel çalışma standartlarını yükselten bütünsel bir yetkinlik alanı oluşturmaktadır.

Üst Düzey Düşünme Becerileri

Eğitimin temel amacı, bireyi hazır bilgilerle donatmaktan ziyade, karmaşık sorunlar karşısında nitelikli akıl yürütebilmesini sağlayan üst düzey bilişsel stratejileri kazandırmaktır. Yirmi birinci yüzyıl dünyasında problem çözme, yansıtıcı düşünme, meta-biliş ve yenilikçilik gibi süreçler temel birer gereklilik haline gelmiş; düşünme eylemi ise bireyin durumu anlamlandırmak için yürüttüğü amaca yönelik zihinsel bir organizasyon

olarak tanımlanmıştır (Cüceloğlu, 2008). Öğretmenlerin, öğrencilerde bu becerileri geliştirebilmesi için öncelikle analiz, sentez ve mantıksal akıl yürütme gibi yetkinlikleri kendi mesleki pratiklerinde içselleştirmeleri elzemdir (Aydın ve Yılmaz, 2010; Lewis ve Smith, 1993). Özellikle otomasyonun yükseldiği günümüzde; eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi insani bilişsel kapasiteler hem istihdamı hem de üretkenliği artıran en kritik unsurlar olarak öne çıkmaktadır (ILO, 2017). Bu süreçlerin merkezinde yer alan eleştirel düşünme; sistemli sorgulama, analiz ve karar alma yeteneğini kapsayan üst düzey bir zihinsel beceri olarak öğretmenin etki alanını genişletmektedir (Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan, 2015; Oçan, Koçdemir, Yolcu ve Çevik, 2024). Bu üst düzey zihinsel becerileri profesyonel kimliğinin bir parçası haline getiren öğretmen, karmaşık eğitim sorunlarına özgün çözümler üretebilen ve öğrencilerini geleceğin belirsizliklerine karşı zihinsel olarak hazırlayabilen stratejik bir rehber konumundadır.

Eğitim süreci artık öğrencileri yaratıcılık, eleştirel analiz, problem çözme ve karar vermeyi içeren yeni düşünme biçimlerine hazırlamakla ilgilidir (Griffin ve Care, 2015). Yirmi birinci yüzyıl öğretmeni; yerel, bölgesel ve küresel boyutları kapsayan problem temelli öğrenme ortamları oluşturmali ve bu süreçlerde etkili bir rehber rolü üstlenmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin, teknolojiyi ve dijital araçları etkin kullanarak iş birliğini teşvik etmesi ve öğrencilerin bilgiye ulaşarak sorunları çözmelerine destek olması gerekmektedir (Bozkurt, 2022). Giderek karmaşıkleşan ve küreselleşen toplum yapısı, bireyin üstbilişsel becerilerini etkin kullanan, yansıtıcı ve analitik düşünen bir yapıda bütüncül olarak eğitilmesini zorunlu kılmaktadır (Tutkun, 2010). Bu gereklilik doğrultusunda, günümüz eğitim programlarının disiplinlerarası bir nitelik taşıması ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol alarak öz denetim sağlamalarına imkân tanınması beklenmektedir (Tutkun, 2010). 21. yüzyıl becerileriyle donanmış bir öğretmen, öğrenciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkarıp, karmaşık dünya sorunlarına karşı disiplinlerarası çözümler üretebilen aktif bir özneye dönüştürmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda bireylerden eleştirel düşünen, problem çözen, iletişim ve iş birliğine açık, sorumluluk sahibi ve liderlik becerileri edinmiş olmaları beklenmektedir. Bu beklenti, kendi öğrenmesini planlayan, izleyen ve değerlendiren bağımsız bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmakta; bu noktada *üstbiliş* kavramı stratejik bir önemle öne çıkmaktadır (Kalemkuş, 2021). Üstbiliş, bireyin bilişsel süreçlerini ve deneyimlerini temel alarak öğrenme sürecini yönetebilme kapasitesidir (Aydın, 2022). Bilginin araştırılmasının ve özümzenmesinin kritik olduğu bilgi çağında, bilimsel düşünce edinimi üst düzey bilişsel

süreçleri harekete geçirmekte; önceki bilgilerin yenileriyle bütünleştirilerek yapılandırılması ancak üstbilişsel farkındalıkla gerçekleşmektedir (Kuhn, 2000). Öğretmenlerin, öğrencilerine bu becerileri kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu yetkinliğe sahip olmaları ve süreçte etkili birer rol model teşkil etmeleri gerekmektedir. Nitekim öğretmen eğitim programlarında iş birliği ve dayanışma ruhuyla donatılan eğitimciler, okulların tüm öğrenciler için daha eşitlikçi ve şefkatli öğrenme ortamlarına dönüşmesine öncülük edeceklerdir (Nieto, 2000).

Disiplinlerarası eğitim, belirlenmiş bir konu veya problemin birden fazla disiplinin bakış açısıyla incelenerek anlamlı bir sentez sunulması sürecidir (Aytar ve Kaptan, 2021). Günümüzün hızla değişen dünya ikliminde karşılaşılan karmaşık toplumsal sorunların çözümü, bu yaklaşımın 21. yüzyıl bilimsel çalışmalarında uygulamalı olarak yer bulmasını sağlamıştır (Turna ve Bolat, 2015). Eğitimde yaşanan dijital dönüşümle birlikte, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendiği bağımsız öğrenme modelleri ön plana çıkarken, öğretmenlerin de geleneksel rollerinden sıyrılarak pedagojik bir dönüşüm yaşamaları kaçınılmaz hale gelmiştir (Robertson, 2020). Balay'ın (2004) da vurguladığı gibi, küreselleşen dünyada öğretmenin rolü; *her şeyi bilen kişi* olmaktan, öğrenen için bir danışman, yol gösterici ve mentor olmaya doğru evrilmektedir. Bilginin kontrolsüz ortamlarda hızla çoğaldığı Eğitim 4.0 sürecinde, öğretmenlerin doğru bilgiye ulaşımı kolaylaştıran birer erişim rehberi olmaları büyük değer taşımaktadır (Parlar, 2012). Teknoloji açısından zengin bu yeni ekosistemde, öğretmenler bilgi kaynağı olmaktan ziyade, öğrenmeyi öğreten ve problem çözme süreçlerini yöneten yeni nesil rehberler olarak konumlanmaktadır (Griffin ve Care, 2015). Sonuç olarak, 21. yüzyılın dinamik eğitim paradigması, öğretmenin sadece bilgi aktarımında değil, aynı zamanda farklı disiplinleri dijital bir yetkinlikle sentezleyebilen stratejik bir yol gösterici olmasını zorunlu kılmaktadır.

Sosyal ve Duygusal Beceriler

Sosyal ve duygusal beceriler; akademik başarı, istihdam edilebilirlik, aktif vatandaşlık ve bireysel refah için temel teşkil eden yetenek ve nitelikler bütünüdür. Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin sadece bilişsel kapasitelerini ve akademik sonuçlarını artırmakla kalmamakta, aynı zamanda ruh sağlıklarını ve genel yaşam çıktılarını da iyileştirmektedir (OECD, 2021). Sosyal yeterlilik; eğitim paydaşlarıyla etkili iletişim kurma, bilgi teknolojilerine hâkimiyet ve çevreyle sağlıklı etkileşim kapasitesini içermektedir (Bakar, 2018). Günümüzün karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarında ilerleyebilmek için bireylerin

alan bilgisinin yanı sıra sosyal ve duygusal yeterliliklerini de geliştirmeleri, gerçek yaşam koşullarına uyum sağlamaları açısından zorunluluk arz etmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Gelen, 2017). Bu bağlamda 21. yüzyıl öğretmeni; planlama becerisi gelişmiş, duygularını düzenleyebilen, empatik, sosyal-kültürel farkındalığı yüksek ve çatışma yönetiminde uzman bir profil sergilemelidir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu profesyonel yetkinliklerin temelinde ise öğretmenin psikolojik iyi oluşu ve mutluluğu yer almaktadır. Nitekim mutluluk, bireyin hissettiği olumlu duyguların olumsuzlara baskın gelmesi ve yaşamından genel bir doyum alması durumu olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984; Gündüz ve Çağırca, 2023). Sonuç olarak, öğretmenin kendi sosyal-duygusal becerilerini ve öznel iyi oluşunu geliştirmesi, hem kendi mesleki doyumunu artırmakta hem de öğrencileri için sağlıklı bir gelişim modeli oluşturmaya imkân tanımaktadır.

Dil ve İletişim Becerileri

İletişim becerisi; düşünce ve fikirlerin sözlü, sözsüz ve yazılı yollarla etkili bir biçimde ifade edilmesini sağlayan, iş birliği ve ortak hedeflere ulaşma sürecini kolaylaştıran temel bir yetenektir (Trilling ve Fadel, 2009). Alanyazında öğrenci başarısının, öğretmenin sınıf içindeki iletişim becerisiyle doğrudan ilişkili olduğu ve öğretmen adaylarının bu alandaki öz yeterlik algılarının genellikle yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Dilber ve Akhan, 2019; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Ancak adayların anadilde iletişimde kendilerini yeterli bulurken, yabancı dilde iletişim ve küresel vatandaşlık yeterliklerinde eksiklik hissettikleri görülmektedir (Gencel, 2013). Bu çok yönlü dünyada 21. yüzyıl öğretmeni; sadece bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda yeni teknolojileri kullanan, müzakere kabiliyeti yüksek ve etkin bir dinleyici profilinde olmalıdır (Griffin ve Care, 2015). Carl Rogers'ın hümanist yaklaşımına dayanan etkin dinleme; dinleyicinin empati, koşulsuz saygı ve samimiyetle karşı tarafın duygu ve düşüncelerini yargılamadan anlamasını hedefleyen kritik bir yöntemdir (Bodie, 2011; Hutchby, 2005; Weger, Castle ve Emmett, 2010). Öğretmenlerin bu beceriyi içselleştirerek öğrencilerine rol model olmaları, sınıf içindeki iletişimin niteliğini ve eğitim sürecinin başarısını belirleyen temel unsurdur (Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014). Öğretmenin dilsel ve iletişimsel yetkinliği, öğrencilerini küresel bir vatandaşlık bilinciyle yetiştirmesini ve eğitim ortamında empatik bir etkileşim zemini kurmasını sağlayan en temel profesyonel araçtır.

Müzakere; tarafların karmaşık bir meselede her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüm bulma arayışını temsil eden, bir sorunu çözmek veya sonuca varmak üzere girişilen

eleştirel bir görüşme sürecidir (TDK, 2024). Yönetim uygulamalarının küreselleşmesiyle birlikte çatışmalara çözüm bulma arayışı, iletişim tekniklerinin gelişiminde lokomotif görevi görmekte ve etkin çatışma yönetimi, güçlü müzakere becerilerine sahip olmayı zorunlu kılmaktadır (Coşkun ve Demiröz, 2018; Özgan, Çelik ve Bozbayındır, 2010). 21. yüzyıl öğretmeni; ana dilde ve yabancı dillerde iletişim kurabilen, öğrencilerinin gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını tanıyarak onlara değer veren bir rehber olmalıdır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM], 2017). Düşünce üretme ve tartışma etkinlikleriyle zenginleşen eğitim ortamları, dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılmasına imkân tanırken; anlama ve anlatma süreçlerinin işlevselliği, düşüncenin paylaşılmasına zemin hazırlamaktadır (Er, Karademir ve Tezel, 2021). Nitekim eğitim ve öğretimin temeli öğretmen-öğrenci ilişkisine dayanmakta olup, bu ilişkiler istenen düzeyde tesis edilmediği sürece diğer tüm öğretim öğeleri hazırlansa dahi sağlıklı bir eğitim sürecinden söz etmek mümkün değildir (Aktepe, 2005). Sonuç olarak, öğretmenin müzakere yetkinliği ve öğrenciyle kurduğu nitelikli iletişim, eğitim ortamındaki olası çatışmaları yapıcı birer öğrenme fırsatına dönüştüren temel bir profesyonel beceridir.

Mesleki Tükenmişlik

Bu başlık altında mesleki tükenmişliğin tanımı, önemi, belirtileri ve sonuçları ile öne çıkan mesleki tükenmişlik modellerine yer verilmiştir.

Mesleki Tükenmişliğin Tanımı ve Önemi

Mesleki tükenmişlik, alanyazında üzerinde uzlaşılan tek bir tanımı bulunmayan, farklı ölçme araçları ve teorik perspektiflerle açıklanan karmaşık bir olgudur. Etimolojik olarak "tükenmek" fiilinden türeyen bu kavram, TDK (2024) tarafından “gücünü yitirmiş olma ve çaba göstermeme durumu” olarak ifade edilirken; Oxford Sözlüğü (2024) tarafından “aşırı çalışma sonucu oluşan fiziksel ve zihinsel bitkinlik hali” olarak tanımlanmaktadır. Kavramı bilimsel yazına ilk kez kazandıran Freudenberger (1974), tükenmişliği aşırı yüklenme veya karşılanmayan ihtiyaçlar neticesinde bireyin iç kaynaklarının yitirilmesi ve enerji kaybı olarak açıklamıştır. Bu temel üzerine inşa edilen Maslach, Jackson ve Leiter (1996) ise tükenmişliği; yoğun stres koşulları altında beliren duygusal bitkinlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma boyutuyla mesleki yeterliliğin zayıflaması şeklinde formüle etmiştir. Daha geniş bir perspektifle tükenmişlik; uzun süreli yorgunluk, umutsuzluk, olumsuz benlik

kavramı ve çevreye karşı geliştirilen negatif tutumları kapsayan; fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutları olan çok bileşenli bir sendromdur (Akbaba, 2014). Mesleki tükenmişlik sadece bireysel bir yorgunluk hali değil, çalışanın işine ve kendisine dair algısını kökten sarsan, sistemli bir tükeniş sürecidir.

Mesleki tükenmişlik; genel anlamda yorgunluk, güçsüzlük ve yürütülen işin etkili bir biçimde sürdürülememesi durumu olarak nitelendirilmektedir. Bu sendrom; kronik yorgunluk, çaresizlik, ümitsizlik ve negatif bir benlik kavramının gelişmesiyle karakterize edilen; nihayetinde bireyin işine, yaşamına ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar sergilemesine yol açan karmaşık bir süreçtir (Maslach, 1993). Maslach ve Jackson (1981) bu süreci; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunun kaybı olmak üzere üç temel bileşen üzerinden tanımlamıştır. Bu boyutlar, bireyin mesleğine yönelik tutum ve davranışlarındaki köklü farklılaşmalarla kendini göstermektedir. Söz konusu durum, doğası gereği yoğun etkileşim içeren eğitim, sosyal hizmet, emniyet ve acil servisler gibi *insan hizmetleri* mesleklerinde çalışan bireylerde daha belirgin bir gelişim seyri izlemektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Sonuç olarak, mesleki tükenmişlik sadece fiziksel bir bitkinlik hali değil, özellikle insan odaklı meslek gruplarında profesyonel kimliğin ve hizmet kalitesinin aşınmasına neden olan çok boyutlu bir psikolojik durumu ifade etmektedir.

Mesleki Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik süreci; başlangıç aşamasında halsizlik, baş ağrısı, uyku bozuklukları ve tembellik gibi hafif fiziksel semptomlarla kendini göstermektedir (Kazu ve Yıldırım, 2021). Bu ilk belirtilere karşı gerekli önlemler alınmadığında tablo derinleşerek; enfeksiyonlara karşı direncin azalması, solunum güçlüğü, ani kilo değişimleri, kronik vücut ağrıları ve sindirim sistemi rahatsızlıkları gibi daha dirençli somatik şikâyetlere dönüşebilmektedir (Freudenberger, 1974; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Leiter, 1997). Sürecin psikolojik boyutunda ise bireyler; kronik yorgunluk, motivasyon kaybı, engellenmişlik hissi, öfke ve kaygı gibi duygusal yıpranmalarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum davranışsal düzeyde; odaklanma güçlüğü, unutkanlık, aile içi çatışmalar, ani öfke patlamaları ve sosyal izolasyon isteği gibi belirtilerle dışa vurulmaktadır (Kazu ve Yıldırım, 2021). Tükenmişliğin yıkıcı etkileri bireysel sınırları aşarak kurumsal yapıya da yansımaktadır; mazeretsiz devamsızlıkların artması, toplantılara geç kalma, personel devir hızının yükselmesi ve genel iş doyumunun düşmesi gibi belirtiler, kurumun verimliliğini ve moral yapısını doğrudan tehdit etmektedir. Sonuç olarak, tükenmişlik belirtileri fiziksel bir rahatsızlıktan başlayarak

psikolojik ve örgütsel bir krize evrilen, müdahale edilmediği takdirde toplumsal refahı etkileyen geniş ölçekli bir sorun niteliğindedir.

Mesleki Tükenmişlik Modelleri

Alanyazın incelendiğinde Maslach Tükenmişlik Modeli'nin yaygın kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Öne çıkan diğer bazı modellere de bu başlık altında yer verilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik olgusunu sadece bireysel bir yorgunluk veya bitkinlik kriterine indirgemek, olgunun çok boyutlu yapısını ve bireyin işiyle kurduğu ilişkinin kritik yönlerini gözden kaçırmaya neden olabilmektedir. Tükenmişlik, basitçe deneyimlenen tekil bir histen ziyade, stres boyutunu aşan karmaşık ve çok katmanlı bir süreçtir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu süreçte kişi, duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmesiyle birlikte hizmet verdiği kitleye karşı sorumluluk bilincinin zayıfladığını fark etmekte; aşamadığı gerginlik ve kaygı duygusu nedeniyle işe devamsızlık, psikosomatik şikâyetler ve verimlilik kaybı gibi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde olumsuz çıktılar sergilemektedir (Yıldız, 2012). Alanyazında yaygın kabul gören ve birçok araştırmaya referans teşkil eden Maslach modeli üç boyuttan oluşsa da bu yapının merkezinde *duygusal tükenme* yer almaktadır (Ergin, 1992). Sendromun ilk ve en belirgin evresi kabul edilen duygusal tükenme, insanlarla kurulan uzun süreli ve yoğun etkileşimler sonucunda psikolojik kaynakların azalmasını ve bireyin duygusal olarak boşalmasını ifade etmektedir (Elma ve Ergen, 2019). Duygusal tükenme hissinin artışı, bu karmaşık sendromun tetikleyici unsuru ve en temel göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Çalışanların duygusal kaynakları tükendikçe, kendilerini psikolojik açıdan işlerine veremedikleri ve enerjilerinin yok olduğu bir stres boyutu ortaya çıkmaktadır (Maslach, 1993; Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Genellikle aşırı iş yükü ve kişisel çatışmalardan beslenen bu duygusal tükenme süreci, özellikle insanla yoğun etkileşim gerektiren mesleklerde, karşı taraftan gelen sürekli empati ve anlayış taleplerinin karşılanamamasıyla kronikleşmektedir (Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach ve Jackson, 1981). Bu yoğun duygusal baskıdan kurtulmak isteyen birey, bir savunma mekanizması olarak tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma halini geliştirmekte; hizmet verdiği kişilere karşı soğuk, ilgisiz ve duygusuz davranışlar sergilemeye başlamaktadır (Adıgüzel

ve İpek, 2016). Duyarsızlaşma, temelde hizmet verilen bireylere karşı katı, mesafeli ve insancıl olmayan yanıtlar verme eğilimi olarak tanımlanmakta ve bireyin idealizmini kaybederek karşısındakileri birer *nesne* gibi görmesine yol açmaktadır (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996; Maslach ve Goldberg, 1998). Tükenmişliğin kişiler arası bağlam boyutunu temsil eden bu evre, insanların benzersiz niteliklerinin aktif bir şekilde görmezden gelindiği ve çalışanın kendisi ile hizmet alıcıları arasına psikolojik bir mesafe koyma girişimidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Duygusal tükenmişliğin tetiklediği duyarsızlaşma süreci, çalışanın mesleki etik ve empati zeminini aşındırarak, profesyonel hizmetin niteliğini mekanik ve tepkisel bir düzleme indirgemektedir.

Çalışanın hizmet verdiği kişilere yönelik geliştirdiği alaycı ve kayıtsız tutumlar, doğrudan duygusal tükenme deneyimiyle ilişkilidir; birey bu süreçte karşısındakileri yaşadıkları sorunları hak eden nesneler olarak görmeye başlayabilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Kendini korumaya yönelik duygusal bir *endişe tamponu* olarak gelişen duyarsızlaşma, bireyin elinden gelenin en iyisini yapmak yerine asgari çabayla yetinmesine ve dolayısıyla performans düşüklüğüne yol açmaktadır (Maslach, 2009). Bu olumsuz düşünce tarzı zamanla bireyin kendisine yönelmekte; kişi kendi yetkinliğini sorgulayarak *başarısızlık* hükmüne varmakta ve tükenmişliğin öz değerlendirme boyutunu temsil eden *düşük kişisel başarı* hissi ortaya çıkmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). İşinde ilerleme kaydedemediğine ve harcadığı çabanın boşuna olduğuna inanan çalışan, depresyon ve moral bozukluğu eşliğinde kendini mutsuz hissetmekte, bu azalmış öz yeterlik duygusu ise sosyal destek ve mesleki gelişim fırsatlarının yokluğuyla daha da derinleşmektedir (Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach ve Jackson, 1981). Kişisel başarı boyutunun diğer iki boyutla olan karmaşık ilişkisi, duygusal kaynakların tükenmesi ve duyarsızlaşmanın bir kombinasyonu olarak değerlendirilebilir (Lee ve Ashforth, 1996). Bu etkisizlik hissi altındaki bireyler, kariyer seçimlerini sorgulayarak kendilerine ve başkalarına duydukları saygıyı kaybetmekte, sonuç olarak işleri ile aralarında onarılması güç bir uyumsuzluk yaşamaktadırlar (Maslach, 2009). Sonuç olarak, kişisel başarıdaki düşüş, tükenmişlik döngüsünün son aşaması olarak bireyin mesleki öz saygısını bütünüyle sarsmakta ve onu profesyonel anlamda bir yabancılaşmaya sürüklemektedir.

Öne Çıkan Diğer Tükenmişlik Modelleri

Alanyazında yaygın kabul gören modellerin yanı sıra, tükenmişliği farklı teorik temellerle açıklayan yaklaşımlar da mevcuttur. Perlman ve Hartman (1982) tarafından geliştirilen

Perlman ve Hartman Modelinde tükenmişlik, bireyin sürekli devam eden duygusal streslere verdiği bir yanıt olarak tanımlanmakta ve fizyolojik, duyuşsal/bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Bu modelde fiziksel yorgunluk hali fizyolojik belirti; duygusal ve bilişsel tükenmişlik hissi duygusal belirti; iş verimliliğinin düşmesi ve hizmet verilen kişilere karşı sergilenen kayıtsız tutumlar ise davranışsal belirti (duyarsızlaşma) olarak adlandırılmaktadır (Perlman ve Hartman, 1982). Öte yandan, Bandura'nın öz yeterlik kuramı temelinde şekillenen *Scott Meier Tükenmişlik Modeli*, süreci beklenti ve pekiştireç dengesi üzerinden açıklayarak diğer yaklaşımlardan ayrılmaktadır (Meier, 1983). Bu modele göre tükenmişlik; iş görenin anlamlı pekiştireçlere ve kontrol edilebilir yaşantılara erişiminin azaldığı, buna karşılık ceza beklentisinin yükseldiği durumlarda ortaya çıkan bir olgudur (Yıldız, 2012). Dolayısıyla Scott Meier yaklaşımında tükenmişlik, bireyin kişisel yeterlilik algısının zayıflamasıyla birlikte küçük ödül ve büyük ceza beklentisinin yarattığı psikolojik bir sonuç olarak ifade edilmektedir. Perlman ve Hartman Modeli stresin dışavurum süreçlerine odaklanırken, Scott Meier Modeli bilişsel beklentiler ve öz yeterlik algısının tükenmişlik üzerindeki belirleyici rolünü ön plana çıkarmaktadır.

Cherniss Tükenmişlik Modeli'ne göre, tükenmişliğin temel kaynağı iş ortamında deneyimlenen ve meslektaşlarla yaşanan etkileşim sorunlarından beslenen kronik strestir (Cherniss, 1980). İş yükü fazlalığı, hizmet alanlarla kurulan zorlayıcı ilişkiler, örgütsel çatışmalar, rol belirsizliği ve sosyal destek eksikliği gibi faktörler, bireyin başa çıkma kapasitesini zorlayarak stres durumunu meydana getirmektedir. Bu modelde tükenmişlik, ani bir patlamadan ziyade zamana yayılan ve belirli aşamalardan geçen bir süreç olarak değerlendirilmektedir; Cherniss bu süreci, başlangıçta işine bağlı olan bir çalışanın yaşadığı aşırı stres ve tatminsizlik neticesinde işine mesafe koyması ve olumsuz tutumlar geliştirmesi şeklinde tanımlamaktadır (Çınar ve Bulut, 2024). Stresle karşılaşan birey, öncelikle sorunu ortadan kaldırmaya yönelik aktif planlar yapmakta; ancak bu çabalar başarısız olduğunda stresle başa çıkma tekniklerine başvurmaktadır. Şayet bu teknikler de yetersiz kalırsa, birey psikolojik bir savunma mekanizması olarak işiyle olan duygusal bağını koparmakta ve yükünü hafifletmeye çalışmaktadır (Yıldız, 2012). Cherniss, tükenmişliği iş stresine karşı geliştirilen bir tepki olarak başlatmakta ve bu süreci çalışanın işiyle olan psikolojik ilişkisini bütünüyle kesmesiyle sonuçlanan bir yabancılaşma evresi olarak formüle etmektedir.

Edelwich ve Brodsky (1980) tarafından geliştirilen *Aşamalı Tükenmişlik Modelinde* tükenmişlik; kişiler arası ilişkilerin yoğun olduğu yardım temelli mesleklerde, yüksek beklentilerin mevcut iş koşullarıyla karşılanamaması sonucu ortaya çıkan ve verimsizlikle

sonuçlanan dört aşamalı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Sürecin ilk basamağı olan *coşku* evresinde birey, mesleğine karşı büyük bir heves ve idealizm beslese de bu aşırı istekli hal genellikle uzun süreli olmamaktadır (Çınar ve Bulut, 2024). İkinci basamak olan *durgunluk* evresinde, başlangıçtaki heyecan yerini motivasyon kaybına bırakmakta; üçüncü basamak olan *hayal kırıklığı* evresinde ise tükenmişliğin fiziksel, duygusal ve davranışsal belirtileri belirginleşerek sistemden duyulan hoşnutsuzluk en üst seviyeye çıkmaktadır (Edelwich ve Brodsky, 1980). Sürecin son aşaması olan *ilgisizlik* evresinde ise birey, mesleğine olan güvenini ve ilgisini tamamen kaybederek işini yalnızca maddi bir zorunluluk olarak görmeye başlamakta, bu durum kronik devamsızlık ve sorumlulukların aksatılması gibi sonuçlar doğurmaktadır. Modele göre müdahaleler, idealize edilmiş bir tablo yerine gerçekçi koşulların kabulüne dayanmalı; coşku evresinde hedef belirleme, durgunlukta eğitimsel destek, hayal kırıklığında değişim odaklı enerji yönetimi ve ilgisizlik evresinde ise katılım teknikleri uygulanmalıdır (Edelwich ve Brodsky, 1980). Edelwich ve Brodsky'nin yaklaşımı, tükenmişliği bir krizden ziyade müdahale edilebilir bir gelişimsel seyir olarak görmekte ve her evre için spesifik çözüm stratejileri önermektedir.

Tükenmişlik olgusu, Maslach ve Cherniss gibi temel modellerin yanı sıra kişilik gelişimi ve varoluşsal gereksinimler ekseninde de açıklanmaktadır. Suran ve Sheridan (1985), Erikson'un kişilik gelişimi kuramına dayanarak tükenmişliği, özellikle erken ve orta yetişkinlik dönemlerindeki psikososyal çatışmaların çözülememesinin bir sonucu olarak ele almaktadır. Süreç odaklı bir yaklaşım sunan Veninga ve Spradley (1981) ise tükenmişliği; enerjinin dorukta olduğu *balayı*, verimliliğin düştüğü *yakıt azalması*, somatik şikayetlerin belirginleştiği *kronikleşme*, bireyin durumu fark ettiği *akut* ve son olarak umutsuzluğun hakim olduğu *çıkmaza girme* aşamalarıyla beşli bir döngüde tanımlamaktadır. Daha derin bir psikolojik analiz sunan Pines'in *Psikoanalitik-Varoluşçu Tükenmişlik Modeli*'nde ise sendrom, bireylerin yaşamlarında ve işlerinde ulaşamadıkları varoluşsal anlamı bulma ihtiyacından kaynaklanan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir yorgunluk hali olarak tasvir edilmektedir (Pines ve Nunes, 2003). Bu perspektife göre, iş yaşamından yüksek düzeyde anlam bekleyen idealist bireyler, beklentilerinin karşılanmadığını veya çocukluk dönemine ait çözümlenmemiş travmalarının seçtikleri meslek yoluyla iyileşmediğini fark ettiklerinde derin bir çaresizlik ve şevk kaybı yaşamaktadırlar (Pines, 2002; Pines ve Aronson, 1988). Sosyal destek eksikliği, bürokratik baskılar ve özerklik yoksunluğu gibi çevresel faktörlerle pozitif korelasyon gösteren bu durum, sadece insan hizmetleri odaklı mesleklerde değil, tüm çalışma alanlarında görülebilen evrensel bir risk faktörüdür. Sonuç olarak; tükenmişlik,

bireyin geçmiş yaşantılarıyla bugünkü mesleki gerçekliği arasında kurduğu varoluşsal köprünün yıkılmasıyla ortaya çıkan bütüncül bir kimlik aşınmasıdır.

Mesleki Tükenmişliği Etkileyen Unsurlar

Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik; aşırı iş yükü, özerklik eksikliği, düşük maaş ve kariyer basamaklarının kısıtlı oluşu gibi yapısal sorunlardan beslenmektedir (Edelwich ve Brodsky, 1980; Maslach ve Jackson, 1981). Mesleki motivasyonun temel kaynağı olan *kişisel başarı* algısı, örgütsel destek yetersizliği ve rol çatışmaları nedeniyle zayıfladığında, öğretmenler tükenmişliğe karşı daha duyarlı hale gelmektedir (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996). Süreci derinleştiren diğer kritik faktörler arasında yönetici desteği eksikliği, kalabalık sınıflar, disiplin problemleri ve öğrenci-veli iletişimde yaşanan krizler öne çıkmaktadır (Antoniou, Polychroni ve Vlachakis, 2006; Jacobson, 2016). Ayrıca bürokratik engeller ve toplumsal eleştiriler gibi mesleki unsurlara; ailevi sorunlar, ekonomik kaygılar ve sağlık problemleri gibi okul dışı değişkenler de eşlik ederek tükenmişliği çok boyutlu bir kronik probleme dönüştürmektedir (Çokluk, 2014; Kazak ve Gündoğdu, 2023). Sonuç olarak öğretmen tükenmişliği; sınıf içi dinamiklerin, kurumsal yetersizliklerin ve sosyoekonomik zorlukların etkileşimiyle şekillenen bütüncül bir yıpranma sürecidir.

Alanyazın incelendiğinde, mesleki tükenmişliği etkileyen bireysel ve örgütsel faktörlerin oldukça çeşitli olduğu ve çok sayıda değişkenle ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. İnsan doğasının karmaşık yapısı ve davranışların çok nedenli özelliği nedeniyle bu faktörleri kesin sınırlarla birbirinden ayırmak mümkün olmasa da araştırmalar belirli eğilimleri ortaya koymaktadır. Bireysel düzeyde; çalışanların öz yeterlik (Brouwers ve Tomic, 2000; Bümen, 2010; Karahan ve Balat, 2011; Karasu, 2024; Skaalvik ve Skaalvik, 2010), mesleki tutum (Şen ve Koçak, 2022), mükemmeliyetçilik (Shirazizadeh ve Karimpour, 2019; Stoeber ve Rennert, 2008), yaşam doyumu (Chan, 2011; Çelik ve Üstüner, 2018; Yavuz, 2019), işe adanmışlık (Hakanen vd., 2006), sabır (Meriç ve Erdem, 2023), sınıf yönetimi (Adıgüzel ve İpek, 2016; Brouwers ve Tomic, 1999; Brouwers ve Tomic, 2000; Aloe vd., 2014), işkoliklik (Akın ve Oğuz, 2010), mesleki profesyonellik (Çelik ve Yılmaz, 2015), duygusal emek (Kadan ve Aral, 2018; Köskün, 2025; Noor ve Zainuddin, 2011), benlik saygısı (Butler ve Constantine, 2005; Sovitriana vd., 2019), umutsuzluk (Özben ve Argun, 2003) ve psikolojik sermaye (Ferradás vd., 2019; Kaya ve Altinkurt, 2018; Zhang vd., 2019) düzeylerinin de tükenmişliği etkileyen bireysel faktörler arasında olduğu söylenebilir.

Çalışanların tükenmişliğine etki etmesi muhtemel örgütsel faktörlerin de oldukça fazla olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde birçok değişkenin tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörler olarak öne çıktığı görülmektedir. Çalışanların iş doyumu (Çağlar ve Demirtaş, 2011; D’Amico vd., 2020; Dirı ve Kıral, 2016; Goswami, 2013; İnce ve Şahin, 2016; Jurado vd., 2019; Koustelios ve Tsigilis, 2005; Platsidou, 2010; Şen ve Koçak, 2022; Williams, 2014; Yılmaz ve Aslan, 2018), mesleki bağlılık (Bakan ve Amırlı, 2022; Malik, 2025), örgütsel bağlılık (Alev ve Taş, 2020; Atas, 2019; Çetin vd., 2011; D’Amico vd., 2020; Elma ve Ergen, 2019; Malik, 2025; Supervía ve Bordás, 2020), örgütsel adalet (Andela ve Truchot, 2017; Ji vd, 2025), örgütsel sosyalleşme (Baş ve Coşkun, 2020), örgütsel sessizlik (Ballı ve Önder, 2019); örgütsel sinizm (Duman vd., 2020; Kaya ve Demirdağ, 2024), iş stresi (Gluschkoff vd., 2016; Kokkinos, 2007; Malik, 2025; McCormick ve Barnett, 2011; Yu vd., 2015), işten ayrılma niyeti (Çelik, 2020), örgüt iklimi (Grayson ve Alvarez, 2008; Kocaoğlu ve Demirdağ, 2022), sosyal destek (Temam vd., 2019; Yılmaz ve Aslan, 2018), örgütsel güven (Çağlar, 2011), örgütsel vatandaşlık (Ji vd, 2025; Kaya ve Demirdağ, 2024), yönetim ve yönetici liderlik tarzları; (Bakan vd., 2015; Kocaoğlu ve Demirdağ, 2022), lider-üye etkileşimi (Alev ve Taş, 2020); disiplin modelleri (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007) düzeylerinin tükenmişlik yaşamlarında etkili olan örgütsel faktörler arasında olduğu söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin mesleki tükenmişliği farklı değişkenler açısından incelenmiş olmakla birlikte, ilçe ve branş temelli karşılaştırmaların sınırlı olduğu ve büyük örneklemelerle yapılan güncel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Mesleki Tükenmişliğin Sonuçları

Öğretmenlik mesleği; artan talepler, sürekli gelişim ihtiyacı ve ek çalışma yükünün yarattığı zihinsel yorgunluk ve mesleki stres nedeniyle yüksek tükenmişlik riski taşımaktadır (Berezina, Temirkanova, Litvinova ve Kokurin, 2022). Araştırmacılar, bu durumun hızlandırılmış biyopsikolojik yaşlanma riski yarattığını (Berezina, Sechko, Deulin ve Tyulyupergeneva, 2023), mesleki yaşam süresini kısalttığını ve erken emekliliğe yol açtığını belirtmektedir. Tükenmişlik; sınıf içi eğitimi, ebeveyn ilişkilerini ve mesleki etkileşimleri olumsuz etkilemektedir (Jacobson, 2016). Sistemik derleme sonuçlarına göre süreç; hiperkolesterolemi, tip 2 diyabet, koroner kalp hastalığı, kardiyovasküler ve solunum sorunları, kas-iskelet sistemi ağrıları, mide-bağırsak rahatsızlıkları gibi fiziksel sonuçların yanı sıra uykusuzluk, depresif belirtiler, psikotrop/antidepresan kullanımı ve zihinsel sağlık sorunlarını beraberinde getirmektedir (Salvagioni vd., 2017). Mesleki boyutta ise iş

doyumsuzluğu, devamsızlık, performans düşüşü, işe gitme isteksizliği ve işteki hayal kırıklıklarının özel yaşama yansması gibi kritik etkiler görülmektedir (Pishghadam ve Sahebjam, 2012). Mesleki tükenmişlik; öğretmenin biyopsikolojik sağlığını, sosyal ilişkilerini ve kurumsal verimliliğini eş zamanlı olarak tehdit eden çok yönlü bir süreçtir.

Öğretmenlerin işlevselliğini bozan tükenmişlik; iş ve sağlık kalitesindeki düşüş nedeniyle hem birey hem de çalışma ortamı için yüksek maliyetlidir (Dupriez, Delvaux ve Lothaire, 2016; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke ve Baumert, 2008; Saleh ve Shapiro, 2008). Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde depresyon ve uyku bozukluğu semptomlarının görülme olasılığı daha yüksekken, bu durum iş değişikliği ve erken emeklilik kararlarını tetiklemekte; ayrıca eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Dupriez vd., 2016; Klusmann vd., 2008; Saleh ve Shapiro, 2008). Yorgunluk, düşük enerji, üzüntü ve psikosomatik tepkilerle (ağrı, gerginlik) karakterize edilen bu sendrom; iş doyumunu, stres ve yaşam kalitesiyle doğrudan ilişkilidir (Skaalvik ve Skaalvik, 2018). Kronik stres faktörlerine verilen uzun süreli bir tepki olan tükenmişlik; bitkinlik, sinizm ve yetersizlik boyutlarıyla hem kişiye hem de örgüte zarar vermektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Stresin yoğun ve iş doyumunun düşük olduğu kurumlarda yaşam doyumunu olumsuz etkilenmekte (Diri ve Kırıl, 2016); öğretmenlerin mesleki çabaları engellenmektedir (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Sonuç olarak tükenmişlik yaşayan öğretmenler, iş doyumunu kaybederek öğrencilerle olan iletişimlerinde kopukluk yaşamaktadırlar (Kyriacou, 2000).

Eğitim ve hizmet sektörü gibi insanlarla yüz yüze çalışılan alanlarda tükenmişliğin yoğun olarak görüldüğü, alanyazındaki pek çok çalışma ile desteklenmektedir (Ergin, 1992; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Maslach ve Jackson, 1981). Bu bağlamda öğretmenlik; sürekli fedakârlık gerektiren yapısı, etkili iletişim zorunluluğu ve bireyi duygusal açıdan tüketen yönleriyle tükenmişlik olasılığının en yüksek olduğu mesleklerden biri kabul edilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2018). Mesleki stres ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkide *başça çıkma stilleri* kritik bir aracı rol oynamakta ve eğitim yöneticilerine tükenmişliği azaltma noktasında stratejik bir yol haritası sunmaktadır (Zhang, Zhang ve Hua, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlilik algısının, mesleki tükenmişliğin hem engellenmesinde hem de tedavi edilmesinde temel bir mekanizma olarak kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Brouwers ve Tomic, 2000). Sonuç olarak, öğretmen tükenmişliğiyle mücadelede bireysel başça çıkma becerileri ve öz yeterlilik inancı, mesleğin yıpratıcı etkilerine karşı önemli psikolojik korunmayı oluşturmaktadır.

İş Doyumu

Bu başlık altında iş doyumunun tanımına, önemine, teorik temellerine, iş doyumunu etkileyen unsurlara ve iş doyumunu/doyumsuzluğunun olası sonuçlarına yer verilmiştir.

İş Doyumunun Tanımı ve Önemi

İş doyumunu kavramı alanyazında ilk kez Hoppock (1935) tarafından yayımlanan *İş Doyumu* adlı eserde ele alınmış; yazar bu kavramı, çalışanın işine ve iş çevresine yönelik geliştirdiği psikolojik, fiziksel ve çevresel faktörlerin bileşimi olan öznel bir tepki şeklinde tanımlamıştır. Bu alandaki bilimsel araştırmalar 1930'lu yıllarda ivme kazanarak 1960'lı yıllarda kuramsal açıdan en üst seviyeye ulaşmıştır (Şişman ve Turan, 2004). Konuyla ilgili ilk yaklaşımlar F.W. Taylor'ın *Bilimsel Yönetim Yaklaşımı* çerçevesinde şekillenmiş olsa da bu anlayış, bireyin sosyal yönünü ihmal ederek iş doyumunun yalnızca ücret artışıyla sağlanabileceğini savunmuştur (Özer, 2019). Buna karşın Elton Mayo ve çalışma arkadaşlarının yürüttüğü *Hawthorne araştırmaları*, insanın sosyal bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyarak çalışan tatmininin sadece maddi unsurlarla sınırlı olmadığını desteklemektedir. Güncel çalışmalar bağlamında Klassen ve Chiu (2010), iş doyumunun öğretmenlerin mesleki tutumları, performansları, kurumsal bağlılıkları ve devamsızlık durumları üzerindeki etkisine değinerek, bu olgunun bireyin fiziksel ve zihinsel sağlığının korunmasındaki kritik rolünü vurgulamıştır.

İş doyumunu alanyazında; işgörenlerin işlerinden memnun olma ve hoşlanma derecesi (Locke, 1969), ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkili bir algılar toplamı (Altınkurt ve Yılmaz, 2014) ve çalışanın işinde tatmin edilerek mutlu olması (Hackman ve Oldham, 1975) şeklinde ifade edilmektedir. Kavram aynı zamanda bireyin görevlerine, işyerinin fiziksel ve sosyal koşullarına yönelik geliştirdiği duygusal bir tepki (Schermerhorn vd., 2002) ile iş yaşantısının değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan memnuniyet verici bir durum (Gökyer ve Özpolat, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Demirtaş ve Alanoğlu (2015), iş doyumunu iş tecrübelerinin takdir edilmesi neticesinde verimlilik ve iş kalitesinin artması süreci olarak ele alırken; Balcı (2020), çalışanın işin doğası, çalışma arkadaşları ve yükselme olanakları gibi farklı boyutlara ilişkin beklentilerinin karşılanma algısı üzerinde durmaktadır. Duygusal bir davranış ve göreceli bir hoşlanma durumu olan iş doyumunu (Ucar ve Bagatarhan, 2022), bireyin işini ve çalışma koşullarını ne ölçüde sevdiğiyle doğrudan ilişkilidir (Şişman ve Turan, 2004). En yalın haliyle bireylerin işleri hakkında hissettikleri

olumlu veya olumsuz duyguların derecesi olarak özetlenebilecek bu kavram, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı perspektifinden değerlendirildiğinde, motivasyonu artırıcı bir unsur olarak olumlu istihdam ilişkilerine ve yüksek bireysel iş performansına zemin hazırlamaktadır (Schermerhorn vd., 2002). Bu bağlamda, öğretmenlerin modern eğitim sisteminin gerektirdiği 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlama düzeylerinin, hem işten aldıkları doyumunu yapılandıran önemli bir belirleyici hem de mesleki tükenmişliğe karşı koruyucu bir mekanizma olduğu düşünülmektedir.

Genel bir değerlendirmeye, başarılı örgütlerin çalışanların iş doyumunu artırdığı, buna karşın düşük iş doyumunun örgüt yapısını zayıflattığı görülmektedir (Handsome, 2009). İş doyumunu ile performans artışı arasında doğrudan bir bağ bulunmakta (Riketta, 2008); iş doyumunu yüksek olan çalışanların örgüte katkıları yükselmekte ve bu bireyler performanslarını en üst düzeyde sergilemektedir (Hackman ve Oldham, 1976). İş doyumunun önemi, bireylerin iş hayatına yönelik iki temel karar mekanizması üzerinden incelenebilir: Bunlardan birincisi bir organizasyona katılma ve üye kalma isteğini içeren *ait olma kararı*, ikincisi ise yüksek görev performansına ulaşmak için çaba sarf etmeyi kapsayan *performans gösterme kararı*dır (Schermerhorn vd., 2002). Genel olarak işinden memnun olan çalışanlar işe daha düzenli katılım göstermekte ve bu kişilerin açıklanamayan nedenlerle devamsızlık yapma olasılıkları, memnun olmayan meslektaşlarına oranla daha düşük seyretmektedir. Ayrıca iş doyumunu, bireylerin işten ayrılma kararları ve dolayısıyla örgütün iş gücü devir oranı üzerinde de belirleyici bir etkidir.

İş Doyumunun Teorik Temelleri

Çalışan tutumlarının bilimsel bir disiplinle incelenmesi 19. yüzyılın sonlarına dayanmakta olup, ilk araştırmalar iş yeri verimliliğinin yorgunluk gibi fiziksel unsurlara bağlı olduğu düşüncesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Zamanla çalışan memnuniyetinin de verimlilik üzerinde belirleyici olduğu fark edilmiş; Taylor yüksek ücret alan ve fiziksel-zihinsel yorgunluğu en aza indirilen işçilerin en memnun ve üretken grup olacağı varsayımını savunmuştur (Taylor, 1911'den akt. Wright, 2006). *Bilimsel Yönetimin İlkeleri* adlı eserinde Taylor, iş görevlerini yerine getirmenin tek bir *en iyi yolu* olduğunu ileri sürmüş ve ödül mekanizmasını yalnızca parasal fayda ile ilişkilendirerek maddi kazancın performansı doğrudan artıracığını öngörmüştür (Williams, 2014). Ancak sonraki araştırmalar salt fiziksel unsurların ötesine geçerek zihinsel monotonluk ve can sıkıntısının işe yönelik tutumlar üzerindeki etkisine

odaklanmış; iş doyumu düşük olan çalışanların işlerini daha sıkıcı ve monoton olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

1930'larda ivme kazanan İnsan İlişkileri Hareketi; Elton Mayo, Fritz Roethlisberger ve William Dickson'ın 1924-1933 yılları arasında Western Electric Company'nin Hawthorne tesislerinde yürüttükleri çığır açıcı çalışmalarla başlamıştır (Kwok, 2014). Mayo'nun bu araştırmaları, dikkat merkezini bireysel ve fiziksel unsurlardan, sosyolojik ve psikolojik süreçleri kapsayan iş gruplarının önemine kaydırmıştır. İşin monoton olduğu ortamlarda işçi yorgunluğunun nedenleri araştırılmış; yönetimin, çalışanların kendi dinlenme sürelerini planlamasına izin vermesiyle yorgunluğun azaldığı ve verimliliğin arttığı saptanmıştır. Başlangıçta bu başarı fiziksel dinlenmeye dayandırılrsa da sonrasında artan üretkenliğin temel nedeninin *Hawthorne Etkisi* olduğu tespit edilmiştir. 1940'lı yılların sonuna kadar çalışma koşullarını tanımlamak amacıyla işle ilgili tutum ve duygular yoğun şekilde kullanılmıştır (Wright, 2006; Williams, 2014). Bu sürecin öncü araştırmacılarından biri olan Hoppock, iş doyumunu; bir çalışanın *işimden memnunum* demesini sağlayan psikolojik, fizyolojik ve çevresel koşulların bir bileşimi olarak tanımlamıştır. Tutumların davranışı belirlemede temel bir çizgi oluşturduğu ve çalışanın sahip olduğu değerlerin bu tutumların zeminini hazırladığı göz önüne alındığında (Tietjen ve Myers, 1998), yöneticilerin bu değer ve tutumların çalışan eylemleri üzerindeki kritik önemini kabul etmeleri gerekmektedir.

İş doyumu, alanyazında çok boyutlu ve karmaşık bir değişkenler kümesi olarak değerlendirilmekte; bu kavramı açıklamak adına çeşitli kuramsal yaklaşımlar ileri sürülmektedir. Bu teoriler incelendiğinde, iş doyumu ile motivasyon kavramlarını birbirinden tamamen bağımsız ele almanın güçlüğü dikkat çekmektedir. Her iki kavram arasında teorik ve pratik farklılıklar bulunsa da, bu olguların birbiriyle yakından ilişkili olduğu ve analiz süreçlerinde benzer yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. İş doyumuna ilişkin kuramlar genel olarak *kapsam (içerik) teorileri* ve *süreç teorileri* olmak üzere iki ana kategoride sınıflandırılmaktadır (Thangaswamy ve Thiyagaraj, 2017). Kapsam teorileri bireyi işe yönelten belirli faktörler üzerinde yoğunlaşırken, süreç teorileri bu motivasyonel yapının işleyiş dinamiklerini açıklamaya odaklanmaktadır. Söz konusu teorilere yönelik çeşitli eleştiriler getirilmiş olsa da, bu yaklaşımlar modern iş doyumu alanyazınının gelişimine temel teşkil etmiştir. Bu doğrultuda, iş doyumu konusundaki tartışmaların bütünlüğü açısından temel teorisyenlerin katkılarının incelenmesi akademik bir gereklilik arz etmektedir.

Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri, bireysel niteliklerin anlaşılması ve motivasyonel değer taşıyan ihtiyaçların belirlenmesinde temel bir rehber niteliği taşımaktadır. Bireyin iş performansı sürecinde içsel ödüller deneyimlemesi motivasyonu doğrudan olumlu etkilerken; motivasyonun, ödüllerin adil dağıtıldığı hissedilen dışsal veya içsel kaynaklardan beslendiği de görülmektedir. Buna karşın, hissedilen adaletsizlik duygusu doyumun düşmesine ve motivasyonun azalmasına yol açmaktadır (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002). Bu bağlamda İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve ERG Teorisi'nin temel varsayımı, hayatta kalma adına bazı gereksinimlerin diğerlerinden önce karşılanması gerektiği üzerinedir (Ünal ve Gülmez, 2017). Maslow (1943, 1970) tarafından hiyerarşik bir yapıda sunulan fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, alttan üste doğru bir sıralama izlemekte; bir alt basamaktaki ihtiyaç yeterli düzeyde karşılanmadan üst basamaktaki gereksinimlerin davranışlar üzerinde belirleyici olması beklenmemektedir. Alanyazında iş doyumunu ile motivasyon arasında ayrılmaz ve pozitif bir etkileşim olduğu, motivasyon düzeyi arttıkça iş doyumunun da yükseldiği ifade edilmektedir (Ladikli ve Arslan, 2023). Sonuç olarak, bireyin bir ihtiyaç basamağını tatmin etmesiyle bir sonrakine yöneldiği bu kuramsal çerçeve, çalışanların iş doyumunu ve motivasyon araştırmalarının temel dayanağını oluşturmaktadır.

Clayton Alderfer tarafından geliştirilen Varoluş (Existence), İlişki (Relatedness) ve Gelişme (Growth) Teorisi (ERG), Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nin daha sadeleştirilmiş ve gerçek yaşama uyarlanmış bir uzantısı olarak kabul edilmektedir (Caulton, 2012). Alderfer, Maslow'un beş basamaklı yapısını üç temel kategoride birleştirerek; fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını *var olma*, ait olma ve sevgiyi *ilişkili olma*, saygınlık ve kendini gerçekleştirmeyi ise *gelişme* ihtiyaçları altında toplamıştır (Tekin ve Görgülü, 2018). İki kuram arasında sınıflandırma açısından benzerlik bulunsa da uygulama noktasında önemli farklılıklar mevcuttur. Maslow ihtiyaçların katı bir hiyerarşik sırayla karşılanması gerektiğini savunurken; Alderfer, bireyin aynı anda birden fazla ihtiyacı karşılamak isteyebileceğini ve bu ihtiyaçlar arasında kesin bir hiyerarşinin bulunmadığını ileri sürmektedir (Alderfer, 1967). ERG teorisi, Maslow'un katı yapısına kıyasla insan ihtiyaçlarını anlamada daha esnek bir yaklaşım sunmakta (Schermerhorn vd., 2002), ayrıca üst düzey bir ihtiyacın karşılanamaması durumunda bireyin alt düzeydeki bir ihtiyaca yönelik çabasını iki katına çıkaracağını (hayal kırıklığı-gerileme boyutu) vurgulamaktadır (Kwok, 2014). Sonuç olarak her iki kuramcı da ihtiyaçların karşılanmasının bireye iş yaşamında temel bir enerji ve motivasyon sağladığı noktasında birleşmektedir.

McClelland (1973) tarafından geliştirilen Başarı İhtiyacı Teorisi; bireylerin davranışlarını ve doyum düzeylerini yönlendiren temel faktörleri başarı, güç ve ait olma (bağlılık) ekseninde ele almaktadır. Bu teorik yaklaşıma göre, söz konusu üç gereksinim arasındaki hiyerarşik yapı bireyden bireye değişkenlik göstermekte; davranışı motive eden ve doyumunu belirleyen unsurlar kişiliğin kalıcı boyutları olarak tanımlanmaktadır (McClelland, 1988). David McClelland'a göre bireyin motivasyonu ve iş doyumunu, belirli bir hedef veya durum için duyulan süreklilik arz eden bir ilgi ve endişe güdüsüdür. 1940'ların sonunda uygulanan Tematik Algı Testi (TAT) bulgularına dayanan bu yaklaşım; başarı, bağlılık ve güç temalarının her birinin bireysel davranışı anlamlandırmada kritik birer ihtiyaç olduğunu savunmaktadır (Schermerhorn vd., 2002). McClelland'ın perspektifinde tüm güdüler öğrenilmiş süreçlerdir ve bu güdüler bireyin davranışlarını etkileme potansiyellerine göre kişisel bir hiyerarşi içinde düzenlenir (Miner, 2005). Bu doğrultuda, bireyler gelişim süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri olumlu veya olumsuz duygularla ilişkilendirmeyi öğrenmekte; örneğin zorlu görevleri başarıyla tamamlama süreci haz duygusunu uyandırarak kişide güçlü bir başarı motivasyonunun şekillenmesini sağlamaktadır.

Herzberg, Mausner ve Snyderman (1959), iş doyumunu belirleyen etmenleri açıklayan Çift Etmen Teorisi'ni ortaya koymuştur. Bu teoriye göre; maaş, iş yeri konforu, meslektaşlarla ilişkiler ve sağlıklı mesleki koşulları kapsayan *hijyen unsurları* temel olarak iş doyumsuzluğunu azaltan dışsal faktörlerdir; başarı, takdir, işin anlamlılığı, sorumluluk ve mesleki gelişim fırsatları ise *motivasyon unsurları* olarak adlandırılan içsel ödüllerdir. Herzberg, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'ni *İnsanlar işlerinden ne istiyor?* sorusu ekseninde yeniden yapılandırmaya çalışmıştır (Thangaswamy ve Thiyagaraj, 2017). İki faktörlü bu yaklaşımda iş doyumunu ve iş doyumsuzluğu birbirinin zıttı değil, tamamen ayrı boyutlar olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla çalışma koşulları gibi hijyen faktörlerini iyileştirmek çalışanları doğrudan memnun etmemekte, yalnızca mevcut memnuniyetsizliği önlemektedir. Gerçek anlamda iş doyumunu sağlamak için ise işin içeriğiyle ilgili olan motivasyon faktörlerine odaklanılması gerektiği savunulmaktadır. Bu motivasyonel unsurların işe dahil edilmesinin doğrudan performans artışıyla ilişkili olduğu öngörülmüştür (Schermerhorn vd., 2002). Herzberg'in bu teorik temellerine dayanan Hackman ve Oldham (1976) ise; beceri çeşitliliği, görev bütünlüğü, işin anlamlılığı, özerklik ve geri bildirim gibi iş özelliklerinin, iş performansının kalitesini belirleyen temel motive edici unsurlar olduğunu öne sürmüştür.

Yönetim biliminde insan doğasına yönelik bakış açısının evrimi, McGregor'un ortaya koyduğu ikili varsayımlar üzerinden şekillenmiştir. Çağdaş yönetim düşüncesinin öncülerinden kabul edilen McGregor'un en temel katkısı, motivasyon teorileri içinde özel bir yer tutan Teori X ve Teori Y yaklaşımlarıdır (McGregor, 1960; Noland, 2014). McGregor, *Girişimin İnsani Yönü* adlı eserinde, yönetici davranışlarının çalışanların motivasyonuna ilişkin sahip olunan varsayımlar tarafından şekillendiğini ileri sürmüştür (Noland, 2014). Geleneksel yönetim anlayışından türetilen Teori X, çalışan hakkında olumsuz bir bakış açısına sahip olup bireylerin işten hoşlanmadığını, sorumluluktan kaçındığını ve ancak dışsal bir denetim veya maddi ödüllerle yönlendirilebileceğini varsaymaktadır (Carson, 2005; McGregor, 1960). Bu bağlamda Teori X, çalışanı pasif ve dışsal uyarana muhtaç bir unsur olarak konumlandırarak katı bir denetim mekanizmasını iş doyumunun ön koşulu olarak görmektedir.

Öte yandan McGregor, insan potansiyeline duyulan güveni merkeze alan ve iş doyumunu içsel süreçlerle açıklayan alternatif bir vizyon geliştirmiştir. *Üçüncü kuvvet psikolojisinden* beslenen Teori Y; insan odaklı bir görüş sunarak çalışmanın doğal bir süreç olduğunu, bireylerin öz denetim kapasitesine sahip olduklarını ve sorumluluk alma arzusu taşıdıklarını savunmaktadır (Newton, 1980; Carson, 2005). Bu iki teori, insan doğasına ilişkin felsefi bulguları işlevsel yönetsel tutumlara dönüştürerek iş doyumunu bağlamında kritik bir perspektif sunmaktadır; zira farklı seviyelerdeki çalışanların ihtiyaçlarını karşılama fırsatları yaratıldığında gerçek doyuma ulaşılabilceği öngörülmektedir (Thangaswamy ve Thiagaraj, 2017). McGregor'un varsayımı, diğer insan ilişkileri teorisyenlerinin varsayımı gibi en verimli organizasyonun üyelerine eş zamanlı olarak hem iş doyumunu hem de kendini gerçekleştirme imkânı sunan yapı olduğu yönündedir (Newton, 1980). Sonuç olarak Teori Y yaklaşımı, günümüzün modern eğitim kurumlarında öğretmenlerin özerklik ve yaratıcılık ihtiyaçlarının karşılanması için temel bir gereklilik olduğunu desteklemektedir.

Süreç Teorileri

Süreç yaklaşımları; motivasyon ve iş doyumunu belirlemek amacıyla çalışanların beklenti, ihtiyaç ve değer gibi içsel değişkenlerinin iş görevleriyle etkileşime girdiği dinamik sürece odaklanmaktadır (Ladikli ve Arslan, 2023). Bu doğrultuda Vroom (1964) ile Porter ve Lawler (1968) tarafından geliştirilen Beklenti Teorisi, motivasyonun harcanan çaba sonucunda elde edilecek ödülün varlığına ve birey için taşıdığı değere bağlı olduğunu

savunmaktadır. Vroom (1964), yüksek performans için motivasyonun yanı sıra yeteneğin de gerekliliğini vurgularken; Boxall ve Purcell (2003), performansı yetenek ve motivasyonun bir fonksiyonu olarak tanımlamış ve katılım fırsatlarının bu süreci geliştireceğini öne sürmüştür. Beklenti Kuramı özünde, belirli bir eylemin arzulan bir sonuçla takip edileceği inancına ve bu sonucun çekiciliğine dayanan bilişsel bir motivasyon sürecidir (Miner, 2005; Thangaswamy ve Thiyagaraj, 2017). Bireylerin motive edildiklerinde iş doyumunu elde ettikleri gözlemlendiğinden, bu kuramda motivasyon ve doyum kavramları birbirine oldukça yakın görülmektedir (Sumanasena ve Nawastheen, 2022). Beklenti-Değer Teorisi olarak da bilinen bu yaklaşım; beklenti, araçsallık ve değerlik temalarına odaklanarak örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi temellendirmektedir (Miner, 2005; Sumanasena ve Nawastheen, 2022). Bu süreçte yöneticilerin performans-ödül ilişkilerini netleştirmeleri kritik bir öneme sahiptir (Schermerhorn vd., 2002); zira çalışanların algıladıkları adil ödül ile gerçekte aldıkları ödül arasındaki farkın azalması iş doyumunu yükseltirken, bu dengenin kurulamaması doyumsuzluk hissi yaratmaktadır (Thangaswamy ve Thiyagaraj, 2017; Pool ve Pool, 2007). Özetle Beklenti Kuramı, iş doyumunun yalnızca statik bir ihtiyaç karşılama durumu olmadığını, aksine çalışanın harcadığı emek ile elde ettiği kazanım arasındaki rasyonel ve bilişsel bir dengeye dayandığını desteklemektedir.

Edwin Locke tarafından ileri sürülen Hedef Belirleme Teorisi'ne göre, bireyin erişilmesi zor ve yüksek standartlı hedefler belirlemesi, daha basit hedeflere oranla motivasyonu ve sergilenen performansı anlamlı düzeyde artırmaktadır. Locke, net ve zorlayıcı hedefler tanımlamanın çalışanların hem performansını hem de iş doyumunu yükselttiğini savunmaktadır (Bowditch, 1997). Bu süreçte hedeflerin karşılıklı olarak kabul edilmesi ve tutarlı olması, yüksek performansın sürekliliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Latham ve Locke, 1979). Hedef yönelimi aynı zamanda iş süreçlerindeki olası belirsizlikleri ve yanlış anlaşılmalara önleyerek çalışma ortamında netlik sağlamaktadır. Teorinin temelinde yer alan öz yeterlilik kavramı, bireyin zorlayıcı görevleri başarıyla yerine getirebileceğine dair inancını temsil etmekte ve bu inanç doğrultusunda azami çaba sarf etmesini tetiklemektedir (Thangaswamy ve Thiyagaraj, 2017). Özetle, çalışanların kendilerini yetkin hissettikleri ve benimsedikleri yüksek hedefler, mesleki doyumun en önemli yapı taşlarından birini oluşturmaktadır.

Adams (1965) tarafından geliştirilen Eşitlik Teorisi, bireylerin kazandıkları ücret, terfi ve statü gibi çıktıları benzer konumdaki meslektaşlarıyla kıyasladıkları varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre motivasyon, ödüllerin nesnel olarak eşit olmasından

ziyade çalışan tarafından *adil algılanmasıyla* doğrudan ilişkilidir; bu bağlamda kuram, dağıtımsal ve işlemsel adalet boyutlarını vurgulamaktadır (Ünal ve Gülmez, 2017). Yüksek performans sergileyen bir çalışanın kendisinden daha az verimli bir iş arkadaşıyla aynı ödülü alması, adalet algısını zedeleyerek motivasyon kaybına yol açmaktadır (Thangaswamy ve Thiyagaraj, 2017). Birey, kendi emek-kazanç dengesini başkalarıyla kıyaslarken bir *negatif* veya *pozitif* eşitsizlik hissettiğinde, bu dengeyi yeniden kurmak için performansını düşürme, hak arama veya istifa etme gibi çeşitli davranışsal tepkiler sergilemektedir (Schermerhorn vd., 2002). Özetle Eşitlik Teorisi, iş doyumunun yalnızca mutlak kazanımlara değil, bireyin örgüt içindeki adalet ve hakkaniyet algısına sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir.

İş motivasyonu ve doyumuna etki eden içsel faktörlere odaklanan İş Özellikleri Teorisi, 20. yüzyılın ortalarındaki iş genişletme ve zenginleştirme programlarının etkilerini açıklamak üzere Hackman ve Oldham tarafından geliştirilmiştir (Taş, 2017). Teori, işin yapısal özellikleri ile bireysel sorumluluklar arasındaki ilişkiyi tanımlarken; örgütsel sonuçları olumlu etkileyen üç temel psikolojik durumu vurgulamaktadır. Bu bağlamda *işin anlamlılığı*, bireyin yaptığı işi değerli ve faydalı olarak deneyimleme derecesini; *iş çıktılarına yönelik sorumluluk*, bireyin yaptığı işin sonuçlarından kişisel olarak hesap verebilir hissetmesini; *sonuçlar hakkında bilgi sahibi olma* ise bireyin kendi performansının iş süreçlerini ne ölçüde etkilediğini anlama düzeyini ifade etmektedir (Hackman ve Oldham, 1976). Bu teorik yaklaşımların yanı sıra, iş doyumunu çalışanın iş durumunun farklı boyutlarına karşı geliştirdiği duygusal ve duyuşsal tepkiler olarak tanımlayan Cornell Teorisi, Smith, Kendall ve Hulin tarafından alanyazına kazandırılmıştır (Smith, Kendall ve Hulin, 1969'dan akt. Taş, 2017). Sonuç olarak, gerek işin yapısal özellikleri gerekse bu özelliklere verilen duyuşsal tepkiler, çalışanın işine yüklediği anlamın ve dolayısıyla mesleki doyumunun temel belirleyicileri olarak öne çıkmaktadır.

İş Doyumunu Etkileyen Unsurlar

Alanyazın incelemeleri, çalışan memnuniyetinin temel göstergelerinden biri olan iş doyumunun çok boyutlu bir faktörler kümesi tarafından şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda; iş özerkliği, örgüt iklimi ve kültürü, ücret ve yan haklar, işin zorluk derecesi ve çeşitliliği gibi işle ilgili değişkenlerin yanı sıra; çalışanın yaşı, cinsiyeti, eğitimi, motivasyonu, yeteneği ve genel mutluluk eğilimi gibi bireysel özelliklerin iş doyumuna ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2015). Özellikle öğretmenler özelinde; yoğun iş yükü, öğrenci düzeyi ve davranış problemleri, okul ortamı, yönetici

ilişkileri, bürokratik işlemler, ücret yetersizliği ve mesleki saygınlık kaybı gibi unsurlar iş doyumuzluğunun temel nedenleri olarak sıralanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin zamanlarının büyük kısmını öğrencilerle ya da izolasyon içinde geçirmeleri süreci etkileyen önemli bir faktörken; birçok değişken arasında öğretmen iş doyumunun en güçlü belirleyicisinin *okul yöneticisi desteği* olduğu vurgulanmaktadır (Grissom, 2011). Yapılan ampirik araştırmalar; cinsiyet (Bishay, 1996; Ma ve MacMillan, 1999; Mertler, 2002; Shead, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2011), yaş (Bishay, 1996; Skaalvik ve Skaalvik, 2011) ve mesleki kıdem (Crossman ve Harris, 2006; Demirtaş, 2010; Mertler, 2002) gibi demografik değişkenlerin iş doyumunu doğrudan etkileyen temel bireysel faktörler arasında yer aldığını desteklemektedir. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, kişisel özellikler ile okulun yönetsel ve sosyal çevresinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dinamik bir yapıdır.

Öğretmenlerin iş doyumunu şekillendiren örgütsel faktörler: öğretmen özerkliği (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; Pearson ve Moomaw, 2005), ücret, sosyal haklar, işin niteliği, yükselme olanakları ve yönetim tarzı gibi yapısal unsurları kapsamaktadır. Ayrıca iş güvencesi, fiziksel çalışma ortamı, rol belirsizliği, rol çatışması, iş yükü ve kaynak yetersizliği (Balcı, 1985; Certo ve Fox, 2002; Elam, 1989) ile okul yönetiminin tutumu (Grissom, 2011) ve kariyer olanakları (Başaran, 2000) bu doyumun temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Bu faktörler, okulun kurumsal iklimi ile öğretmenin mesleki beklentileri arasındaki uyumu yansıtmaları bakımından kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, okul yönetimlerinin bu yapısal değişkenleri iyileştirmesi, öğretmenlerin kurumsal aidiyet ve motivasyonlarını doğrudan etkileyen birincil unsurdur.

Öte yandan iş doyumunu; yaş, kişilik, eğitim düzeyi ve yetenek gibi bireysel etmenlerden de etkilenmekle birlikte, alanyazında özellikle cinsiyet değişkenine ilişkin çelişkili bulgular dikkat çekmektedir. Bazı araştırmalar kadın öğretmenlerin (Ma ve MacMillan, 1999; Shead, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2011), bazıları ise erkek öğretmenlerin (Bishay, 1996; Mertler, 2002) daha yüksek doyum sağladığını gösterirken; alanyazındaki genel eğilim cinsiyet ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı yönündedir (Demirtaş, 2010; Taşdan ve Tiryaki, 2008). Skaalvik ve Skaalvik (2011), kadın öğretmenlerin güçlü meslektaş ilişkileri sayesinde mesleklerine daha bağlı olduklarını ifade etse de araştırma sonuçlarındaki bu geniş çeşitlilik cinsiyetin tekil etkisinden bahsetmeyi güçleştirmektedir. İş doyumunu, bireysel özelliklerin kurumun sunduğu sosyal ve profesyonel olanaklarla etkileşime girdiği dinamik bir sürecin ürünüdür.

Yapılan araştırmalar, iş doyumunu ile cinsiyet arasında olduğu gibi, iş doyumunu ile yaş arasında da doğrusal ve kesin sonuçların bulunmadığını göstermektedir. Alanyazında yaygın olarak iş doyumunun yaşla birlikte arttığı varsayılmakta (Bishay, 1996; Zembylas ve Papanastasiou, 2006) ve bazı çalışmalarda yaşlı öğretmenlerin genç meslektaşlarına oranla daha yüksek doyum sergilediği saptanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Ancak bu bulgunun aksine Shead (2010), genç öğretmenlerin işlerinden daha fazla tatmin sađladđını ortaya koyarken; Demirtaş (2010) da 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin doyum düzeylerinin 41 yaş ve zerindekilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öte yandan Ma ve MacMillan (1999) tarafından yürütülen çalışma, yaş ile iş doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağ bulunmadđını savunmaktadır. Bu durum, yaş faktörünün iş doyumunu üzerindeki etkisinin, öğretmenin kariyer evrelerine ve içinde bulunduğu kurumsal dinamiklere göre farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir.

Mesleki kıdem, öğretmenlerin iş doyumuyla ilişkilendirilen bir diğer temel faktör olmasına karşın, bu değişken üzerindeki bulgular da araştırmadan araştırmaya çeşitlilik arz etmektedir. Bazı çalışmalarda iş doyumunun mesleğin ilk yıllarında daha yüksek olduğu belirtilirken (Crossman ve Harris, 2006; Mertler, 2002), bazı araştırmalar tam tersine kıdem arttıķa iş doyumunun da yükseldiğini bulgulamıştır (Demirtaş, 2010). Bununla birlikte, mesleki kıdem ile iş doyumunu arasında anlamlı bir korelasyonun bulunmadđını gösteren çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Ma ve MacMillan, 1999; Taşdan ve Tiryaki, 2008). Sonuç itibarıyla kıdem ve yaş gibi demografik değişkenlerin iş doyumunu ile ilişkisindeki bu tutarsızlık, mesleki doyum sürecinin daha çok işin niteliği, çalışma koşulları ve bireysel beklentiler gibi çok boyutlu değişkenlerin etkileşimiyle şekillendiğini desteklemektedir.

Eğitim düzeyi, yetenek ve deneyime uygun olmayan pozisyonlarda çalışmak bireylerde mutsuzluk ve iş doyumunu kaybına yol açabilmektedir (Akşit Aşık, 2010); ancak alanyazında bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki saptamayan bulgular da mevcuttur (Taşdan ve Tiryaki, 2008; Yelboğa, 2012). Öğretmenlerin mesleki doyumunu engelleyen temel faktörlerden biri olan düşük ücret, çalışanları strese sevk ederek hem iş doyumunu hem de ğretmen kalitesini olumsuz etkilemektedir (Elam, 1989; Balcı, 1985; Billingsley, 2004). Buna karşın, yüksek ücret ve yeterli maddi olanakların sağlanması iş doyumunu düzeyini yükseltmektedir (Certo ve Fox, 2002). Maddi unsurların yanı sıra yükselme olanaklarının kısıtlılığı doyum düzeyini düşürürken, ğretmen özerkliğinin artması mesleki doyumunu desteklemektedir (Başaran, 2000; Pearson ve Moomaw, 2005). Son olarak; sosyal haklar, çalışma koşulları, meslektaş ve yönetici ilişkileri, iş güvencesi, rol karmaşası ve iş yükü gibi

pek çok çevresel faktör iş doyumunu şekillendiren kritik unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Özetle, öğretmenlerin nitelikli bir eğitim sunabilmeleri için hem ekonomik refahın hem de mesleki özerkliğin sağlandığı bütüncül bir çalışma ortamının tesisi önemlidir.

İş Doyumunun/Doyumsuzluğunun Sonuçları

Sosyal örgütlerde gözlemlenen olumsuz tutumlar, davranışsal bozukluklar ve kurumsal tepkilerin temelinde, bireylerin tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlarının yattığı ifade edilmektedir (Eren, 1989). Bu bağlamda psikolojik tatminsizlik; saldırganlık, içe çekilme, kişilik bozuklukları ve nevroz gibi ciddi bireysel sorunlara yol açabilmektedir. İş doyumсуuzluğu, çalışanın mevcut iş ortamından duyduğu hoşnutsuzluğu simgelerken (Balay, 2014); çalışanlarda kaygı, yoğun stres, kronik yorgunluk, devamsızlık (Özkaya, Yakın ve Ekinci, 2008), tükenmişlik (Pearson ve Moomaw, 2005) ve nihayetinde işten ayrılma (Ingersoll, 2001) gibi istenmeyen sonuçları beraberinde getirmektedir. Buna karşın öğretmenlerin iş doyumу, eğitimin niteliğini ve kalitesini yükseltmede stratejik bir araç işlevi görmekte; zira eğitimdeki kalitenin doğrudan öğretmen niteliği ve verimliliğiyle doğru orantılı olduğu kabul edilmektedir (Şahin, 2013; Şişman, 2002; Balcı, 1983). Küreselleşme ve teknolojik gelişimle birlikte artan rekabet baskısı, örgütlerin geleneksel ödül-ceza sistemlerini aşmasını zorunlu kılmıştır. Pink (2018) 21. yüzyıl motivasyonunun özerklik, ustalık ve yüce bir amaca hizmet etme dürtüsü üzerine inşa edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Csikszentmihalyi (2020) ise bireyin sahip olduğu beceriler ile karşılaştığı zorlukların yüksek düzeyde dengelendiği durumlarda *akış* halinin gerçekleştiğini ve bu durumun sürdürülebilir bir doyum sağladığını belirtmektedir.

Öğretmenler için iş doyumу, bireyin öğrencilerine ve kurumuna yönelik geliştirdiği tutumların yanı sıra işinden duyduğu genel hoşnutluk düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2004). İş doyum düzeyi düşük olan öğretmenlerde; okul huzurunu bozma, sürekli şikâyet etme, meslektaşlarla geçimsizlik, dedikodu, yeniliklere direnç ve işi akışına bırakma gibi negatif davranış eğilimleri gözlemlenmektedir (Balcı, 1985; Başaran, 2000; Davis, 1982; Eren, 2012; Mitchell ve Larson, 1987). Bu tutumsal sorunların yanı sıra düşük iş doyumу; performans ve verimlilik kaybı, devamsızlık artışı, iş gücü devrinin hızlanması ve işe karşı genel bir ilgisizlik gibi kurumsal işleyişi doğrudan tehdit eden sonuçlara yol açmaktadır. Özetle, öğretmenlerin iş doyumу yalnızca bireysel bir memnuniyet meselesi değil, okulun sosyal dokusunu ve operasyonel başarısını ayakta tutan temel bir denge unsurudur.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumu durumlarıyla ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Araştırmalar

Alanyazında öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini ele alan çalışmalar incelendiğinde, bu yetkinliklerin bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı ve öğretmen yetiştiren kurumların bu becerileri merkeze alması gerektiği vurgulanmaktadır (Hark Söylemez, 2023). Tarihsel süreçte eğitim politikaları, dönemin sosyoekonomik ve teknolojik gelişmeleri doğrultusunda bireyleri hayata ve mesleğe hazırlamayı temel alırken; günümüzdeki hızlı değişimler öğretmenlerin yeni koşullara uygun yeterliklere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (Elekoğlu ve Demirdağ, 2020; Kalemkuş ve Özek, 2022). Eğitim sürecinin sağlıklı işleminde ve hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında en kritik paydaş kuşkusuz öğretmendir; nitekim öğrenci başarısını etkileyen okul dışı faktörler arındırıldığında en büyük belirleyicinin öğretmen olduğu görülmektedir (Hattie, 2003). Dünya Bankası (2011) verileri, öğrenci performansındaki değişkenliğin %25'inin kaynağını öğretmen olarak gösterirken; Rockoff (2004) tarafından yürütülen boylamsal bir çalışma bu oranı %23 olarak saptamıştır. Benzer şekilde 500 binden fazla araştırmayı sentezleyen Hattie (2003), öğrenci başarısı üzerinde öğretmen faktörünün etkisinin %30 düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Özetle, öğrenci performansındaki anlamlı farklılaşmanın önemli kısmının doğrudan öğretmen niteliğiyle ilişkili olması, 21. yüzyıl becerilerine sahip yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesini eğitim sistemleri için stratejik bir zorunluluk haline getirmektedir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçi alanyazın, 21. yüzyıl öğretmeninin geleneksel bilgi aktarıcı rolünün ötesine geçerek; öğretim süreçlerini esnekçe yöneten, teknolojiye hâkim ve nitelikli rehberlik sunan bir figür olması gerektiğini vurgulamaktadır (Dağhan, Kibar, Çetin, Telli ve Akkoyunlu, 2017; Sevinç ve Çelebi, 2019). Bu becerilere ilişkin 2010-2020 yılları arasındaki 84 yurtiçi çalışmayı inceleyen bir içerik analizi; araştırmaların çoğunlukla tarama yöntemiyle öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğünü ve en sık eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme ile iletişim becerilerinin incelendiğini göstermiştir (Ültay, Usta ve Ültay, 2021). Benzer şekilde araştırmalar, öğretmen adaylarının bu becerilere dair yüksek bir farkındalığa sahip olduğunu ve bu yetkinliklerin bilgi okuryazarlığı ile mesleki-sosyal temalar altında toplandığını ortaya koymaktadır (Dağhan vd., 2017). Bu ampirik bulgular, eğitim sisteminin temel hedefi olan 21. yüzyıl bireylerini yetiştirme sürecinde en belirleyici faktörün öğretmen niteliği ve becerileri olduğunu teyit etmektedir.

Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve bu iki değişken arasında pozitif, anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alan *ana dilde iletişim* iken; en yetersiz buldukları alanların *yabancı dilde iletişim* ile *sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri* olduğu saptanmıştır (Gencel, 2013). Meslekteki öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar ise, 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Ayrıca mesleki yeterlilik ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki güçlü ilişkinin yanı sıra; pedagojik bilgi, iletişim teknolojileri ve okul yönetiminin bu becerilerin gelişimine stratejik katkılar sağladığı görülmektedir (Sulaiman ve Ismail, 2020). Bu bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca bireysel bir yetkinlik değil, aynı zamanda mesleki adanmışlık ve kurumsal destekle beslenen çok boyutlu bir gelişim süreci olduğunu desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde; ilköğretim (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018) ve ortaöğretim (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; İncik Yalçın, 2020) gibi farklı okul kademeleri ile çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini ele alan kapsamlı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Bu araştırmalar genel olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl yeterlilik düzeylerini belirlemeye ve bu düzeylerin cinsiyet, hizmet yılı ve okul kademesi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya odaklanmıştır (Gürültü vd., 2018; Gürültü vd., 2020; İncik Yalçın, 2020; Kozikoğlu ve

Özcanlı, 2020). Farklı branşlardaki öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uyar ve Çiçek, 2021). Benzer şekilde öğretmenlerin bu becerilere yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir; ancak bu algıların cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi alt değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa, 2019). Bu bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin belirli bir branş veya demografik grupla sınırlı kalmaksızın, öğretmenlik mesleğinin genel bir yeterlik alanı haline geldiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar; bilgi, medya, teknoloji, yaşam ve kariyer becerilerinin yüksek düzeyde, öğrenme ve yenilenme becerilerinin ise orta düzeyde pozitif bir seyir izlediğini göstermektedir (Gökbulut, 2020). Bu süreçte öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitimi benimsedikleri ve mesleğe başladıklarında dijital çağın gerekliliklerini öğrencilerine aktarma konusunda güçlü bir motivasyona sahip oldukları görülmektedir (Gökbulut, 2020). Güncel araştırmalar, yapay zekâ okuryazarlığı ile 21. yüzyıl öğretmen becerileri arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu desteklemektedir (Güneş ve Özgan, 2026). Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl beceri algılarının, yapılandırmacı öğrenme ortamı yönetimi ile doğrudan ilişkili olduğu ve bu becerilerin modern eğitim paradigmalarıyla bütünleştiği saptanmıştır (Anagün, 2018). Dolayısıyla, 21. yüzyıl becerileri yalnızca teknik birer yetkinlik değil, aynı zamanda yapılandırmacı ve teknoloji odaklı eğitim inançlarını besleyen temel birer unsurdur.

Sınıf öğretmenleri ve adayları üzerinde yapılan çalışmalar; özerk, yönetsel ve esnek öğretim becerilerinin cinsiyet, mezuniyet durumu ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Coşanay ve Karalı, 2022; Karaali ve Aydemir, 2020). Lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım düzeyinin daha yüksek olduğu; kadın öğretmenlerin ise yönetsel, onamacı ve üretimsel alt boyutlarda daha ileri seviyede performans sergilediği saptanmıştır (Kıyasoglu ve Çeviker Ay, 2020). Öte yandan öğretmen adaylarının; eleştirel düşünme, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve sosyal sorumluluk gibi yetkinlikleri fen eğitimi gibi branş dersleriyle doğrudan ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir (Öztürk, 2023). Dolayısıyla eğitim seviyesi ve branş farkındalığındaki artışın, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonunda belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; yol gösterici olmak, bilgiyi güncellemek, üretkenlik ve yenilikçilik temalarının ön plana çıktığı görülmektedir (Hark Söylemez, 2023). Alanyazında yaygın olarak kullanılan öğrenme ve yenilikçilik, yaşam ve kariyer ile bilgi-medya-teknoloji becerileri boyutlarından oluşan ölçme araçlarıyla yapılan çalışmalar (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016), öğretmen adaylarının bu alanlarda yüksek bir yeterlik algısına sahip olduğunu teyit etmektedir (Özden, Tayşi, Şahin, Kaya ve Bayram, 2018). Bazı araştırmalarda bu becerilerin öğrenme ve teknoloji boyutlarında yüksek, yaşam ve kariyer boyutunda ise orta düzeyde olduğu saptanırken; cinsiyet değişkeninin bu algı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir (Gökbulut, 2020). Mesleki gelişim süreçlerinin etkisi bağlamında, hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin katılmayanlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır (Uyar ve Çiçek, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu ve bu becerilerin yansıtıcı düşünmeyi anlamlı düzeyde yordadığı ortaya koyulmuştur (Eğmir ve Çengelci, 2020). Dolayısıyla 21. yüzyıl becerileri hem yansıtıcı düşünme gibi bilişsel süreçleri tetiklemekte hem de sürekli mesleki gelişim faaliyetleriyle dinamik bir şekilde desteklenmektedir.

Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalar, 21. yüzyıl becerilerine odaklanan özel eğitim programlarının öğretmen adaylarının profesyonel bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanı sıra, mesleki kimlik ve duygusal gelişimleri üzerinde de anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Şengöz, 2022). Benzer şekilde, proje temelli ders ortamlarında deneyimlenen çevik yaklaşımların ve kitle kaynak kullanımı destekli eğitsel içerik üretme modellerinin, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını pozitif yönde yapılandığı saptanmıştır (Oruçoğlu, 2023; Boran, 2022). Alan bazlı incelemelerde ise Türkçe öğretmenlerinin; yönetsel, teknopedagojik ve esnek öğretim becerileri başta olmak üzere 21. yüzyıl yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Tunagür ve Aydın, 2021). Bu yeterliklerin yaş ve hizmet yılına göre farklılaştığı, ancak cinsiyet ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir değişim göstermediği görülmektedir (Tunagür ve Aydın, 2021). Diğer taraftan, sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılan hem nicel hem de nitel çalışmalar; öğrenme, yenilenme ve teknoloji becerilerinin, yaşam boyu öğrenme eğiliminin (kararlılık, merak ve motivasyon) en güçlü yordayıcıları olduğunu desteklemektedir (Aksüt, 2023). Bu sonuçlar, 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasında sadece teorik bilginin değil,

sürece dayalı yenilikçi öğrenme yaşantılarının ve branş odaklı özelleşmiş eğitimlerin kritik bir rol oynadığını doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz algılarını inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin kendilerini genel olarak yeterli gördüklerini ancak alt boyutlar düzeyinde *onamacı becerileri* en çok, *esnek öğretme becerilerini* ise en az düzeyde kullandıklarını göstermektedir (Özdemir, 2021). Bu yeterliklerin kullanımında; yaşı genç öğretmenler lehine (üretimsel becerilerde), kıdemin tecrübeli öğretmenler lehine (yönetimsel becerilerde), branşın ise güzel sanatlar alanı lehine (esnek öğrenme ve yönetimsel becerilerde) anlamlı farklar yarattığı saptanmıştır (Özdemir, 2021). Ayrıca özel okul bünyesinde görev yapan öğretmenlerin teknopedagojik ve yönetsel becerilerde daha yüksek performans sergilediği görülürken; cinsiyet ve öğrenim durumunun bu beceriler üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Özdemir, 2021). Alanyazında öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticilerinin de 21. yüzyıl becerilerine odaklanıldığı görülmektedir (Çoban, Bozkurt ve Kan, 2019). Yapılan çalışmalar, okul müdürlerinin hem genel 21. yüzyıl becerilerine hem de iletişim yetkinliklerine yüksek düzeyde sahip olduğunu (Elekoğlu ve Demirdağ, 2020); özellikle kadın yöneticiler ile özel okul idarecilerinin bu becerileri daha yüksek algıladığını ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2021). Bunların yanında okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasındaki hazırbulunuşluğunu inceleyen Nefayaz ve Çelik'in (2025) çalışmalarında ise katılımcıların tamamı bu noktada eksiklikler olduğunu ve okulların bu yeterlilikleri kazandırma yönünden geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Özetle, 21. yüzyıl becerileri sadece sınıf içi öğretim süreçlerinde değil, eğitim yönetiminin her kademesinde kurumsal kültürün ve profesyonel kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak konumlanmaktadır.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alanyazın incelendiğinde; 21. yüzyıl becerilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonu (Rusdin, 2018; Utami, Cikarge, Ismail ve Hashim, 2018), öğretmen inançları (Ertmer, Leftwich ve Tondeur, 2014) ve öğretmen yetiştirme programlarının etkinliği (Astuti, Aziz, Sumarti ve Bharati, 2019) gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle bilgi işlem ve multimedya becerileri başta olmak üzere teknoloji kullanımının 21. yüzyıl yetkinlikleri üzerindeki rolünü inceleyen çalışmalar (Lambert ve Cuper, 2008; Valtonen, Sointu, Siegl ve Kukkonen, 2015) alanyazında geniş yer tutmaktadır. Bu araştırmalar çoğunlukla durum tespiti veya değişkenler arası ilişkileri belirlemeye yönelik

nicel, nitel ve karma yöntemlerle desenlenmiş olup, öğretmen becerilerinin doğrudan gelişimini hedefleyen deneysel çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda küresel alanyazın, 21. yüzyıl becerilerini teorik bir gereklilikten ziyade, teknoloji ve modern öğretim yöntemleriyle desteklenmesi gereken pratik bir yeterlik alanı olarak konumlandırmaktadır.

Saha araştırmaları, uygulanan yöntemlerin ve bölgesel dinamiklerin yeterlik düzeyleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Örneğin, proje tabanlı müfredat uygulamalarının ortaokul öğretmenlerinin öz yeterliklerini geliştirdiği saptanırken (Martinez, 2022); Filipinler’de yapılan çalışmalar öğretmenlerin iletişim, yaşam ve kariyer becerilerinde oldukça yüksek düzeyde performans sergilediğini ortaya koymaktadır (Zamora ve Zamora, 2022). Buna karşın Suudi Arabistan’daki bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öz yönetim becerilerinde orta, iş birliği ve problem çözme alanlarında ise düşük düzeyde kaldığına işaret etmektedir (Alhothali, 2021). Clark (2008) tarafından yürütülen karma yöntem araştırması ise kritik bir soruna dikkat çekmektedir: Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bilgisayar ve internet gibi araçları günlük olarak kullansalar da, bu teknolojileri 21. yüzyıl içerikleri oluşturmak için işe koşturmamaktadır. Bu durumun temel nedenleri; uygulama odaklı mesleki gelişim etkinliklerinin eksikliği, teknik destek yetersizliği, zaman kısıtı ve sınıflardaki donanım eksiklikleri olarak sıralanmaktadır. Dolayısıyla yurt dışı kaynaklı bulgular, teknolojik araçlara sahip olmanın 21. yüzyıl becerilerini uygulamak için tek başına yeterli olmadığını, bu araçların pedagojik bir vizyonla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Uluslararası araştırmalar, öğretmenlerin temel teknolojik araçları kullanma konusunda yeterli olsalar da bu yetkinliklerini 21. yüzyıl pedagojisine entegre etmede ciddi güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Bunker (2012) tarafından Texas’ta yapılan nitel bir çalışma, öğretmenlerin mevcut öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin gerçek öğrenme ihtiyaçları arasında büyük bir fark olduğunu ortaya koyarken; Malezya’da yürütülen bir diğer araştırma, öğretmenlerin sosyal ağ ve veri kaydı gibi kişisel alanlarda teknolojiyi aktif kullanmalarına rağmen sınıf içi yenilikçi öğretim ve teknopedagojik bilgi düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır (Garba, Byabazaire ve Busthami, 2015). Filipinler’de öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen karma yöntem araştırması ise adayların iş birliği ve eleştirel düşünme ortamları tasarlamada başarılı olduklarını ancak teknolojiyi bir öğrenme aracı olarak sürece dahil etmede daha zayıf kaldıklarını doğrulamaktadır (Mugot ve Sumbalan, 2019). Kurumsal düzeyde yapılan analizler, okul müdürlerinin bu değişim sürecindeki öğretimsel liderlik

rollerinin kritik olduğunu (Perry, 2012) ve pek çok ülkenin 21. yüzyıl becerilerini müfredatlarına dahil etmesine rağmen, denetim mekanizmalarının ve uygulama odaklı öğretmen eğitim programlarının yetersiz kaldığını göstermektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Sonuç olarak küresel bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin kağıt üzerinde kabul görmesine karşın, sınıf içi uygulamalarda pedagojik bir dönüşümün tam anlamıyla gerçekleşmesi için daha yapılandırılmış destek sistemlerine ihtiyaç duyulduğunu desteklemektedir.

Alanyazındaki temel eğilimler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde; araştırmaların son on yılda ivme kazandığı ve eğitim paydaşlarının dijital dönüşüm sürecine uyum çabalarına odaklandığı görülmektedir. Alanyazının tarihsel gelişimi, odak noktasının başlangıçta sadece öğrenci yeterlikleriyken; zamanla bu yeterliklerin asıl uygulayıcısı olan öğretmen ve okul yöneticilerinin stratejik rollerine doğru evrildiğini desteklemektedir. Yurtiçi çalışmaların büyük çoğunluğu, bu becerileri tanımlama ve ölçmeye yönelik ölçek geliştirme süreçlerine yoğunlaşırken; uluslararası araştırmalar, teknolojik araçların varlığına rağmen bu yetkinliklerin pedagojik düzleme aktarılmasında yaşanan *uygulama boşluklarına* dikkat çekmektedir. Saha araştırmaları genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduğunu gösterse de hizmet içi eğitim yetersizliği, teknik kısıtlar ve yapılandırılmış denetim mekanizmalarının eksikliği gibi faktörler, bu becerilerin sınıf içi pratiğe tam anlamıyla yansımaları sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak mevcut alanyazın 21. yüzyıl becerilerinin tekil birer yetkinlik kümesi olmaktan ziyade; kurumsal liderlik, yapılandırmacı eğitim inançları ve sürekli mesleki gelişimle beslenmesi gereken çok boyutlu ve dinamik bir ekosistem olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğiyle İlgili Araştırmalar

Alanyazındaki araştırmalar, tükenmişlik olgusunun öğretmenlik gibi insan ilişkilerinin odağında yer alan meslek gruplarında çok daha belirgin şekilde ortaya çıktığını desteklemektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008; Bakır Arabacı ve Akar, 2010; Gündüz, 2005; Karakelle ve Canpolat, 2010; Peker, 2002). Yurtdışı alanyazında geniş bir yer tutan öğretmen tükenmişliği konusu, son yıllarda yurtiçi alanyazında da ivme kazanmış ve çok sayıda araştırmaya konu olmuştur (Baysal, 1995; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Gündüz, 2005; Güneri ve Özdemir, 2003; Kayabaşı, 2008; Yoğun Erçen, 2007; Tümkaya, 1996; Tümkaya, 2005). Bu çalışmaların ortak vurgusu, mesleki tükenmişliğin sadece bireysel bir yorgunluk hali değil, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını ve dolayısıyla eğitim sisteminin niteliğini

doğrudan etkileyen kronik bir sorun olduğudur. Dolayısıyla, tükenmişliğin nedenlerini ve sonuçlarını anlamak, öğretmenlerin iş doyumunu ve performansını korumaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçi alanyazında öğretmenlerin tükenmişlik algılarını inceleyen çalışmaların bir kısmı, bu hissin *nadir* seviyede olduğunu ve cinsiyet, yaş, medeni durum gibi kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır (Akyürek, 2020; Çelik ve Yılmaz, 2015). Özellikle duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük düzeyde seyreden bu algı; okul türü ve kıdem gibi kurumsal faktörlere bağlı olarak sadece kişisel başarısızlık boyutunda farklılaşabilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2015). Öte yandan bazı güncel araştırmalar, tükenmişlik düzeylerinin *tehlike sinyali* seviyesine ulaştığına dikkat çekmekte ancak cinsiyet, okul kademesi ve mesleki kıdem ile tükenmişlik arasında yine anlamlı bir bağ bulamamaktadır (Gökbulut ve Dindaş, 2022). Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde; meslektaşlarla kurulan sağlıklı ilişkilerin tükenmişliği azalttığı (Yıldırım ve Bayraktar, 2021), düşük iş doyumunu ve yetersiz öz yeterlik inancının ise tükenmişliği anlamlı düzeyde yordayıcı unsurlar olduğu görülmektedir (Çaprı ve Güler, 2018). Ayrıca, kişisel özelliklerden ziyade branş, istihdam şekli (kadrolu-ücretli) ve çalışılan sektör (özel-devlet) gibi yapısal değişkenlerin tükenmişlik üzerinde daha belirleyici bir rol oynadığı saptanmıştır (Duman, Sak ve Sak, 2020). Bu doğrultuda, yurt içindeki araştırmaların sunduğu veriler, tükenmişlik olgusunun öğretmenlik mesleğinin farklı dinamikleriyle nasıl şekillendiğini daha detaylı inceleyen bulgularla çeşitlenmektedir.

Mesleki tükenmişliğin farklı branşlardaki öğretmen grupları üzerinde iş doyumunu, örgütsel güven ve demografik değişkenlerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar; Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve İngilizce öğretmenlerinde iş doyumunu ile tükenmişlik arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunduğunu, özellikle lider-üye etkileşimi ile öz yeterlik algısının bu süreçte belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Atmaca, 2017; Duyan, 2022; Kara, 2020). Rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmalarda ise yaş ve medeni durum gibi kişisel değişkenlerden ziyade; üstlerden takdir görme, mesleki kıdem, örgütsel güven ve bağlılık gibi kurumsal faktörlerin tükenmişlik düzeylerini yordadığı saptanmıştır (Çağlar, 2011; Elma ve Ergen, 2019; Yıldız, 2012). Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinde örgütsel sosyalleşme düzeyi arttıkça tükenmişliğin azaldığı ve öğretmenlerin genel olarak orta düzeyde bir tükenmişlik yaşadığı

belirlenmiştir (Baş ve Coşkun, 2020; Özben ve Argun, 2003). Elde edilen tüm bu bulgular, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikten korunmalarında hem bireysel yeterliklerin hem de içinde bulundukları örgütsel iklimin bütüncül bir etkisi olduğunu doğrulamaktadır.

Alanyazındaki güncel çalışmalar, mesleki tükenmişliğin alt boyutlarının çeşitli psikolojik kaynaklar ve örgütsel davranışlarla olan karmaşık ilişkisini de ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sabır düzeyleri yükseldikçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı, kişisel başarı algılarının ise arttığı saptanmıştır (Meriç, 2022). Tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenmenin, öğretmenlerin kabullenici ve korunmacı sessizlik eğilimlerini pozitif yönde yordadığı; medeni durum ve öğrenci profili gibi değişkenlerin ise duyarsızlaşma boyutunda farklılıklara yol açtığı görülmüştür (Ballı ve Önder, 2019; Kadan ve Aral, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin artırılmasında psikolojik ve yapısal güçlendirmenin tam aracılı bir role sahip olduğu; psikolojik esneklik, yaşamın anlamı ve işe bağlılık gibi faktörlerin tükenmişlik hissini sınırlamada kritik işlev gördüğü saptanmıştır (Çelik, 2023; Kaya ve Altinkurt, 2018). Bu bulgular, tükenmişlikle mücadelenin sadece dışsal koşulların iyileştirilmesiyle değil, aynı zamanda öğretmenin psikolojik dayanıklılığının ve içsel kaynaklarının güçlendirilmesiyle mümkün olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kurumla kurdukları bağın niteliği ve maruz kaldıkları yönetimsel yaklaşımlar, tükenmişliğin seyri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Alanyazında duygusal bağlılık ve devam bağlılığının; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı kaybını yordayan temel unsurlar olduğu saptanırken (Çetin vd., 2011), örgütsel sinizm tutumları ile tükenmişlik alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Duman vd., 2020). Yönetimsel boyutta ise, yöneticilerin sergilediği liderlik tarzlarına ilişkin algı yükseldikçe öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaldığı görülmektedir (Bakan vd., 2015). Bazı araştırmalar öğretmenlerin özellikle duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik boyutlarında daha yüksek bir risk altında olduğunu vurgularken (Akça ve Yaman, 2010; Adıgüzel ve İpek, 2016); tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrenci ilişkilerinde olumsuz yaklaşımlar sergilediği, sorunları cezalandırma veya okul yönetimine devretme yoluyla çözmeye çalıştığı saptanmıştır (Karakelle ve Canpolat, 2010). Tüm bu bulgular, tükenmişliğin sadece öğretmenin psikolojik durumunu değil, eğitimin niteliğini ve öğrenciyle kurulan pedagojik ilişkinin kalitesini de derinden etkileyen örgütsel bir olgu olduğunu desteklemektedir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, mesleki tükenmişliğin okulların ekolojik yapısı, öğretmenlerin içsel kaynakları ve öğrenci davranışları ekseninde ele alındığı görülmektedir. ABD’de yürütülen bir çalışma, okul iklimi ile tükenmişlik arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyarken (Grayson ve Alvarez, 2008); Finlandiya, Hırvatistan ve Danimarka eksenli araştırmalar, çaba-ödül dengesizliği ile istenmeyen öğrenci davranışlarının tükenmişliği tetikleyen temel stres kaynakları olduğunu doğrulamaktadır (Gluschkoff vd., 2016; Vidić, Đuranović ve Klasnić, 2021; Winding, Aust ve Anderson, 2022). Özellikle öğrencilerin saldırgan veya uyumsuz tutumlarının öğretmenlerin tükenmişlik riskini doğrudan artırdığı saptanmıştır (Kokkinos, 2007; McCormick ve Barnett, 2011). Öte yandan, öğretmen öz yeterlik inancının tükenmişliğe karşı kritik bir tampon mekanizması işlevi gördüğü; yüksek öz yeterliğin yeni eğitsel uygulamalara adaptasyonu kolaylaştırırken, düşük öz yeterliğin mesleki yıpranma ve öğrenme çıktılarında azalma ile sonuçlandığı belirlenmiştir (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; O'Neill ve Stephenson, 2011). Yapısal eşitlik modellemeleriyle desteklenen bulgular, öz yeterliğin iş stresi ile tükenmişlik arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığını ve bu içsel kaynağın güçlendirilmesinin mesleki tükenmişliği engellemede hayati bir gereklilik olduğunu göstermektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Yu, Wang, Zhai, Dai ve Yang, 2015). Bu uluslararası bulgular, öğretmenlerin mesleki esenliğinin korunmasında hem çevresel destek sistemlerinin hem de bireysel yeterlik algılarının küresel ölçekte belirleyici parametreler olduğunu desteklemektedir.

Güncel araştırmalar, mesleki tükenmişliğin sadece iş koşullarıyla değil, öğretmenin sosyal ve ruhsal kaynaklarıyla da doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Rusya, Çin ve Ukrayna gibi farklı ülkelerde yürütülen çalışmalar; sosyal-duygusal yeterlilik, iş doyumu, sosyal destek ve kişilerarası iletişim kanallarının güçlü olmasının tükenmişliği anlamlı düzeyde azalttığını ortaya koymaktadır (Zhang, He, Mao, Pang ve Tian, 2023; Polishchuk, Koltunovych, Andrieieva, Heisonyuk ve Oliinyk, 2022; Sovitriana vd., 2019). Öte yandan, eğitim ortamında güvenliğin azalması, yöneticilerle kurulan olumsuz ilişkiler ve hissedilen baskı gibi faktörlerin; öğretmenlerde kaygı, depresyon ve duygusal tükenme gibi klinik düzeyde anlamlı psikolojik sorunlara yol açtığı belirlenmiştir (Agyapong, Donkor, Burbach ve Wei, 2022; Berezina vd., 2023; Mijakoski vd., 2022). Ruhsal iyi oluş ve manevi doyumun tükenmişliğe karşı koruyucu bir işlev gördüğü saptanırken (Kovacs ve Kezdy, 2008; Pong, 2022); öz yeterlilik ve uygun çalışma ikliminin sağlanmasının, bu olumsuz süreci

engellemede temel stratejiler olduğu vurgulanmaktadır. Elde edilen bu küresel bulgular, öğretmen tükenmişliğinin önlenmesinde bireysel psikolojik esnekliğin artırılması ile destekleyici bir kurumsal ekosistemin inşasının eş zamanlı olarak yürütülmesi gerektiğini desteklemektedir.

Güncel bulgular, mesleki tükenmişliğin sadece okul içi dinamiklerle değil, dışsal sosyal destek ve bireysel psikolojik kaynaklarla da şekillendiğini doğrulamaktadır. Hırvatistan ve İran eksenli araştırmalar, ebeveyn desteğinden duyulan memnuniyetin iş doyumunu artırdığını; buna karşın motivasyonel ihtiyaçların karşılanmamasının ve iş-aile çatışmasının tükenmişliği tetiklediğini ortaya koymaktadır (Noor ve Zainuddin, 2011; Torkaman, Farhang, Zakerian, Torkaman ve Niaragh, 2017; Vidić, Đuranović ve Klasnić, 2021). Cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlerin tükenmişlik üzerindeki etkisi farklılık gösterse de özellikle genç öğretmenlerin duygusal tükenme ve meslekten kopma açısından daha yüksek risk altında olduğu saptanmıştır (Antonioni, Polychroni ve Vlachakis, 2006). Öte yandan psikolojik sermayenin dört temel bileşeni olan öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılığın, olumlu başa çıkma tarzları aracılığıyla tükenmişliğe karşı bir zırh görevi gördüğü; bu bütüncül içsel kaynaklara sahip öğretmenlerin mesleki zorluklar karşısında daha dirençli kaldığı görülmektedir (Ferradás, Freire, García-Bértoa, Núñez ve Rodríguez, 2019; Zhang, Zhang ve Hua, 2019). Bu veriler ışığında, öğretmenlerin tükenmişlik sarmalından kurtarılmasında hem kurumsal motivasyonel desteğin sağlanmasının hem de bireysel psikolojik sermayenin güçlendirilmesinin hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Alanyazın verileri, mesleki tükenmişliğin önlenmesinde duygusal zeka ve örgütsel adalet algısının kritik birer tampon mekanizması olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar; algılanan duygusal zekanın işe katılım ve iş doyumu ile pozitif, tükenmişlik ile negatif yönde ilişkili olduğunu; özellikle duygu kullanımının tükenmişliği yordayan en güçlü alt boyut olduğunu göstermektedir (D'Amico, Geraci ve Tarantino, 2020). Örgütsel boyutta ise Fransa ve Almanya'daki öğretmenler üzerinde yürütülen karşılaştırmalı bir çalışma, dağıtımsal ve prosedürel adalet algısının tükenmişlik üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu desteklemiştir (Andela ve Truchot, 2017). Sınıf yönetimi öz yeterliliği ile tükenmişliğin alt boyutları arasında da güçlü bir bağ bulunduğu, öz yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin daha az tükenmişlik hissettikleri ve bu yeterliliğin öğrenci davranışlarından kaynaklı stresi yönetmede açıklayıcı bir değişken olduğu saptanmıştır (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014; Brouwers ve Tomic, 1999). Demografik değişkenlere ilişkin bulgular ise karmaşık bir görünüm sunmaktadır; bazı çalışmalar yaş ve iş yeri alanı gibi faktörlerin

tükenmişliği etkilediğini belirtirken, diğerleri cinsiyet, deneyim yılı veya branş gibi değişkenlerin anlamlı bir farklılık yaratmadığını vurgulamaktadır (Croom, 2003; Goswami, 2013; Hock, 1988). Sonuç olarak, öğretmen tükenmişliği ile mücadelede bireysel duygusal yeterliliklerin geliştirilmesi ve adil bir kurumsal yapının tesisi, mesleki esenliğin sürdürülebilirliği açısından temel gereklilikler olarak öne çıkmaktadır.

Alanyazındaki kapsamlı bulgular, öğretmenlerin yaşadığı mesleki tükenmişliğin bireysel yorgunluktan öte, çevresel ve kurumsal dinamiklerle şekillenen karmaşık bir olgu olduğunu doğrulamaktadır. Türkiye ve dünya genelinde yapılan araştırmalar; sınıf içindeki öğrenci davranışları, yetersiz materyal ve düşük iş doyumu gibi yapısal sorunların tükenmişliği tetiklediğini, buna karşın okul yönetiminden görülen destek ve adalet algısının süreci iyileştirdiğini göstermektedir. Özellikle öz yeterlilik, psikolojik dayanıklılık ve duygusal zeka gibi içsel kaynaklara sahip öğretmenlerin mesleki zorluklara karşı daha dirençli kaldığı ve tükenmişlik riskini daha iyi yönettiği saptanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki esenliğinin korunması, hem dışsal çalışma koşullarının iyileştirilmesine hem de bireysel psikolojik sermayenin kurumsal destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesine bağlıdır.

Öğretmenlerin İş Doyumlarıyla İlgili Araştırmalar

Eğitim-öğretim hizmetlerinin doğası gereği öğretmenlerin, diğer meslek gruplarına oranla daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları kabul edilmektedir. Alanyazın taraması; disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar, yetersiz fiziki koşullar, bürokratik iş yükü, düşük ücret ve karar süreçlerine katılımın yetersizliği gibi yapısal sorunların öğretmenlerin iş yaşantısını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Kumaş ve Deniz, 2010). Kökeni 1900’lü yılların öncesine dayanan ve güncelliğini koruyan iş doyumu kavramı; bireysel ve örgütsel değişkenler bağlamında geniş bir perspektifle incelenmektedir (Günbayı ve Toprak, 2010). Bu kapsamda yürütülen çok sayıda araştırma, iş doyumunun öğretmenlerin mesleki performansları ve psikolojik durumları üzerindeki belirleyici rolünü farklı değişkenler aracılığıyla ortaya koymaktadır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Bishay, 1996; Crossman ve Harris, 2006; Erdem ve Demirel, 2009; Gençay, 2007; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009; Kış, Gürgür ve Akçamete, 2012; Menon ve Reppa, 2011; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Söz konusu çalışmaların ortak paydası, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen çok boyutlu faktörlerin anlaşılmasının eğitim sisteminin niteliğini artırmada temel bir basamak olduğudur.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması [TALIS], 2018) verileri üzerinden 196 okul müdürü ve 3952 öğretmenle gerçekleştirilen çalışma, öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, kariyer tercihleri, mesleki gelişimleri, okul konumu ve türü ile müdür cinsiyetinin iş doyumunda belirleyici olduğunu; buna karşın tecrübe ve yabancı uyruklu öğrenci varlığının anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur (Özkan ve Akgeç, 2022). Alanyazındaki diğer bulgular, iş ve yaşam doyumunu algılarının mesleki tükenmişliği anlamlı düzeyde azalttığını (Aydoğmuş ve Serçe, 2021) ve örgütsel adalet ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Alanoğlu, 2019). Bazı çalışmalarda iş doyumunu düzeyi orta seviyede saptanırken; yaş, hizmet yılı ve medeni durumun doyum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ancak cinsiyetin (Taşdemir, 2020) ve öğretmen özerkliğinin (Çolak vd., 2017) önemli birer değişken olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, iş stresinin iş doyumunu üzerinde negatif, iş doyumunun ise mesleki bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi olduğu (Karadirek, 2021); örgütsel erdemliliğin ise iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu vurgulanmaktadır (Kahveci, Kotbaş ve Bayram, 2019). Son olarak, demografik değişkenlerin aksine çalışılan okul ve eğitim durumu gibi unsurların iş doyumunda istatistiksel farklılıklar yarattığı görülmüştür (Azimi ve Akan, 2019). Tüm bu bulgular, Türkiye bağlamında öğretmenlerin iş doyumunun bireysel özelliklerden ziyade, büyük ölçüde okulun yapısal özellikleri ve örgütsel iklim unsurları tarafından şekillendiğini göstermektedir.

Yurtiçinde yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde; Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin iş doyumunu ve duygusal tükenmişliklerinin orta düzeyde olduğu, tükenmişliğin temel kaynağının ise öğrenci ilgisizliği olduğu saptanmıştır (Korkmaz, Kovancı, Çakır ve Erdoğmuş, 2019). İş doyumunu üzerinde etkili olan kritik faktörler arasında üstler tarafından takdir edilme durumu (Arı, 2015) ve yöneticilerin kullandığı ödül gücü öne çıkmaktadır. Nitekim yönetici güç kaynaklarının iş doyumunun yaklaşık üçte birini açıkladığı belirlenmiştir (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Bazı çalışmalarda öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri yüksek bulunurken; yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve okulun ölçeği gibi değişkenlerin anlamlı farklılıklar yarattığı, buna karşın branş ve cinsiyet gibi faktörlerin etkisinin sınırlı kaldığı görülmektedir (Demirtaş, 2010; Aksay, 2021). Ayrıca, öğretmen özerkliğinin -özellikle mesleki iletişim ve gelişim boyutlarının- iş doyumunun %12'sini açıklayan önemli yordayıcılar olduğu vurgulanmaktadır (Çolak vd., 2017). Tüm bu sonuçlar,

öğretmenlerin mesleki doyumunun hem sınıf içi dinamiklerden hem de yönetsel destek ve özerklik imkânlarından doğrudan etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Türk yönetim kültüründe öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen temel unsurlar; okul yönetiminin öğretmenlerle kurduğu samimi ilişkiler, görüşlerin dikkate alınması, başarıların takdir edilmesi ve *biz* bilinciyle hareket edilen bir çalışma ortamıdır (Erol Y. C., 2021). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları olumlu bağlar, öğrencilerin öğrenme istekliliği ve veli ilgisi mesleki doyumun sınıf içi belirleyicileri olarak öne çıkmaktadır (Erol Y. C., 2021). Araştırmalar, öğretmenlerin genel olarak orta düzeyde iş doyumuna sahip olduklarını; bu algının kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık gibi faktörlerle düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Ayrıca, hem yönetici hem de öğretmen düzeyinde iş doyumunun, eğitimsel ve yönetsel kararlara katılım boyutuyla pozitif ve orta düzeyde bir ilişki sergilediği tespit edilmiştir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Sonuç olarak Türkiye'de öğretmen iş doyumuna, katılımcı yönetim anlayışı ve okul içi sosyal dayanışmanın bir ürünü olarak şekillenmektedir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; yüksek öz yeterlilik inancına sahip öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sergilediği ve duyguların bu ilişkide aracı rol oynadığı saptanmıştır (Vettori, Bigozzi, Vezzani ve Pinto, 2021). İş doyumunun, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkileyen temel bir değişken olduğu ifade edilse de (Hidayat ve Patras, 2022); bazı bulgular, iş doyumunun örgütsel bağlılık üzerinde her zaman anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir (Atika, Junaedi, Purwati ve Mustafa, 2022). Örgüt iklimi algısı, öğretmenlerin iş doyumuna ve mesleki duygularının güçlü bir yordayıcısıdır; nitekim olumlu bir iklim coşku ve rahatlık gibi hislerle ilişkilendirilirken, olumsuz bir iklimin düşük memnuniyetin yanı sıra kaygı ve depresyona yol açtığı belirlenmiştir (Otrebski, 2022). İş performansı ile iş doyumuna arasında genel olarak pozitif bir ilişki saptanmakla birlikte (Baluyos, Rivera ve Baluyos, 2019); uzun çalışma saatleri, yetersiz ücretler, kısıtlı kariyer imkânları ve eğitim politikalarından duyulan memnuniyetsizliğin öğretim performansı üzerinde büyük ve negatif bir etki yarattığı vurgulanmaktadır (Ololube, 2006; Zang vd., 2022). Küresel ölçekteki bu bulgular, öğretmen iş doyumunun hem bireysel psikolojik kaynaklardan hem de yapısal ve ekonomik çalışma koşullarından doğrudan etkilendiğini desteklemektedir.

Uluslararası alanyazında öğretmenlerle gerçekleştirilen güncel çalışmalar, iş doyumunun kurumsal güven ve destek mekanizmalarıyla olan sıkı bağına doğrulamaktadır. Endonezya ve Meksika merkezli araştırmalar, öğretmenlerin hissettiği örgütsel güvenin ve kurum tarafından sunulan gelişim fırsatlarının hem iş doyumunu hem de örgütsel bağlılığı doğrudan artırdığını ortaya koymaktadır (Hidayat ve Patras, 2022; Treviño-Reyes, Fabian ve Perez, 2023). Romanya ve Kosova'daki bulgular ise verimli bir çalışma ortamı ile yüksek iş motivasyonunun; öğretmen sirkülasyonunu ve duygusal tükenmişliği azaltan, aynı zamanda mesleki devamlılığı ve refahı artıran kritik yordayıcılar olduğunu vurgulamaktadır (Hyseni Duraku, Jahiu ve Geci, 2022; Ortan, Simut ve Simut, 2021). Bu veriler, öğretmenlerin mesleki bağlılığının büyük ölçüde okul yönetiminin sunduğu güven iklimi ve destekleyici imkânlarla şekillendiğini göstermektedir.

Mesleki performans ve esenlik odağındaki diğer veriler; İran ve Çin örneğinde, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi yükseldikçe algılanan mesleki tükenmişliğin anlamlı ve yüksek düzeyde azaldığını saptamıştır (Safari, 2020; Wei ve Abdullah, 2016). Fiziksel imkânlar bağlamında, Yunanistan ve Kazakistan'da yapılan çalışmalar; uygun ders materyalleri, fiziksel koşullar ve teknolojik yeterlilik algısının öğretmenlerin mesleki doyumunu pozitif yönde desteklediğini göstermektedir (Kroupis, Kouli ve Kourtessis, 2019; Nurgaliyeva vd., 2023). Bu doğrultuda sunulan meta-analitik bulgular, öğretmenlerin iş doyumunun sadece bireysel bir memnuniyet göstergesi olmadığını, aynı zamanda öğretmen-öğrenci etkileşim kalitesi ve öğrenci başarısı gibi doğrudan akademik performans çıktıları üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu desteklemektedir (Wartenberg, Aldrup, Grund ve Klusmann, 2023). Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyumunun artırılması, hem öğretmen esenliğini hem de eğitim sisteminin niteliksel çıktılarını doğrudan güvence altına almaktadır.

Alanyazın verileri, öğretmenlerin iş doyumunun fiziksel koşullar, yönetsel yaklaşımlar ve bireysel psikolojik kaynakların etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğunu doğrulamaktadır. Yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar; kalabalık sınıflar, düşük ücret ve bürokratik iş yükü gibi yapısal engellerin mesleki doyumunu zayıflattığını; buna karşın okul yönetiminin sergilediği takdir edici tutum, karar süreçlerine katılım ve profesyonel özerklik imkânlarının doyumunu anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır. Özellikle yüksek öz yeterlik inancına ve teknolojik yetkinliğe sahip öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha güçlü olduğu, bu durumun ise mesleki tükenmişliği azaltarak öğrenci başarısı ve etkileşim kalitesi gibi doğrudan eğitim performansına yansıdığı görülmektedir.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri, Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkisiyle İlgili Araştırmalar

Yapılan alanyazın incelemelerinde, araştırma kapsamında ele alınan üç değişkeni bütüncül bir modelde inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamış olsa da bu değişkenlerin ikili etkileşimlerine dair önemli bulgular mevcuttur. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerini meta-analiz yöntemiyle inceleyen çalışmalar, bu iki kavram arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır (Erdoğan, 2021; Yorulmaz, Çolak ve Altinkurt, 2017). Alanyazında bu ilişkiyi destekleyen ve ilgili değişkenler arasında benzer şekilde negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlılık tespit eden çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Çağlar ve Demirtaş, 2011; Goswami, 2013; İnce ve Şahin, 2016; Jurado vd., 2019; Williams, 2014).

Öte yandan, bazı araştırmalar iş doyumunu ile tükenmişlik arasındaki bu negatif ilişkinin çok daha yüksek bir düzeyde seyrettiğini ortaya koymaktadır (D'Amico vd., 2020; Koustelios ve Tsigilis, 2005; Polishchuk vd., 2022). Tükenmişliğin alt boyutları özelinde yapılan meta-analiz sonuçları ise iş doyumunun özellikle duygusal tükenme ve kişisel başarının azalması ile orta düzeyde; duyarsızlaşma boyutuyla ise düşük düzeyde negatif bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Yorulmaz, Çolak ve Altinkurt, 2017). Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki doyumlarının artırılmasının tükenmişliğin farklı boyutlarıyla mücadelede kritik bir koruyucu faktör olduğunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki dinamikleri inceleyen güncel araştırmalar, değişkenler arasında çok yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Oğuz, Yurdunkulu ve Göçen (2024) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öğretimi ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde, kolektif öğretmen yeterliliğinin iş doyumunu pozitif, tükenmişliği ise negatif yönde yordadığı; bu yeterlilik düzeyine ulaşılmasının iş doyumunu artırarak tükenmişliği önleyebileceği belirlenmiştir (Yurt, 2022). Örgütsel faktörler bağlamında, örgütsel adalet ve dürüstlüğün iş doyumuyla orta seviyede pozitif ilişkili olduğu ve bu iki değişkenin birlikte iş doyumunu yordadığı tespit edilmiştir (Aksay, 2021). Öte yandan, teknolojik dönüşümün getirdiği teknostres olgusunun mesleki tükenmişliğin yaklaşık %28'ini açıklayan orta düzeyde pozitif bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Gökbulut ve Dindaş, 2022). Mesleki yetkinlikler özelinde ise öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının azaldığı,

buna karşın kişisel başarısızlık hissi ile orta seviyede bir ilişkinin varlığı saptanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2015).

Uluslararası alanyazında öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalar; öz yeterlilik, iş doyum ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkilerin pedagojik ve dijital yetkinliklerle derinleştiğini desteklemektedir. İtalya'da yapılan çalışma, yüksek tükenmişliğin düşük iş doyum ve mesleki bağlılıkla doğrudan ilişkili olduğunu, algılanan kişisel yeterliliğin ise bu süreçte kritik bir aracı rol oynadığını ortaya koymuştur (Jurado vd., 2019). Benzer şekilde, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının iş ve yaşam doyumuyla pozitif, tükenmişlikle ise negatif yönlü bir etkileşim içinde olduğu saptanmıştır (Telef, 2011). Mesleki gelişim ve öğrenme düzeyleri; akademik iyimserliği ve öznel iyi oluşu destekleyerek öğretmenlerin eğitim sürecine olan bağlılıklarını güçlendirmektedir (Öcal vd., 2025). Güncel dijital dönüşüm bağlamında ise çevrimiçi öğretim yeterliliği ve öz yeterliliğin dijital tükenmişliği önemli ölçüde yordadığı, duygu düzenleme becerisinin ise bu teknolojik stres faktörleri arasındaki ilişkide temel bir dengeleyici işlev gördüğü belirlenmiştir (Yang ve Du, 2024).

Öğretmenlerin iş doyum, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık süreçlerini inceleyen araştırmalar; duygusal zekâ, liderlik kalitesi ve eğitim düzeyinin bu dinamikler üzerindeki belirleyici etkisini doğrulamaktadır. Yunanistan'da özel eğitim öğretmenleriyle yapılan çalışma, yüksek algılanan duygusal zekânın daha az tükenmişlik ve daha yüksek iş doyum ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Platsidou, 2010). Kurumsal hiyerarşi bağlamında ise lider-üye etkileşiminin niteliği, tükenmişliği azaltan ve örgütsel bağlılığı artıran temel bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Alev ve Taş, 2020). Ayrıca, öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe duygusal iş doyumlarının arttığı (Filiz, 2014); yüksek iş doyumunun işten ayrılma niyetini sınırlarken, artan tükenmişliğin bu niyeti tetiklediği saptanmıştır (Çelik, 2020).

Öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik dinamiklerini branş ve çalışma ortamı bazında ele alan araştırmalar, bu iki değişken arasındaki negatif ilişkinin evrenselliğini koruduğunu, ancak demografik faktörlerin etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Dershane öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda tükenmişliğin düşük, iş doyumunun ise nötr seviyenin üzerinde olduğu saptanırken; cinsiyet, branş ve mezuniyet durumu gibi değişkenlerin bu algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür (Çağlar ve Demirtaş, 2011). Benzer şekilde, fizik alanı öğretmenleri üzerinde yürütülen güncel bir araştırma, iş doyum ile tükenmişlik arasında zayıf ve negatif bir bağ olduğunu; yaş, hizmet süresi, medeni durum

ve çalışma koşulları gibi çok sayıda bağımsız değişkenin bu sonuçları değiştirmediğini ortaya koymuştur (Kanbur ve Ünsal, 2024).

Son yıllarda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, iş doyumu ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, bu değişkenlerin çoğunlukla ayrı ayrı incelendiği, bütüncül yaklaşımların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Nitekim güncel araştırmalar, öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ile iş doyumu arasında anlamlı ve genellikle negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Covid-19 sonrası dönemde yapılan çalışmalar, artan iş yükü, belirsizlik ve değişen eğitim ortamlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırırken iş doyumlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sahip oldukları beceriler ile mesleki iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda, 21. yüzyıl becerileri ya da yaşam boyu öğrenme becerileri gibi yapılar ile iş doyumu arasında pozitif, tükenmişlik arasında ise negatif yönlü ilişkiler bulunduğu rapor edilmektedir. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğunda söz konusu değişkenler ikili ilişkiler çerçevesinde ele alınmakta; 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu aynı model içerisinde inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile mesleki tükenmişlik ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama desenine uygun olduğu düşünülmektedir. Tarama modelleri, bir grubun özelliklerinin belirlenmesi için yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024). Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, genel bir yargıda bulunmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2016). Karasar (2016) tarafından geçmişte var olan ya da halen süren bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir model olarak tanımlanan tarama modelleri; tekil/ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma gibi farklı yöntemlerle gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2024). İlişkisel tarama modelinde, birden fazla değişken arasında ilişkinin olup olmadığı ve varsa ilişkinin derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2016). İlişkisel tarama modelinde amaç değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemektir. Diğer bir ifadeyle, bu desen, birden çok değişken arasındaki ilişki, ilişkinin gücü ve aralarındaki neden-sonuç ilişkisini korelasyon ve regresyon gibi güçlü istatistiksel teknikler kullanarak ve hiçbir değişkeni etkilemeden ortaya koymaktadır (Balcı, 2018; Büyüköztürk vd., 2024). Bu modelde önemli olan, durumlar arasındaki ayrımı ortaya çıkarmaktır (Karasar, 2016). Bu yöntemde öncelikle var olan durum, var olduğu şekliyle ortaya konulmuştur. 21. yüzyıl beceri düzeylerinin iş

doymu ve mesleki tikenmişlik değişkenleri açısından değişip değişmediği test edilmiştir. Ayrıca ilgili değişkenler, yaş, cinsiyet, branş, kıdem, medeni durum, görev ilçesi ve eğitim düzeyleriyle ilişkilendirilerek belirlenmiştir.

Evren-rneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-ğretim yılının 2. döneminde ve 2024-2025 eğitim-ğretim yılının 1. döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görevli 16.446 ğretmen oluşturmaktadır. Evrene ilişkin örneklem, çok aşamalı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Birinci aşamada tabakalı örneklem yöntemi; ikinci aşamada ise basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın rneklemine, 2023-2024 eğitim-ğretim yılının 2. döneminde ve 2024-2025 eğitim-ğretim yılının 1. döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görevli 840 ğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada, evrende bulunan alt grupların örneklem içinde temsiliyetlerini sağlamak amacıyla tabakalı örneklem yöntemiyle örneklem seçilmiştir (Balcı, 2018). Uygun rneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine dair bilgiler çeşitli kaynaklarda verilmektedir ve Balcı (2018) da evrenin çok büyük olduğu araştırmalarda 384 kişinin, %95 güven düzeyinde evreni temsil edebileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ve örneklem sayısının artırılmasının araştırmanın geçerlilik/güvenirliğine olumlu etkisi olacağı varsayımıyla, 840 öğretmenden oluşan bir örneklem ulaşılmıştır. Örneklem seçiminde, MEB İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara'daki resmi ortaokulların ğretmen sayılarını gösteren 2023-2024 ğretim yılı resmi ortaokul istatistikleri alınmıştır. İlgili istatistiki bilgilere göre, 2023-2024 eğitim-ğretim yılında Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki resmi ortaokulların sayısı 427 olup, bu okullarda görev yapan ğretmen sayısı 4.219'u erkek, 12.227'si kadın olmak üzere toplam 16.446 olarak belirlenmiştir (MEB, 2023).

Araştırmada, Ankara'ya bağlı Altındağ, ankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle olmak üzere toplamda sekiz merkez ilçe, ilçe ölçütü alınarak bir tabaka olarak dşnlmştir. Böylece, her ilçedeki ğretmen sayısının toplam ğretmen sayısı içindeki oranına göre örneklemde temsil edilmesi sağlanmıştır. Örneğin, araştırma evreni kapsamında Ankara'nın Altındağ ilçesinde, resmi ortaokullarda görevli toplam ğretmen sayısı 518'si erkek, 1.143' kadın olmak üzere toplamda 1.661'dir. Altındağ ilçesindeki öğretmenlerin, sekiz merkez ilçe toplamı içindeki oranı yaklaşık %10 olarak

hesaplanmıştır. Buna göre, araştırma kapsamında ölçek uygulanacak toplam öğretmenlerin %10'unun Altındağ ilçesinden alınması kararlaştırılmıştır. Bu hesaplama sonucunda, araştırma örnekleme alınacak 84 öğretmen Altındağ ilçesinden seçilmiştir.

Uygulama yapılan okulların belirlenmesinde de öğretmen sayılarına benzer bir şekilde tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bunun için, merkez ilçelerin her birinde bulunan ortaokul sayısının toplam ortaokul sayısı içindeki oranı bulunarak bu oran, araştırma kapsamında uygulama yapılacak okulların belirlenmesinde dikkate alınmıştır. Örneğin, 2023-2024 öğretim yılı verilerine göre Ankara'nın merkez ilçelerinde 427 ortaokul bulunmaktadır. Bu öğretim yılında Altındağ ilçesindeki okul sayısının 50 olduğu dikkate alındığında, bu ilçedeki okul sayısının toplam içindeki oranı yaklaşık olarak %12'dir. Buna göre, araştırma kapsamında uygulanacak 40 okulun %12'si, Altındağ ilçesindeki okullar arasından seçkisiz (yansız) olarak belirlenmiştir. Bu hesaplamalara göre, Ankara ili Altındağ ilçesinde 5 ortaokul ve 84 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Bu hesaplamalar, araştırmaya dahil edilen diğer ilçeler için de yapılmıştır. İlgili ilçelerden seçilen okul ve öğretmenlerin belirlenmesinde ise seçkisiz seçim yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında örneklem olarak seçilen merkez ilçelerin okul ve öğretmen sayıları ile bunların örneklem içindeki temsil edilme oranları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.
Araştırma Örnekleme

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı			Okul (%)	Okul (n=40)	Öğretmen (%)	Öğretmen (n=840)
		Erkek	Kadın	Toplam				
Altındağ	50	518	1.143	1.661	12	5	10	84
Çankaya	67	433	1.779	2.212	16	6	13	109
Etimesgut	40	442	1.591	2.033	9	4	12	101
Gölbaşı	25	108	406	514	6	3	4	34
Keçiören	69	889	2.321	3.210	16	6	20	168
Mamak	68	674	1.646	2.320	16	6	14	118
Sincan	51	640	1.573	2.213	12	5	13	109
Yenimahalle	57	515	1.768	2.283	13	5	14	117
Toplam	427	4.219	12.227	16.446	100	40	100	840

Tablo 1'e göre araştırmada mevcut şartlar dikkate alınarak 40 ortaokulda uygulama yapılması hedeflenmiştir. Buna göre uygun okul örnekleme olarak Altındağ'dan 5,

Çankaya'dan 6, Etimesgut'tan 4, Gölbaşı'ndan 3, Keçiören'den 6, Mamak'tan 6, Sincan'dan 5 ve Yenimahalle'den 5 olmak üzere toplam 40 ortaokul araştırma kapsamına alınmıştır.

Tablo 2.
Araştırma Kapsamındaki Okullar

İlçe	Okul	n	%
Altındağ	Gültepe Ortaokulu	5	12.5
	Cebeci Ortaokulu		
	Ahiler Ortaokulu		
	Evliya Çelebi Ortaokulu		
	Şehit Savaş Batu Ortaokulu		
Çankaya	Tevfik İleri Ortaokulu	6	15
	Türkkonut Ortaokulu		
	Hilmi Hatice Aksoy Ortaokulu		
	Fevzi Özbey Ortaokulu		
	Metin Oktay Ortaokulu		
Etimesgut	Maltepe Ortaokulu	4	10
	Cenk Yakın Ortaokulu		
	Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu		
	Ahi Evran Ortaokulu		
	Şehit Yasin Kendircioğlu Ortaokulu		
Gölbaşı	Şehit Meriç Alemdar Ortaokulu	3	7.5
	Cemil Yıldırım Ortaokulu		
	İnönü Ortaokulu		
Keçiören	Yavuz Sultan Selim Ortaokulu	6	15
	Yeşiltepe Ortaokulu		
	Kalaba İmam Hatip Ortaokulu		
	Necip Fazıl Ortaokulu		
	Keçiören Şehit Arif Çakır Ortaokulu		
	Aşık Veysel Ortaokulu		
Mamak	Demokrasi Ortaokulu	6	15
	Ticaret Odası Ortaokulu		
	Vehbi Dinçerler Ortaokulu		
	Ulu Önder Ortaokulu		
	Şehit Mekan Şahin İmam Hatip Ortaokulu		
	60. Yıl Ortaokulu		
Sincan	Gaziosmanpaşa Ortaokulu	5	12.5
	Dr. Emin Acar İmam Hatip Ortaokulu		
	Şehit Hakan Altunyurt Ortaokulu		
	Ahmet Andiçen Ortaokulu		
Yenimahalle	Cumhuriyet Ortaokulu	5	12.5
	Şehit Emre Vahit Bekli Ortaokulu		
	Mimar Sinan Ortaokulu		
	Şehit İlker Aydın Ortaokulu		
	Şehit Sıddık Uluocak İmam Hatip Ortaokulu		
	Mehmet Emin Yurdakul Ortaokulu		

İlçelerden seçilerek örneklem kapsamına alınan öğretmen sayıları da farklılık göstermiştir. Altındağ'dan 84, Çankaya'dan 109, Etimesgut'tan 101, Gölbaşı'ndan 34, Keçiören'den 168, Mamak'tan 118, Sincan'dan 109 ve Yenimahalle'den 117 olmak üzere toplam 840 öğretmen, araştırmanın örnekleminde yer almaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlere ait kişisel özelliklerine ilişkin bulgular sayı ve yüzde olarak Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.
Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Demografik Özellik	Frekans (n)	Yüzde %
Cinsiyet	Erkek	254	30,2
	Kadın	586	69,8
Yaş	20-29 yaş	18	2,1
	30-39 yaş	384	45,7
	40-49 yaş	328	39
	50 yaş ve üzeri	110	13,1
Kıdem	1-10 yıl	109	13
	11-20 yıl	425	50,6
	21-30 yıl	229	27,3
	31 yıl ve üzeri	77	9,2
Branş	Türkçe	181	21,5
	Matematik	110	13,1
	Fen Bilimleri	102	12,1
	Yabancı Dil	92	11
	Sosyal Bilgiler	80	9,5
	Beden Eğitimi ve Spor	70	8,3
	Teknoloji ve Tasarım	62	7,4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	5,1
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	4,6
	Görsel Sanatlar	36	4,3
	Müzik	25	3
	Ön Lisans	7	0,8
Eğitim Düzeyi	Lisans	668	79,5
	Yüksek Lisans	149	17,7
	Doktora	16	1,9
Medeni Durum	Evli	735	87,5
	Bekar	105	12,5
Görev İlçesi	Altındağ	84	10
	Çankaya	109	13
	Etimesgut	101	12
	Gölbaşı	34	4
	Keçiören	168	20
	Mamak	118	14
	Sincan	109	13
	Yenimahalle	117	14
	Toplam	840	100

Tablo 3'te sunulduğu üzere araştırmaya katılan toplam 840 öğretmenin 254'ü erkek (%30,2), 586'sı (%69,8) kadın; 18'i (%2,1) 20-29 yaş, 384'ü (%45,7) 30-39 yaş, 328'i (%39) 40-49 yaş aralığında ve 110'unun (%13,1) 50 yaş ve üzeri olduğu; 109'u (%13) 0-10 yıl, 425'i

(%50,6) 10-19 yıl, 229'u (%27,3) 20-29 yıl aralığında ve 77'si (%9,2) 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; 181'i (%21,5) Türkçe, 110'u (%13,1) Matematik, 102'si (%12,1) Fen Bilimleri, 92'si (%11) Yabancı Dil, 80'i (%9,5) Sosyal Bilgiler, 70'i (%8,3) Beden Eğitimi ve Spor, 62'si (%7,4) Teknoloji ve Tasarım, 43'ü (%5,1) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 39'u (%4,6) Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, 36'sı (%4,3) Görsel Sanatlar, 25'i (%3) Müzik branşlarında olduğu; 7'si (%0,8) ön lisans, 668'i (%79,5) lisans, 149'u (%17,7) yüksek lisans ve 16'sının (%1,9) doktora eğitim düzeyinde olduğu; 84'ü (%10) Altındağ, 109'u Çankaya (%13), 101'i (%12) Etimesgut, 34'ü (%4) Gölbaşı, 168'i (%20) Keçiören, 118'i (%14) Mamak, 109'u (%13) Sincan, 117'si (%14) Yenimahalle ilçelerinde görev yaptığı; ve 735'i evli (%87,5), 105'i (%12,5) bekar olduğu görülmektedir.

Araştırmanın anket uygulama aşamasında ilgili kurumlardan yasal izinler alınmıştır (Ek 1 ve 4). Uygulama gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu nedenle, araştırmaya katılmak istemeyen öğretmenlerden gelen boş anketler, eksik veya özensiz doldurulduğu, örneklem dışında tutulan branşların öğretmenlerinin doldurduğu tespit edilen anketler analiz dışında bırakılmıştır. Evreni 16.446 öğretmen olan araştırmada en az 380 öğretmene ulaşılması kararlaştırılmıştır. 891 öğretmen tarafından doldurulan anketlerden 51 tanesi geçersiz kabul edilerek, 840 anketle analizler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm: Öğretmenlerin kişisel bilgilerini (yaş, cinsiyet, branş, kıdem, medeni durum, görev ilçesi, eğitim düzeyi) belirlemek amacıyla yedi sorudan oluşmaktadır.

İkinci Bölüm: Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Baycan (1985) tarafından yapılan, 3 alt boyut ve 20 maddeden oluşan Minnesota İş Doyumu Ölçeği yer almaktadır.

Üçüncü Bölüm: Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan, 3 alt boyut ve 22 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Ölçeği yer almaktadır.

Dördüncü Bölüm: Göksun (2016) tarafından geliştirilen 5 alt boyut ve 27 maddeden oluşan 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlerin demografik verilerini elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim düzeyi ve medeni durumdan oluşan kişisel bilgilerini belirlemek amaçlı sorular yer almaktadır.

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik verilerin elde edilmesinde Orhan Göksun (2016) tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ölçeği kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde olup 27 maddeden oluşan ölçeğin puanlaması: Her zaman=5, Genellikle=4, Ara sıra=3, Nadiren=2, Hiçbir zaman=1 puan şeklindedir. Ölçek; yönetsel beceriler (5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 21. maddelerden oluşmakta ve öğretmenlerin sınıf yönetimi, süreç ve etkinlik yönetimi gibi becerilerini kapsamaktadır), teknopedagojik beceriler (6, 7, 19, 22, 23, 24, 26, 27. maddelerden oluşmakta ve teknoloji ile pedagoji becerilerinin birlikte işe koşulmasıyla ortaya çıkan becerileri kapsamaktadır), onamaci beceriler (1, 4, 18. maddelerden oluşmakta ve doğru davranışları onaylayıcı yaklaşımların öğretim becerilerine dönüştürülerek sergilenmesini kapsamaktadır), üretimsel beceriler (13 ve 14. maddelerden oluşmakta ve öğretmen adaylarının materyal üretim becerilerini kapsamaktadır) ve esnek öğretme becerileri (2 ve 3. maddelerden oluşmakta ve öğretimi sınıf ortamından bağımsız hale getiren becerileri kapsamaktadır) olmak üzere beş boyuttur. Boyutlar tüm varyansın %40,33'ünü açıklamaktadır (Orhan Göksun, 2016). Varyans değerlerinin %40-60 aralığında olması, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalar için kabul edilebilir bir değer olarak ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Ölçeğin orijinalinde, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,852, 0,629, 0,419, 0,714 ve 0,752 olarak belirlenmiş, ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,870 olarak hesaplanmıştır (Orhan Göksun, 2016). Yine geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygunluğu araştırmacı tarafından test edilmiş ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının 0,87 ve Bartlett Sphericity testinin de anlamlı ($p<0.05$) olduğu görülmüştür.

Veri toplama aracı 5'li Likert biçiminde olduğundan, her bir madde katılımcının yanıtına göre en fazla 5, en az 1 puan olacak şekilde girilmiştir. Öğreten becerileri anketindeki 23. madde ise ters puanlanması gerektiğinden (Orhan Göksun, 2016) veriler işlenirken buna dikkat edilmiştir. Ölçekte 5 seçenek ve 4 fark aralığı olup, $4/5=0,80$ 'lik fark aralığı değeri

hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalara dayalı değerlendirmelerde dikkate alınan aralıklar ve bu aralıkların anlamları: 1,00-1,80 = Hiçbir zaman/Çok düşük, 1,81-2,60 = Nadiren/Düşük, 2,61-3,40 = Ara sıra/Orta, 3,41-4,20 = Genellikle/Yüksek, 4,21-5,00 = Her zaman/Çok yüksek şeklindedir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Kavram olarak ortaya çıktığı ilk günlerden bugüne kadar birçok tükenmişlik anketi geliştirilmiş olsa da Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen İnsan Hizmetleri Çalışanları İçin Maslach Tükenmişlik Ölçeği eğitim alanında da en yaygın kullanılan ölçek olarak öne çıkmaktadır. Ölçek alanında bilimsel olarak doğrulanmış en eski araçlardan biridir (Schaufeli, Bakker, Hoogduin, Schaap ve Kladler, 2001). Schaufeli vd. (2001) tarafından yapılan bir alanyazın taramasının sonuçlarına göre tükenmişlik konusundaki araştırmaların tamamına yakınında Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin bir biçimi kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında da Ergin (1992) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal formu 7'li Likert olup; hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün şeklinde yanıt seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada da kullanılan Türkçe uyarlaması ise: hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman şeklinde 5'li Likert, 22 madde üç alt boyuttan oluşan bir ölçektir.

Ölçeğin güvenirliği kapsamında, Maslach ve Jackson (1981) tarafından iç tutarlık katsayıları, alt boyutlar için: duygusal tükenme = 0,82, duyarsızlaşma = 0,60 ve kişisel başarı = 0,80 olarak ölçülürken, Ergin'in (1992) yaptığı güvenirlik çalışmasında sırasıyla: 0,83, 0,65, 0,72 ve test-tekrar test katsayıları: 0,83, 0,72, 0,61 olarak hesaplanmıştır. Duygusal tükenme, duygusal enerjinin boşalmasıyla beliren yorgunluk, bitkinlik ve aşırı yüklenmiş olma durumlarını tanımlayan 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20. maddeler olmak üzere 9 maddeden oluşmaktadır. Duyarsızlaşma; bireyin iş ortamında hizmet verdiklerine karşı duygudan yoksun davranması olarak tanımlanmakta ve 5, 10, 11, 15 ve 22. maddeler olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır. Kişisel başarı; iş yerinde bireyin başarı duygusunda oluşan azalma olarak ifade edilmekte ve 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 ve 21. maddeler olmak üzere 8 maddeden oluşmaktadır.

Ölçekte yapılan puanlamayla alt boyut puanları elde edilmektedir. Ölçeği oluşturan üç alt boyutun puanları, her maddede 0 ile 4 arasında değerlendirilir. Duygusal tükenme ve

duyarsızlaşma alt boyutları olumlu ifadeler içerirken, kişisel başarı alt boyutu olumsuz ifadeler içermekte ve 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 ve 21. maddelerden oluşan bu olumsuz ifadeler ters puanlanmaktadır. Bu nedenle, kişisel başarı alt boyutundan düşük, diğer iki alt boyuttan yüksek puan almak, tükenmişliği gösterir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarını oluşturan maddeler: Hiçbir zaman = 0, Çok nadir = 1, Bazen = 2, Çoğu zaman = 3, Her zaman = 4 şeklinde puanlanır. Buna karşın, kişisel başarı alt boyutunu oluşturan maddeler ise ters puanlama ile Her zaman = 0, Çoğu zaman = 1, Bazen = 2, Çok nadir = 3, Hiçbir zaman = 4 şeklinde puanlanır.

Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek puanlar duygusal tükenme alt boyutunda 0 ile 36, duyarsızlaşma alt boyutunda 0 ile 20, kişisel başarı alt boyutunda ise 0 ile 32 arasında değişmektedir. Tükenmişlik düzeyini belirlemek için dağılımın ilk üçte birinde yer alan tükenmişlik puanları düşük, orta üçte birinde yer alan puanlar ise normal, son üçte birinde yer alan puanlar yüksek olarak değerlendirilmektedir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Ölçekte 5 seçenek ve 4 fark aralığı olup, $4/5 = 0,80$ 'lik fark aralığı değeri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalara dayalı değerlendirmelerde dikkate alınan aralıklar ve bu aralıkların anlamları; 0,00-0,80=Hiçbir zaman/Çok düşük, 0,81-1,60=Çok Nadir/Düşük, 1,61-2,40=Bazen/Orta, 2,41-3,20=Çoğu zaman/Yüksek, 3,21-4,00=Her zaman/Çok yüksek şeklindedir.

Tükenmişlik ölçeğinden toplam bir puan elde edilememesi, her üç alt boyutun elde edilen puanlarının ayrı ayrı değişkenlerle olan ilişkilerinin gösterilmesi, ölçek geliştirenlerin ve Türkçe uyarlamasını yapanların önerdikleri bir durumdur (Gezer, Yenel ve Şahan, 2009). Maslach Tükenmişlik Modeline göre duygusal tükenme, duyarsızlaşmanın ve kişisel başarıda azalmaların nedeni olarak görülmektedir (Arı ve Bal, 2008). Bu nedenle, tükenmişliğin üç alt boyutundan toplam bir tükenmişlik puanı elde edilmemektedir (Baysal, 1995; Cordes ve Dougherty, 1993; Girgin, 1995; Yılmaz K., 2020). Yani, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki düşen puanlar ile kişisel başarı boyutundaki yükselen puanların toplanıp ortalamasının alınması mümkün değildir. Dolayısıyla, bu ölçme aracından toplam bir puan elde edilmesi, yapılan analizlerin tamamen yanlış olmasına neden olabilir ve alan yazında çoğu araştırmada olduğu gibi ölçeğin yanlış puanlandırılmasına yol açabilir (Yılmaz K., 2020). Benzer şekilde, Maslach ve Jackson da tükenmişliği tek bir boyut olarak ele alıp toplam tükenmişlik puanı hesaplamının doğru olmayacağını ve kavramın üç alt boyutunun farklı özellikler taşıması nedeniyle ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Maslach ve Jackson'dan akt. Cordes ve Dougherty, 1993). Alanyazında,

bu şekilde çalışarak yüksek güvenilirlik ve geçerlilik ile sonuçlanan çalışmalar bulunmaktadır (Alanoğlu, 2019; Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Gezer, 2008; Gezer vd., 2009; Karakelle ve Canpolat, 2010; Tümkiye, 1996). Dolayısıyla, bu araştırmada her bir birey için üç ayrı tükenmişlik puanı hesaplanmıştır. Böylece, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında alınan yüksek puanlar ile kişisel başarı boyutunda alınan düşük puanlar, bireyin ilgili boyutlarda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Kişisel başarı boyutunun puanlanması ve yorumlanması arasındaki ters yönlü ilişkiden dolayı, bu boyut; kişisel başarısızlık olarak adlandırılmıştır. Alt boyutlarda orta düzeydeki puanlar, orta düzey tükenmişliği göstermektedir (İnce ve Şahin, 2016; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 1996). Dolayısıyla, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri belirlenirken, tükenmiş veya tükenmemiş öğretmenler yerine; düşük, orta ve yüksek tükenmişlik düzeyine sahip öğretmenlerden söz etmek daha doğru olacaktır.

Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini belirlemek üzere, Minnesota İş Doyumu Ölçeğinin 100 maddelik uzun formunun yerine, Weiss vd. (1967) tarafından 20 maddeden oluşan kısa formu tercih edilmiştir. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile Türkçeye uyarlanması Baycan (1985) tarafından yapılmış; ölçeğin genel güvenilirliği için Cronbach Alpha değeri = 0,77 olarak ölçülmüştür. Her maddeye verilen cevaplar 1 ile 5 arasında puanlanan, 5'li Likert tipi bu ölçek şu şekilde puanlanır: Hiç memnun değilim = 1 puan, Memnun değilim = 2 puan, Kararsızım = 3 puan, Memnunum = 4 puan, Çok memnunum = 5 puan. Ölçek, ters puanlanan madde içermemektedir. Puanlama, katılımcıların içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerini belirlemeyi amaçlayan 20 maddeden oluşur. Ölçekte 5 seçenek olup, bunlar arasında 4 fark aralığı mevcuttur ve $4/5 = 0,80$ fark aralığı değeri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalara dayalı değerlendirmelerde dikkate alınan aralıklar ve anlamları şunlardır: 1,00-1,80 = Hiç memnun değilim, 1,81-2,60 = Memnun değilim, 2,61-3,40 = Kararsızım, 3,41-4,20 = Memnunum, 4,21-5,00 = Çok memnunum.

Ölçek, içsel, dışsal ve genel doyum olarak üç boyuttan oluşmaktadır. İçsel doyum; ahlaki değer yargıları, yardımseverlik, otorite, yeteneklerini kullanabilme, sorumluluk, yaratıcılık, takdir edilme, başarı ve toplumda saygınlık ifadelerini içeren 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16 ve 20. maddelerden oluşmakta olup toplam 12 maddedir. Dışsal doyum ise terfi olanakları, kurumun politikaları ve uygulamaları, iş arkadaşları, iş koşulları, ücretlendirme, yöneticilerin yönetim anlayışı, yöneticilerin teknik desteği ve iş garantisi ifadelerini içeren

5, 6, 12, 13, 14, 17, 18 ve 19. maddelerden oluşmakta ve toplam 8 maddeyi kapsamaktadır. Ölçekteki maddelerin tümünden oluşan üçüncü boyut ise genel doyumdur.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Etik gerekliliklere uygun olarak üniversite etik kurulu onayı alınmış, ardından Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izinler alınmıştır. Okullara bizzat gidilerek anket uygulaması yapılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan üç ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan 840 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinden farklı olarak doğrulayıcı faktör analizi, önceden kuramsal temellere dayanılarak belirlenmiş bir faktör yapısının toplanan verilerle ne ölçüde doğrulandığını sınavan ve hipotez test etmeye olanak tanıyan bir yöntemdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Bu araştırmada DFA'nın tercih edilmesinin temel nedeni, kullanılan üç ölçeğin de daha önce geliştirilmiş ve faktör yapıları belirlenmiş ölçme araçları olması; dolayısıyla amaçlanan işlemin yeni bir yapı keşfetmek değil, mevcut yapıların bu araştırmanın örnekleminde geçerliğini doğrulamak olmasıdır.

Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterliğine ilişkin alanyazında 10 katılımcı/madde oranı ölçütü olarak kabul edilmekte (Kline, 2011); 840 kişilik örneklemin, ölçeklerdeki madde sayıları dikkate alındığında bu ölçütü fazlasıyla karşıladığı görülmektedir. Bu kapsamda 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği için beş faktörlü (yönetimsel, teknopedagojik, onamacı, esnek öğretme ve üretimsel beceriler; 27 madde), Maslach Tükenmişlik Ölçeği için üç faktörlü (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı; 22 madde) ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği için iki faktörlü (içsel ve dışsal doyum; 20 madde) yapılar sınanmıştır. Analizler sonucunda her üç ölçeğin de orijinal formlarında önerilen faktör yapılarının mevcut araştırma örnekleminde doğrulandığı; maddelerin ilgili faktörlere anlamlı düzeyde yük verdiği saptanmıştır. Modellerin veriyle uyumunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan uyum indeksleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.
Ölçeklere Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Ölçek	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	1.03	0.02	0.05	0.95	0.97	0.98	0.85	0.82
Maslach Tükenmişlik	3.945	0.07	0.05	0.92	0.95	0.93	0.93	0.91
Minnesota İş Doyumu	1.96	0.08	0.05	0.89	0.95	0.94	0.90	0.85

Tablo 4 incelendiğinde uyum indekslerinin Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2021) belirttiği kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği'ne ait uyum indekslerinin modele mükemmel bir mutlak ve artışı uyum sağladığı görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992; Hu ve Bentler, 1999). Ölçeğe ait GFI (0.85) ve AGFI (0.82) değerlerinin 0.90 eşiğinin altında kalması, bu indekslerin örneklem büyüklüğü ve model karmaşıklığına karşı yüksek hassasiyet göstermesiyle açıklanabilir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Marsh, Hau ve Wen, 2004). Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/sd oranının (3.945) 5'in altında olması kabul edilebilir uyuma (Sümer, 2000), RMSE = 0.07 ve SRMR = 0.05 değerleri ise iyi uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçeğin artışı uyum indeksleri (NFI = 0.92, NNFI = 0.95, CFI = 0.93) ile mutlak uyum indeksleri (GFI = 0.93, AGFI = 0.91) geleneksel 0.90 ve 0.95 kesme noktalarını başarıyla karşılayarak modelin yapısal kalitesini doğrulamaktadır (Byrne, 2016).

Son olarak, Minnesota İş Doyumu Ölçeği'ne ait χ^2/sd = 1.96 oranı mükemmel bir uyumu (Tabachnick ve Fidell, 2013), SRMR = 0.05 değeri ise iyi bir uyumu göstermektedir. RMSEA= 0.08 değeri MacCallum, Browne ve Sugawara (1996) tarafından belirtilen kabul edilebilir uyum sınırının tam üzerindedir. NFI (0.89) ve AGFI (0.85) değerleri geleneksel sınırın az farkla altında kalmasına karşın; CFI (0.94) ve NNFI (0.95) gibi güçlü göreceli indekslerin beklenen seviyelerde olması modelin kabul edilebilirliğine kanıt oluşturmaktadır (Byrne, 2016; Hair vd., 2010). Sonuç olarak, mutlak, göreceli ve artışı uyum indeksleri bir bütün olarak ve literatürdeki esnek kesme kriterleri doğrultusunda değerlendirildiğinde, üç ölçeğin de kurulan yapısal modellerle kabul edilebilir ile mükemmel düzeyler arasında uyum sağladığı ve ölçek yapıversiyonlarının mevcut araştırma örneklemini üzerinde geçerli olduğu saptanmıştır.

Ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılar tarafından ölçülen güvenirlik katsayısı değerleri veri toplama araçları başlığı altında verilmiştir. Bu araştırma kapsamında da ilgili

değerler hesaplanmıştır. Tablo 5'te araştırma ölçekleri için ölçülen güvenirlik katsayısı değerleri sunulmaktadır.

Tablo 5.
Araştırma Ölçekleri Güvenirlik Katsayısı Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Yönetmel beceriler	,832	12
Teknopedagojik beceriler	,693	8
Onamacı beceriler	,556	3
Esnek öğretme becerileri	,884	2
Üretimsel beceriler	,591	2
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Toplam	,890	27
Duygusal Tükenme	,875	9
Duyarsızlaşma	,736	5
Kişisel Başarı Noksanlığı	,735	8
İçsel Doyum	,782	12
Dışsal Doyum	,751	8
Genel Doyum (İş Doyumu Toplam)	,846	20

Tablo 5 incelendiğinde, ölçülen değerler ve alanyazında güvenirlik için belirtilen aralıklar dikkate alındığında, ölçek alt boyutlarının ve toplam puanlarının normal ve yüksek güvenirlik aralıklarında olduğu görülmektedir. Güvenirlik ve geçerliği hesaplamak için alfa katsayısı uygulanmıştır. $\alpha = Nc/v + (N-1) \bar{c}$ olup, $0.00 \leq \alpha < 0.40$: güvenirlik yok; $0.40 \leq \alpha < 0.60$: zayıf; $0.60 \leq \alpha < 0.80$: normal; $0.80 \leq \alpha < 1.00$: yüksek güvenirlik olarak düşünülmektedir (Çokluk vd., 2021; Tavşancıl, 2002). Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.80 ile 1.00 arasında olduğundan, ölçeğin yüksek güvenirlikte bir ölçek olduğu söylenebilir (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016).

Bununla birlikte, 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği'nin onamacı beceriler ($\alpha = ,556$) ve üretimsel beceriler ($\alpha = ,591$) alt boyutlarına ait Cronbach Alfa katsayılarının görece düşük kalması, bu alt boyutların yalnızca 3'er maddeden oluşmasından kaynaklanmaktadır. Psikometri alanyazınında, az sayıda maddeden oluşan alt ölçeklerde iç tutarlılık katsayısının düşük çıkması beklenen ve kabul edilebilir bir durum olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Cronbach Alfa katsayısı, madde sayısından doğrudan etkilenmekte; madde sayısı azaldıkça katsayının düşmesi kaçınılmaz olmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994). DeVellis (2012) ve Hair vd. (2010) az sayıda maddeden oluşan alt boyutlar için .50-.60 aralığındaki alfa değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ve bu durumun ölçeğin genel güvenirliğini olumsuz etkilemediğini vurgulamaktadır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa değerinin .80 ile 1.00 arasında yer alması, ölçeğin bütünsel güvenirliğinin yüksek düzeyde

olduğunu ortaya koymakta; söz konusu iki alt boyuttaki düşük değerler ise madde sayısının kısıtlılığine bağlı psikometrik bir özellik olarak değerlendirilmektedir.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Araştırma kapsamında anketlerin uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (Ek 1) gerekli izinler (06.02.2024 tarihli E-77082166 sayılı) alınmıştır. Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görevli öğretmenlerden verilerin toplanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni için başvurulmuş (Ek 4) ve gerekli izin (11.03.2024 tarihli E-14588481 sayılı) alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra 2024-2025 eğitim-öğretim yılında örnekleme dahilindeki ortaokullar araştırmacı tarafından ziyaret edilip, öncelikle okul yöneticileriyle görüşerek izin alınmıştır. Yönetici onayı ile öğretmenlerle iletişime geçilerek, çalışmanın gönüllü katılımı gerektirdiği, kimlik bilgilerinin istenmediği, elde edilen verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı ve üçüncü kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Ölçekler öğretmenlere dağıtılarak doldurulmuş ve elden teslim alınmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan anketler, toplandıktan sonra analiz aşamasına geçmeden önce uygulama sırasında kişisel bilgiler bölümü ile ölçek maddelerinde boş bırakılan, aynı maddede birden çok işaretleme yapılan ya da eksik bırakılan anketler ile örneklem dışında tutulan branşlardan öğretmenlerin doldurduğu anketler seçilerek analiz dışında bırakılmıştır. Veriler SPSS 26 kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Aykırı değerlerin tespitinde dağılım grafikleri ve z puanlarından yararlanılmıştır. Z puanı +3 ile -3 dışında kalan veriler uç değer olarak kabul edilir (Çokluk vd., 2021). Veriler analiz edilirken merkezi eğilim ve değişkenlik ölçülerinin verildiği betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Sonuçlar frekans, yüzdelik oranı, ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte verilmiştir. Fark analizleri yapılmadan önce veriler üzerinde normallik testleri yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,0 ile -1,0 aralığında olması, normallik varsayımı için yeterlidir (Büyüköztürk, 2012); verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla araştırmada parametrik testler uygulanmıştır.

Veriler, normal dağılım varsayımını karşılamış ve buna dayanarak parametrik testler kullanılmıştır. Her bir ölçek için katılımcıların alt boyut ve toplam puan ortalamaları hesaplanmış; bulgular bu ortalama puanlar üzerinden yorumlanmıştır. Analize hazır hale getirilen veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik gibi betimsel istatistikler ile değişken alt kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını görmek amacıyla iki alt kategorili değişkenlerde parametrik bir teknik olan bağımsız grup t testi (Independent Samples t Test), üç ve daha fazla kategorili değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile işlenmiştir. Normallik ile varyans homojenliği ise çarpıklık ve basıklık katsayıları Levene testi ile değerlendirilmiştir. Post-hoc karşılaştırmaları için varyansların homojenlik durumu, grupların özellikleri ve testlerin duyarlılıkları dikkate alınarak Dunnett's C ve Scheffe testlerinden uygun olanı kullanılmıştır. T testi için etki büyüklüğü hesaplamasında Cohen's d değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler: .20 küçük; .50 orta; .80 ise büyük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). ANOVA için etki büyüklüğü noktasında eta kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler: .010 küçük, .06 orta, .14 geniş etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır (Green, Salkind ve Jones, 1996; Kirk, 1996).

Boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak içinse korelasyon analizi uygulanmıştır. 0,01'den küçük p değerleri istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile mesleki tükenmişlik ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki yordayıcı gücünü değerlendirmek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2017) tarafından belirtilen regresyon varsayımları olan normallik, doğrusallık, uç değerlerin olmaması, çoklu bağlantılılık, tahminlere ait hataların normal dağılımı, eş varyanslılık (homoskedastiklik) ve hataların birbirinden bağımsızlığı durumları standart istatistiksel yönergelere uygun biçimde test edilerek doğrulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılarak Ankara ili merkez ilçelerindeki resmî ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinden toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuş ve ilgili alanyazın ışığında değerlendirilmiştir.

Temel Bulgular ve Yorum

Tablo 6’da araştırmanın temel değişkenleri olan 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Söz konusu istatistikler, öğretmenlerin bu değişkenlere ilişkin algı düzeylerinin genel görünümünü ortaya koymakta ve sonraki analizlerin yorumlanmasına temel oluşturmaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Ölçeklere İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	n	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	Yönetmel Beceriler	840	47,58	5,96	-,109	-,159
	Teknopedagojik Beceriler	840	29	4,22	-,228	,122
	Onamacı Beceriler	840	13,66	1,3	-,558	-,725
	Esnek Öğretme Becerileri	840	6,41	1,84	,346	-,402
	Üretimsel Beceriler	840	7,23	1,74	-,345	-,026
	Toplam	840	103,9	12,01	,082	-,143
Mesleki Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	840	16,95	6,78	,075	-,323
	Duyarsızlaşma	840	6,35	3,82	,379	-,380
	Kişisel Başarı Noksanlığı	840	10,78	4,24	,166	-,096
	İş Doyumu	840	44,51	6,24	-,258	,221
İş Doyumu	Dışsal Doyum	840	25,58	5,32	-,232	,196
	Toplam	840	70,1	10,3	-,173	,325

Tablo 6'ya göre, ölçek ve alt boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,0$ aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve $\pm 2,0$ (George ve Mallery, 2010) sınırları içerisinde bulunması normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermektedir. Bu nedenle, araştırma verilerinin normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilmiş ve istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin alt boyutlara yönelik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri şu şekildedir: yönetmel beceriler ($\bar{X}=47,58$; $SS=5,96$), teknopedagojik beceriler ($\bar{X}=29$; $SS=4,22$), onamacı beceriler ($\bar{X}=13,66$; $SS=1,3$), esnek öğretme becerileri ($\bar{X}=6,41$; $SS=1,84$), üretimsel beceriler ($\bar{X}=7,23$; $SS=1,74$). 21. yüzyıl öğreten becerilerine ilişkin toplam puan ise ($\bar{X}=103,9$; $SS=12,01$) olarak belirlenmiştir. Bulgular, ölçekten ve alt boyutlardan alınabilecek puan aralıklarına göre yorumlandığında, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarında *onamacı beceriler* alt boyutuyla ilgili ifadelerde daha çok yetkin hissettikleri, puanların en düşük olduğu alt boyutun ise *esnek öğretme becerileri* olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri şu şekildedir: duygusal tükenme ($\bar{X}=16,95$; $SS=6,78$), duyarsızlaşma ($\bar{X}=6,35$; $SS=3,82$), kişisel başarı noksanlığı ($\bar{X}=10,78$; $SS=4,24$). Bulgular ölçekten ve alt

boyutlardan alınabilecek puan aralıklarına göre yorumlandığında, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algıları *duygusal tükenme* boyutu için orta, *duyarsızlaşma* ve *kişisel başarı noksanlığı* boyutları için düşük olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri şu şekildedir: içsel doyum ($\bar{X}=44,51$; $SS=6,24$), dışsal doyum ($\bar{X}=25,58$; $SS=5,32$), genel doyum ($\bar{X}=70,1$; $SS=10,3$). Bulgular ölçekten ve alt boyutlardan alınabilecek puan aralıklarına göre yorumlandığında, öğretmenlerin iş doyumları durumlarına ilişkin algıları *içsel doyum* ve *genel doyum* durumları yüksek, *dışsal doyum* algıları ise nötr, yani kararsız olarak belirlenmiştir.

Korelasyon katsayısının yorumunda Büyüköztürk'ün (2014) belirttiği korelasyon sayısal sınırları kullanılmış olup, korelasyon katsayısının -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 1.00 olması ise mükemmel pozitif bir ilişkiyi ve 0.00 olması, ilişkinin olmadığını göstermektedir. Mutlak değer olarak korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.30-0.70 arasında olması orta; 0.00-0.30 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2014). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri, *yönetsel beceriler*, *teknopedagojik beceriler*, *onamacı beceriler*, *esnek öğretme becerileri* ve *üretimsel beceriler* alt boyutları ile mesleki tükenmişliğin, *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *kişisel başarı noksanlığı* alt boyutları ve iş doyumunun *içsel doyum* ve *dışsal doyum* alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri ile Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkisine Ait Pearson Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Ort.	SS	n
Yönetmel Beceriler (1)	r 1												47,58	5,96	840
Tekno- pedagojik Beceriler (2)	r ,682	1											29	4,22	840
Onamacı Beceriler (3)	r ,535	,262	1										13,66	1,29	840
Esnek Öğretme Beceriler (4)	r ,407	,395	,105	1									6,41	1,84	840
Üretimsel Beceriler (5)	r ,545	,486	,254	,312	1								7,23	1,74	840
21.Yüzyıl Beceriler Toplam (6)	r ,936	,850	,518	,551	,662	1							103,8	12,01	840
Duygusal Tükenme (7)	r -,159	-,091	-,226	-,138	-,033	-,161	1						16,95	6,78	840
Duyarsızlaşma (8)	r -,169	-,030	-,295	,035	-,040	-,127	,542	1					6,35	3,82	840
Kişisel Başarı Noksanlığı (9)	r -,425	-,279	-,308	-,156	-,120	-,384	,261	,268	1				10,78	4,24	840
İçsel Doyum (10)	r ,264	,132	,271	,093	,030	,225	-,386	-,250	-,478	1			44,51	6,24	840
Dışsal Doyum (11)	r ,203	,129	,152	,111	-,023	,176	-,373	-,177	-,404	,578	1		25,58	5,32	840
İş Doyumu Toplam (12)	r ,265	,147	,243	,114	,006	,228	-,427	-,244	-,499	,906	,869	1	70,10	10,29	840

*p<.01

Tablo 7’de görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde yönetmel beceriler alt boyutu ile teknopedagojik beceriler alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{yönetmel beceriler} \times \text{teknopedagojik beceriler}} = ,682$; $p < .01$); yönetmel beceriler ve onamacı beceriler arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{yönetmel beceriler} \times \text{onamacı beceriler}} = ,535$; $p < .01$); yönetmel beceriler ve esnek öğretme becerileri arasında ise anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{yönetmel beceriler} \times \text{esnek öğretme becerileri}} = ,407$; $p < .01$); yönetmel beceriler ve üretimsel beceriler beceriler arasında ise anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{yönetmel beceriler} \times \text{üretimsel beceriler}}$

beceriler=,545; $p<.01$); belirlenmiştir. Teknopedagojik beceriler alt boyutu ile onamacı beceriler arasında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{\text{teknopedagojik beceriler} \times \text{onamacı beceriler}}=,262$; $p<.01$); teknopedagojik beceriler ile esnek öğretme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{teknopedagojik beceriler} \times \text{esnek öğretme becerileri}}=,395$; $p<.01$); teknopedagojik beceriler ile üretimsel beceriler arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{teknopedagojik beceriler} \times \text{üretimsel beceriler}}=,486$; $p<.01$) belirlenmiştir. Onamacı beceriler ile esnek öğretme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{\text{onamacı beceriler} \times \text{esnek öğretme becerileri}}=,105$; $p<.01$) belirlenmiştir. Onamacı beceriler ile üretimsel beceriler arasında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{\text{onamacı beceriler} \times \text{üretimsel beceriler}}=,254$; $p<.01$) belirlenmiştir. Esnek öğretme becerileri ile üretimsel beceriler arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{esnek öğretme becerileri} \times \text{üretimsel beceriler}}=,312$; $p<.01$) belirlenmiştir.

21. yüzyıl öğrenen becerileri toplam puanının kendi alt boyutları ile ilişkileri incelendiğinde yönetsel beceriler alt boyutu ile anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21. \text{ yüzyıl öğrenen becerileri} \times \text{yönetsel beceriler}}=,936$; $p<.01$), teknopedagojik beceriler alt boyutu ile anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21. \text{ yüzyıl öğrenen becerileri} \times \text{teknopedagojik beceriler}}=,850$; $p<.01$), onamacı beceriler alt boyutu ile anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21. \text{ yüzyıl öğrenen becerileri} \times \text{onamacı beceriler}}=,518$; $p<.01$), esnek öğretme beceriler alt boyutu ile anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21. \text{ yüzyıl öğrenen becerileri} \times \text{esnek öğretme beceriler}}=,551$; $p<.01$), üretimsel beceriler alt boyutu ile anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21. \text{ yüzyıl öğrenen becerileri} \times \text{üretimsel beceriler}}=,662$; $p<.01$) belirlenmiştir.

Mesleki tükenmişliğin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelendiğinde duygusal tükenme alt boyutu ile duyarsızlaşma arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{duygusal tükenme} \times \text{duyarsızlaşma}}=,542$; $p<.01$); duygusal tükenme alt boyutu ile kişisel başarı noksanlığı arasında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{\text{duygusal tükenme} \times \text{kişisel başarı noksanlığı}}=,261$; $p<.01$); duyarsızlaşma alt boyutu ile kişisel başarı noksanlığı arasında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{\text{duyarsızlaşma} \times \text{kişisel başarı noksanlığı}}=,268$; $p<.01$) belirlenmiştir.

İş doyumunun alt boyutları arasındaki ilişkileri incelendiğinde içsel doyum alt boyutu ile dışsal doyum arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{içsel doyum} \times \text{dışsal doyum}}=,578$; $p<.01$) belirlenmiştir. İş doyumunu toplam puanının kendi alt boyutları ile ilişkileri incelendiğinde içsel doyum alt boyutu ile anlamlı, pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu ($r_{\text{iş doyum}}=,578$; $p<.01$) belirlenmiştir.

doymu×içsel doym =,906; $p<.01$); dışsal doym alt boyutu ile anlamlı, pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu ($r_{iş\ doymu \times dışsal\ doym} =,869$; $p<.01$) belirlenmiştir.

İş doymu ile 21. yüzyıl öğreten becerileri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde iş doymu ile yönetsel beceriler arasında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{iş\ doymu \times ynetsel\ beceriler} =,265$; $p<.01$); iş doymu ile teknopedagojik beceriler arasında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{iş\ doymu \times teknopedagojik\ beceriler} =,147$; $p<.01$); iş doymu ile onamacı beceriler arasında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{iş\ doymu \times onamacı\ beceriler} =,243$; $p<.01$); iş doymu ile esnek öğretme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{iş\ doymu \times esnek\ ğretme\ becerileri} =,114$; $p<.01$) belirlenmiştir. İş doymu ile 21. yüzyıl öğreten becerileri toplam puanı arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{iş\ doymu \times 21.\ yzyıl\ ğreten\ becerileri} =,228$; $p<.01$) görülmektedir.

İş doymu ile mesleki tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde iş doymu ile duygusal tükenme arasında anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{iş\ doymu \times duygusal\ tükenme} =-,427$; $p<.01$); iş doymu ile duyarsızlaşma arasında anlamlı, negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu ($r_{iş\ doymu \times duyarsızlaşma} =-,244$; $p<.01$); iş doymu ile kişisel başarı noksanlığı arasında anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{iş\ doymu \times kişisel\ başarı\ noksanlığı} =-,499$; $p<.01$) belirlenmiştir.

Korelasyon bulgularının bütünü değerlendirildiğinde, araştırmanın alt problemine yanıt veren üç temel örüntü öne çıkmaktadır. Birincisi, 21. yüzyıl becerileri ile mesleki tükenmişlik arasındaki negatif ilişkilerin en güçlü biçimde kişisel başarı noksanlığı boyutunda ortaya çıkmasıdır ($r = -,384$). Bu durum, pedagojik yetkinlik algısının öğretmenin öz değerlendirmesiyle yakından ilişkili olduğunu göstermekte ve Bandura'nın (1997) z yeterlik kuramının öngörüleriyle uyumlu bir görünüm sergilemektedir. İkincisi, 21. yüzyıl becerileri ile iş doymu arasındaki pozitif ilişkilerin içsel doym boyutunda dışsal doyma kıyasla daha güçlü seyretmesidir ($r = ,225$; $r = ,176$). Bu rnt, Ryan ve Deci'nin (2000) z Belirleme Teorisi doğrultusunda, mesleki yetkinlik algısının özellikle içsel motivasyon kaynaklarıyla ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Üçüncüsü ise iş doymu ile kişisel başarı noksanlığı arasındaki güçlü negatif ilişkidir ($r = -,499$). Bu bulgu, öğretmenlerin kendilerini mesleki açından yeterli ve başarılı hissetmelerinin hem tükenmişlik düzeyleri hem de iş doymlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu üç örüntü birlikte değerlendirildiğinde, Hobfoll'un (1989) Kaynakların Korunması Teorisi ile uyumlu biçimde, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yüksek algının öğretmenlerin psikolojik kaynaklarını

güçlendiren ve tükenmişlik ile iş doyumu değişkenleriyle anlamlı ilişkiler sergileyen bir unsur olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği İlişkisine Ait Çoklu Regresyon Sonuçları

Analiz öncesinde varsayımların karşılanma durumu incelenmiş ve bu kapsamda normallik için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.0 aralığında olduğu görülmüş, değişkenlerin tamamının normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine normallik ve doğrusallık varsayımları noktasında saçılma diyagramları oluşturularak doğrusal bir ilişkinin tanımlandığı görülmüştür. Çoklubağılantılılık olmaması varsayımı noktasında oluşturulan ikili korelasyon katsayıları incelenmiş -en düşük değer .006 ve en yüksek değeri .265 arasındadır- korelasyon katsayılarının Büyüköztürk'ün (2017) belirttiği gibi, bağımsız değişkenler arası korelasyonun $<.80$ olması gerektiği varsayımını karşıladığı görülmüştür. Standardize hata değerlerinin -3.186 ve 3.065 olduğu ve ± 3.29 aralığında olma koşulunu sağladığı görülmüştür. Hataların normal dağılımı ve eş varyanslılık yine oluşturulan grafik ile kontrol edilmiştir. Hataların birbirinden bağımsızlığı noktasında ise 1 ile 3 arasında olması beklendiği Turner (2019) tarafından ifade edilen Durbin-Watson değeri 1.922 olup, bu varsayımı da karşıladığı görülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon analizinin tüm varsayımları karşılandıktan sonra analiz gerçekleştirilmiştir. Tüm bu süreçler, yapılan diğer regresyon analizleri öncesinde de uygulanmış ve varsayımların karşılanma durumu standart istatistiksel yönergelerle uygun biçimde test edilerek doğrulanmıştır. 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin duygusal tükenme boyutunda mesleki tükenmişliği yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, Duygusal Tükenme Boyutunda Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	35,001	2,607		13,427	,000*		
Yönetmel Beceriler	-,043	,065	-,038	-,669	,504	-,159	-,023
Teknopedagojik Beceriler	,001	,076	,001	,019	,985	-,091	,001
Onamacı Beceriler	-1,121	,213	-,213	-5,269	,000*	-,226	-,179
Esnek Öğretme Becerileri	-,464	,139	-,126	-3,351	,001*	-,138	-,115
Üretimsel Beceriler	,312	,158	,080	1,971	,049	-,033	,068
R=,262	R ² =,069						
F(5,834)= 12,323	p=,000						
*p < .01							

Tablo 8’den de izlenebileceği üzere, yönetmel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri ve üretimsel beceriler, birlikte öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin duygusal tükenme alt boyut puanları ile zayıf ancak anlamlı bir ilişki göstermektedir (R=,262; R²=,069; p<.01). Adı geçen beş değişken, birlikte duygusal tükenme boyutunda, mesleki tükenmişlikteki toplam varyansın %7’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin duygusal tükenme boyutu üzerindeki göreceli önem sırası: *onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri, üretimsel beceriler, yönetmel beceriler ve teknopedagojik beceriler*dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, esnek öğretme becerileri ve onamacı becerilerin duygusal tükenme üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı olduğu; üretimsel beceriler, yönetmel beceriler ve teknopedagojik becerilerin ise önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin duygusal tükenme boyutunda mesleki tükenmişliği yordamasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir:

$$\text{Duygusal Tükenme} = 35,001 - 0,043 (\text{Yönetmel}) + 0,001 (\text{Teknopedagojik}) - 1,120 (\text{Onamacı}) + 0,464 (\text{Esnek Öğretme}) + 0,312 (\text{Üretimsel Beceriler}).$$

Duygusal tükenme boyutunda yalnızca onamacı ve esnek öğretme becerilerinin anlamlı yordayıcı olması, bu becerilerin her ikisinin de öğrencilerle doğrudan duygusal etkileşimi gerektirmesiyle açıklanabilir. Maslach ve Jackson’ın (1981) tükenmişlik modelinde duygusal tükenmenin ağırlıklı olarak kişilerarası süreçlerden beslendiği vurgulanmaktadır

ve bu kuramsal çerçeve mevcut bulguyla örtüşmektedir. Yönetmel ve teknopedagojik becerilerin anlamsız çıkması ise bu becerilerin daha bilişsel ve teknik nitelik taşımasıyla, dolayısıyla duygusal kaynakları doğrudan tüketmemesiyle açıklanabilir. 21. yüzyıl becerilerinin mesleki tükenmişliğin *duyarsızlaşma* boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	17,305	1,444		11,988	,000*		
Yönetmel Beceriler	-,088	,036	-,138	-2,465	,014	-,169	-,085
Teknopedagojik Beceriler	,077	,042	,085	1,813	,070	-,030	,063
Onamacı Beceriler	-,772	,118	-,261	-6,553	,000*	-,295	-,221
Esnek Öğretme Becerileri	,151	,077	,073	1,965	,050	,035	,068
Üretimsel Beceriler	,082	,088	,038	,941	,347	-,040	,033
R=,314	R ² =,099						
F(5,834)= 18,250	p=,000						

*p < .01

Tablo 9’dan da izlenebileceği üzere yönetmel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri, üretimsel beceriler birlikte öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin duyarsızlaşma boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (R=,314; R²=,099; p<.01). Adı geçen beş değişken birlikte duyarsızlaşma boyutunda, mesleki tükenmişlikteki toplam varyansın yaklaşık %10’unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutu üzerindeki görece önem sırası: *onamacı beceriler, yönetmel beceriler, teknopedagojik beceriler esnek öğretme becerileri ve üretimsel becerilerdir*. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde onamacı beceriler ve yönetmel beceriler değişkenlerinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; teknopedagojik beceriler, esnek öğretme becerileri ve üretimsel becerilerin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin duyarsızlaşma boyutunda mesleki tükenmişliği yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Duyarsızlaşma = 17,305 - 0,088 (Yönetmel) + 0,077 (Teknopedagojik) - 0,772 (Onamacı) + 0,151 (Esnek Öğretme) + 0,082 (Üretimsel Beceriler).

Duyarsızlaşma boyutunda onamacı ve yönetmel becerilerin anlamlı yordayıcı olarak öne çıkması, bu becerilerin öğrenci ile kurulan birincil ilişkinin kalitesini doğrudan belirlemesiyle açıklanabilir. Onamacı becerilerdeki yetersizlik hissi, öğretmeni destekleyici ilişkiyi sürdürmekte zorlandığında savunma mekanizması olarak duyarsızlaşmaya yöneltebilir (Maslach ve Leiter, 2016). Yönetmel becerilerin anlamlı yordayıcı olması ise sınıf yönetimindeki kontrol kaybı hissinin öğretmeni psikolojik uzaklaşmaya itebileceğine işaret etmektedir. Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı çerçevesinde, bu iki boyuttaki yetkinlik algısı güçlendikçe duyarsızlaşmanın azalması beklenmektedir.

21. yüzyıl öğretmen becerilerinin mesleki tükenmişliğin *kişisel başarı noksanlığı* boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, Kişisel Başarı Noksanlığı Boyutunda Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	28,482	1,503		18,951	,000*		
Yönetmel Beceriler	-,303	,037	-,426	-8,143	,000*	-,425	-,271
Teknopedagojik Beceriler	-,034	,044	-,034	-,775	,438	-,279	-,027
Onamacı Beceriler	-,365	,123	-,111	-2,973	,003*	-,308	-,102
Esnek Öğretme Becerileri	-,015	,080	-,007	-,188	,851	-,156	-,007
Üretimsel Beceriler	,386	,091	,159	4,232	,000*	-,120	,145

R=,455 R²=,207

F(5,834)= 43,469 p=,000

*p<.01

Tablo 10'dan da izlenebileceği üzere yönetmel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri, üretimsel beceriler birlikte öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin kişisel başarı noksanlığı boyut puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (R=,455; R²=,207; p<.01). Adı geçen beş değişken birlikte kişisel başarı noksanlığı boyutunda, mesleki tükenmişlikteki toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin kişisel başarı noksanlığı boyutu üzerindeki göreceli önem sırası: *yönetmel beceriler, üretimsel*

beceriler, onamacı beceriler, teknopedagojik beceriler ve esnek öğretme becerileridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yönetsel beceriler, üretimsel beceriler, onamacı beceriler değişkenlerinin kişisel başarı noksanlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; teknopedagojik beceriler ve esnek öğretme becerilerinin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin kişisel başarı noksanlığı boyutunda mesleki tükenmişliği yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Kişisel Başarı Noksanlığı} = 28,482 + 0,303 (\text{Yönetmel}) + 0,034 (\text{Teknopedagojik}) + 0,365 (\text{Onamacı}) + 0,015 (\text{Esnek Öğretme}) + 0,386 (\text{Üretimsel Beceriler}).$$

Kişisel başarı noksanlığı boyutunda varyansın %20 oranında açıklanması ($R^2=,207$), bu araştırmanın en güçlü regresyon modeline işaret etmektedir. Yönetmel, üretimsel ve onamacı becerilerin birlikte anlamlı yordayıcı olması, öğretmenin mesleki başarı duygusunun bu üç boyuttaki yetkinlik algısıyla doğrudan beslendiğini ortaya koymaktadır. Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramına göre sınıfı yönetme, özgün materyal üretme ve öğrenciye destek verme konularında kendini yetkin hisseden öğretmenin başarı algısı güçlenmekte; bu durum kişisel başarı noksanlığı hissini en güçlü biçimde azaltmaktadır. Teknopedagojik ve esnek öğretme becerilerinin anlamsız kalması ise bu boyutların doğrudan başarı hissiyle değil, teknik yetkinlikle ilişkili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişisine Ait Çoklu Regresyon Sonuçları

Araştırmanın bir diğer temel odak noktasını oluşturan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi amacıyla regresyon analizlerine geçilmiştir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl öğreten becerileri ölçeği alt boyutlarının (yönetmel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri, üretimsel beceriler), iş doyumu ölçeğinin içsel doyum alt boyutu puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yürütülmüştür. Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen regresyon katsayısı, standart hata ile modele ilişkin ikili ve kısmi korelasyon katsayıları Tablo 11'de ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 11.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, İçsel Doyum Alt Boyutunda Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	24,573	2,344		10,484	,000		
Yönetsel Beceriler	,275	,058	,263	4,738	,000	,264	,162
Teknopedagojik Beceriler	-,044	,069	-,030	-,641	,522	,132	-,022
Onamacı Beceriler	,838	,191	,173	4,381	,000	,271	,150
Esnek Öğretme Becerileri	,091	,125	,027	,730	,465	,093	,025
Üretimsel Beceriler	-,539	,142	-,151	-3,786	,000	,030	-,130
R=,332	R ² =,110						
F(5,834)= 20,651	p=,000						
*p<.01							

Tablo 11’den de izlenebileceği üzere yönetmel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri, üretimsel beceriler birlikte öğretmenlerin iş doyumlarının içsel doyum alt boyut puanlarıyla orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=,332$; $R^2=,110$; $p<.01$). Adı geçen beş değişken birlikte içsel doyum alt boyutunda, iş doyumundaki toplam varyansın %11’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin içsel doyum alt boyutu üzerindeki görelî önem sırası: *yönetmel beceriler*, *onamacı beceriler*, *üretimsel beceriler*, *teknopedagojik beceriler* ve *esnek öğretme becerileridir*. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yönetmel beceriler, onamacı beceriler, üretimsel beceriler değişkenlerinin içsel doyum üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu; teknopedagojik beceriler ve esnek öğretme becerilerin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin içsel doyum boyutunda iş doyumunu yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{İçsel Doyum} = 24,573 + 0,275 (\text{Yönetmel}) + 0,044 (\text{Teknopedagojik}) + 0,838 (\text{Onamacı}) + 0,091 (\text{Esnek Öğretme}) - 0,539 (\text{Üretimsel Beceriler}).$$

İçsel doyum modelinde yönetmel, onamacı ve üretimsel becerilerin anlamlı yordayıcı olması, bu becerilerin öğretmenin işini anlamlı bulmasıyla ve pedagojik etkisini doğrudan hissetmesiyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Ryan ve Deci’nin (2000) Öz Belirleme Teorisi’ne göre yetkinlik, özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanması içsel

motivasyonu besler; sınıf yönetimi (yönetsel), öğrenciyle destekleyici ilişki (onamacı) ve özgün materyal üretimi (üretimsel), bu üç temel ihtiyacı en doğrudan karşılayan beceri boyutlarıdır. Teknopedagojik ve esnek öğretme becerilerinin anlamsız kalması ise bu becerilerin içsel doyumdan çok kurumsal ve dışsal beklentilerle ilişkili olmasıyla açıklanabilir. 21. yüzyıl becerilerinin iş doyumunun *dışsal doyum* alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, Dışsal Doyum Alt Boyutunda Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	14,353	2,042		7,028	,000		
Yönetsel Beceriler	,211	,051	,237	4,180	,000	,203	,143
Teknopedagojik Beceriler	,030	,060	,024	,505	,613	,129	,017
Onamacı Beceriler	,261	,167	,063	1,565	,118	,152	,054
Esnek Öğretme Beceriler	,174	,109	,060	1,604	,109	,111	,055
Üretimsel Beceriler	-,606	,124	-,199	-4,890	,000	-,023	-,167
R=,268	R ² =,072						
F(5,834)= 12,949	p=,000						

*p<.01

Tablo 12’den de izlenebileceği üzere yönetsel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri, üretimsel beceriler birlikte öğretmenlerin iş doyumlarının dışsal doyum alt boyut puanları ile zayıf ancak anlamlı bir ilişki vermektedir (R=,268; R²=072; p<.01). Adı geçen beş değişken birlikte dışsal doyum alt boyutunda, iş doyumundaki toplam varyansın %7’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin dışsal doyum alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası: *yönetsel beceriler, üretimsel beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri ve teknopedagojik becerilerdir*. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yönetsel beceriler ve üretimsel beceriler değişkenlerinin dışsal doyum üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu; onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri ve teknopedagojik becerilerin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin dışsal doyum boyutunda iş doyumunu yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Dışsal Doyum = 14,353 + 0,211 (Yönetsel) + 0,030 (Teknopedagojik) + 0,261 (Onamacı) + 0,174 (Esnek Öğretme) - 0,606 (Üretimsel Beceriler).

Dışsal doyum modelinde yalnızca yönetsel ve üretimsel becerilerin anlamlı yordayıcı olması, dışsal doyumun —ücret, statü ve çalışma koşulları gibi kurumsal unsurlara dayandığından— 21. yüzyıl becerilerinden görece bağımsız seyrettiğine işaret etmektedir. Yönetsel becerilerin bu modelde de öne çıkması, sınıf organizasyonundaki yetkinliğin yöneticiler ve meslektaşlar tarafından tanınmasının dışsal doyumunu olumlu etkileyebileceğini düşündürmektedir. Üretimsel becerilerin anlamlı çıkması ise özgün materyal üretiminin kurumsal düzeyde görünürlük ve takdir yaratmasıyla açıklanabilir. Bu örüntü, içsel ve dışsal doyumun farklı beceri profilleriyle ilişkilendiğini ve iş doyumunun tek tip bir mekanizmayla beslenmediğini ortaya koymaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin *genel doyum* puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13.

21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin, Genel Doyum Toplam Puanına Göre Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	38,927	3,859		10,088	,000		
Yönetsel Beceriler	,487	,096	,282	5,090	,000	,265	,174
Teknopedagojik Beceriler	-,014	,113	-,006	-,122	,903	,147	-,004
Onamacı Beceriler	1,098	,315	,138	3,489	,001	,243	,120
Esnek Öğretme Beceriler	,265	,205	,047	1,292	,197	,114	,045
Üretimsel Beceriler	-1,145	,234	-,194	-4,887	,000	,006	-,167
R=,334	R ² =,112						
F(5,834)= 20,958	p=,000						

*p<.01

Tablo 13'ten de izlenebileceği üzere yönetsel beceriler, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri, üretimsel beceriler birlikte öğretmenlerin iş doyumunu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (R=,334; R²=,112; p<.01). Adı geçen beş değişken birlikte iş doyumundaki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin genel doyumunu üzerindeki görece önem sırası: *yönetsel beceriler*, *üretimsel beceriler*, *onamacı beceriler*, *esnek öğretme becerileri* ve *teknopedagojik beceriler*dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yönetsel beceriler, onamacı beceriler ve

Üretimsel beceriler değişkenlerinin genel doyum üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu; esnek öğretme becerileri ve teknopedagojik becerilerin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin iş doyumlarını yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Genel Doyumu = 38,927 + 0,487 (Yönetsel) - 0,014 (Teknopedagojik) + 1,098 (Onamacı) + 0,265 (Esnek ğretme) - 1,145 (retimsel Beceriler).

Genel doyum modelinde de yönetsel, onamacı ve üretimsel becerilerin anlamlı yordayıcı olarak öne çıkması, içsel doyum modeliyle tam bir tutarlılık sergilemekte ve bu üç beceri boyutunun genel iş doyumunun temel belirleyicileri olduğunu güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Skaalvik ve Skaalvik'in (2014) 2.569 Norveçli öğretmenle yürüttüğü araştırmada sınıf yönetimi boyutundaki yetkinlik algısının iş doyumunun güçlü yordayıcısı olduğu saptanmış; mevcut araştırmada da yönetsel becerilerin tüm iş doyumunu modellerinde birincil sırada yer alması bu uluslararası bulguyla doğrudan örtüşmektedir. Teknopedagojik ve esnek öğretme becerilerinin her üç modelde de anlamsız kalması ise bu becerilerin iş doyumunu dolaylı yollarla etkileyebileceğini ve doğrudan yordayıcı olmaktan çok diğer değişkenlerle birlikte işleyen bir yapıya sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın ana eksenini oluşturan 21. yüzyıl becerilerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu üzerindeki yordayıcı rollerinin çoklu regresyon analizleriyle doğrulanmasının ardından, söz konusu ana değişkenlerin katılımcıların kişisel ve mesleki özelliklerine göre nasıl şekillendiğini derinlemesine incelemek gerekmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın alt problemleri uyarınca sırasıyla öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri, mesleki tükenmişlik düzeyleri ve iş doyumunu algıları; cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim düzeyi, medeni durum ve görev yapılan ilçe değişkenleri açısından çözümlenerek bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA sonuçlarıyla alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin mesleki ve demografik özelliklerine göre yapılan t-testi ve ANOVA gibi ilişkisel/fark testlerine geçilmeden önce, bağımsız değişkeni oluşturan ölçek maddelerine yönelik katılım düzeylerinin genel profilini ortaya koymak amacıyla madde bazlı betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların 21. yüzyıl öğreten becerileri leği alt boyutlarında yer alan ifadelere verdikleri yanıtların aritmetik

ortalama, standart sapma değerleri ve her bir boyutun kendi içindeki madde öncelik sıralaması Tablo 14’te ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 14.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Madde Ortalama Puanları

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Sıra No
Yönetsel Beceriler	1.Mesleki gelişim etkinliklerine katılıyorum.	3,82	,92	9
	2.Mesleki görev ve sorumluluklarım ile ilgili güncel gelişmeleri takip ederim.	4,25	,72	2
	3.Öğrenci gelişim dosyalarını takip ederim	3,76	,89	10
	4.Öğrencilerime yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar yaratırım.	4,12	,71	5
	5.Ders sürecimi planlarken uzmanlardan destek alırım.	3,20	1,06	12
	6.Öğrencilerimin ödevlerine yapıcı dönütler veririm.	4,11	,77	6
	7.Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine ilişkin kayıtlar tutarım.	3,64	,99	11
	8.Sınıf kurallarını öğrencilerimle birlikte oluştururum.	3,97	,89	8
	9.Öğrencilerimin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine destek olurum.	4,14	,75	4
	10.Öğrencilerimin neden-sonuç ilişkileri kurmaları için çabalarım.	4,35	,68	1
	11.Ders içi etkinliklerimde karşılaşıcağım sorunlara karşı alternatif planlar yaparım.	4,01	,78	7
	12.Meslektaşlarımın deneyimlerinden yararlanırım.	4,16	,73	3
Toplam		3,91	,88	
Teknopedagojik Beceriler	1.Öğrencilerime yeni teknolojiler hakkında bilgi veririm.	3,80	,95	4
	2.Öğrendiklerimi dijital araçları kullanarak paylaşıyorum.	3,88	,96	3
	3.Ders anlatırken teknik terimler kullanırım.	3,78	,96	7
	4.Öğrencilerimin ders kazanımlarına en kısa yoldan ulaşmalarını sağlarım	4,10	,80	2
	5.Ders sürecinde öğrencilerimi ikaz ederim.*	2,11	,92	8
	6.Öğrenmelerini pekiştirmeleri için öğrencilerim arasında eğitsel yarışmalar düzenlerim.	3,50	1,02	6
	7.Öğretim etkinliklerini teknoloji ile zenginleştiririm.	4,13	,78	1
	8.Meslektaşlarımı derslerinde teknoloji kullanmaya özendiririm.	3,67	1,02	5
Toplam		3,62	1,01	
Onamacı Beceriler	1.Öğrencilerime saygılı davranırım.	4,62	,50	1
	2.Öğrencilerimin bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlarım.	4,46	,63	3
	3.Öğrencilerimin olumlu davranışlarını pekiştiririm.	4,56	,62	2
Toplam		4,54	,62	
Esnek Öğretme Becerileri	1.Sınıf dışında eğitsel etkinlikler düzenlerim.	3,28	0,96	1
	2.Sınıf dışında sosyal etkinlikler düzenlerim.	3,12	0,98	2
Toplam		3,20	,97	
Üretimsel Beceriler	1.Öğrencilerime çalışma yaprakları hazırlarım	3,64	1,07	1
	2.Derslerim için özgün materyaller hazırlarım.	3,59	0,99	2
Toplam		3,61	1,02	
Tümü		3,77		

*Ters kodlanmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarının madde puan ortalaması $\bar{X}=3,61$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait puan

aralıkları dikkate alındığında, 3,41–4,20 aralığındaki değerler “genellikle/yüksek” olarak kabul edilmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenler 21. yüzyıl becerilerini genellikle, yani yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmektedir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarının *yönetsel beceriler* alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=3,91$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Öğrencilerimin neden-sonuç ilişkileri kurmaları için çabalarım.” ($\bar{X}=4,35$); en az katıldıkları madde ise “Ders sürecimi planlarken uzmanlardan destek alırım.” ($\bar{X}=3,20$) olmuştur. Puan aralığı olarak 3,41-4,20 genellikle/yüksek olarak belirlenmiş olup, elde edilen $\bar{X}=3,91$ ortalamaya göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarının *yönetsel beceriler* alt boyutuna ilişkin algılarının genellikle/yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarının *teknopedagojik beceriler* alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=3,62$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Öğretim etkinliklerini teknoloji ile zenginleştiririm.” ($\bar{X}=4,13$); en az katıldıkları madde ise “Ders sürecinde öğrencilerimi ikaz ederim.” ($\bar{X}=2,11$) olmuştur. Puan aralığı olarak 3,41-4,20 genellikle/yüksek olarak belirlendiğinden, elde edilen $\bar{X}=3,62$ ortalamaya göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarının *teknopedagojik beceriler* alt boyutuna ilişkin algılarının genellikle/yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarının *onamacı beceriler* alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=4,54$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Öğrencilerime saygılı davranırım.” ($\bar{X}=4,62$); en az katıldıkları madde ise “Öğrencilerimin bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlarım.” ($\bar{X}=4,46$) olmuştur. Puan aralığı olarak 4,21-5,00 her zaman/çok yüksek olarak belirlenmiş olup, elde edilen $\bar{X}=4,54$ ortalamaya göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarının *onamacı beceriler* alt boyutuna ilişkin algılarının her zaman/çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarının *esnek öğretme becerileri* alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=3,20$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Sınıf dışında eğitsel etkinlikler düzenlerim.” ($\bar{X}=3,28$); en az katıldıkları madde ise “Sınıf dışında sosyal etkinlikler düzenlerim.” ($\bar{X}=3,12$) olmuştur. Puan aralığı olarak 2,61-3,40 arası, bazen/orta seviyede olarak belirlenmiş olup, elde edilen $\bar{X}=3,20$ ortalamasına göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine

sahip olma durumlarının *esnek öğretme becerileri* alt boyutuna ilişkin algılarının bazen/orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarının *üretimsel beceriler* alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=3,61$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Öğrencilerime çalışma yaprakları hazırlarım.” ($\bar{X}=3,64$); en az katıldıkları madde ise “Derslerim için özgün materyaller hazırlarım.” ($\bar{X}=3,59$) olmuştur. Puan aralığı olarak 3,41-4,20 genellikle/yüksek olarak belirlendiğinden, elde edilen $\bar{X}=3,61$ ortalamaya göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarının *üretimsel beceriler* alt boyutuna ilişkin algılarının genellikle/yüksek olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarında *onamacı beceriler* boyutu ile ilgili ifadelerde daha çok yetkin hissettikleri ($\bar{X}=4,54$), bu boyutu ise $\bar{X}=3,91$ ile *yönetsel beceriler* alt boyutu ve $\bar{X}=3,62$ ile *teknopedagojik beceriler* alt boyutlarının izlediği görülmektedir. Algılarının en düşük olduğu boyut ise $\bar{X}=3,20$ ile *esnek öğretme becerileri* olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeniyle T-testi analizi yapılmadan önce ilgili ölçek ve cinsiyet değişkeni için normal dağılım kontrolleri yapılmıştır. Ölçek alt boyutları ve ölçek toplam puanı için analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizde ölçek toplam puanı için çarpıklık = 0,086 ve basıklık = 0,170 değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler +/- 1 sınırları içerisinde kaldığı takdirde, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2017). Tüm bu süreçler, yapılan diğer analizler öncesinde de gerçekleştirilerek, varsayımların karşılanma durumu standart istatistiksel yönergelere uygun biçimde test edilerek doğrulanmıştır.

Tablo 15.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama	S	sd	t	p	Cohen's d
Yönetmel Beceriler	Erkek	254	46,38	6,48	427,331	3,655	,000*	0.282
	Kadın	586	48,10	5,65				
Teknopedagojik Beceriler	Erkek	254	29,05	4,14	838	,286	,775	–
	Kadın	586	28,96	4,26				
Onamacı Beceriler	Erkek	254	13,29	1,31	838	5,533	,000*	0.411
	Kadın	586	13,82	1,24				
Esnek Öğretme Becerileri	Erkek	254	6,64	1,74	838	2,433	,015*	0.191
	Kadın	586	6,31	1,87				
Üretimsel Beceriler	Erkek	254	6,87	1,81	838	3,998	,000*	0.296
	Kadın	586	7,40	1,70				
Toplam	Erkek	254	102,26	12,33	838	2,596	,010*	0.193
	Kadın	586	104,60	11,81				

*p<.05

Tablo 15'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(838)=2,596$, $p<.05$). Erkek öğretmenlerin ilgili becerilere sahip olma durumu hakkındaki algılarının puan ortalaması ($\bar{X}=102,26$), kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=104,60$) düşüktür. Dolayısıyla, bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15 alt boyutlar özelinde incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip olma durumlarıyla ilgili algılarının cinsiyete göre *yönetmel beceriler* alt boyutunda ($t(838)=3,655$, $p<.05$) kadın öğretmenler lehine ($\bar{X}=48,10$), *onamacı beceriler* alt boyutunda ($t(838)=5,533$, $p<.05$) kadın öğretmenler lehine ($\bar{X}=13,82$), *esnek öğretme becerileri* alt boyutunda ($t(838)=2,433$, $p<.05$) erkek öğretmenler lehine ($\bar{X}=6,64$) ve *üretimsel beceriler* alt boyutunda ($t(838)=3,998$, $p<.05$) kadın öğretmenler lehine ($\bar{X}=7,40$) anlamlı bir farklılık göstermektedir. *Teknopedagojik beceriler* alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(838)=.286$, $p>.05$). Tüm sonuçlar dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip olma durumlarına yönelik algılarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan Cohen's d verilerinin küçük ila orta düzeyde bir etki gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu, Eagly ve Karau'nun (2002) rol uyum teorisiyle açıklanabilir. Toplumsal olarak kadınlara atfedilen bakım verici ve ilişki odaklı roller, onamacı ve yönetmel

beceriler gibi ilişkisel yetkinliklerle örtüşmekte; bu örtüşme kadın öğretmenlerin söz konusu becerileri daha içselleştirilmiş biçimde deneyimlemesine yol açmaktadır. Erkek öğretmenlerin esnek öğretme becerileri alt boyutunda öne çıkması ise sınıf dışı etkinliklere yönelik farklı mesleki alışkanlıklarla ilişkili olabilir.

Yaş değişkenine göre yönetsel beceriler alt boyutuna ilişkin puanların nasıl dağıldığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır. Tablo, yaş gruplarına göre katılımcı sayıları ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Tablo 16.

Yönetsel Beceriler Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	SS
Yönetsel Beceriler	20-29 yaş	18	46,6111	7,62456
	30-39 yaş	384	46,9141	5,89334
	40-49 yaş	328	48,0579	6,00303
	50 yaş ve üzeri	110	48,6818	5,57012
	Toplam	840	47,5857	5,96492

Tablo 16 incelendiğinde, yönetsel beceriler alt boyutuna ilişkin ortalama puanların yaş gruplarına göre sınırlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. En yüksek ortalama 50 yaş ve üzeri öğretmenlerde ($\bar{X}=48,68$), en düşük ortalama ise 20–29 yaş grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}=46,61$) gözlenmiştir. Bununla birlikte, betimsel istatistiklerde gözlenen bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

ANOVA analizi öncesinde varsayımların karşılanma durumu incelenmiş ve bu kapsamda normallik için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.0 aralığında olduğu görülmüş, puanların bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Analizde varyansların homojenliği noktasında Levene testi incelenerek homojen olmayan durum için Welch testi dikkate alınmış ve post-hoc çoklu karşılaştırmaları için grupların özellikleri ile testlerin duyarlılıkları da dikkate alınarak Dunnett’s C testi seçilmiştir. Varyansların homojen dağıldığı durumda ise Scheffe testi tercih edilmiştir. Büyüköztürk (2017) araştırmacının hipotezi test etmede tutucu davranmak istemesi durumunda, varyansların homojen olduğu durumda Scheffe, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise bu duruma uygun Dunnett’s C testinin seçilebileceğini ifade

etmektedir. Tüm bu süreçler, yapılan diğer analizler öncesinde de yapılmış olup, varsayımların karşılanma durumu standart istatistiksel yönergelerle uygun biçimde test edilerek doğrulanmıştır.

Tablo 17.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Yönetmel Beceriler	Gruplarasası	395,624	3	131,875	3,743	,011*	30-39 yaş/50 yaş ve üzeri	.013
	Gruplar içi	29456,205	836	35,235				
	Toplam	29851,829	839					
Teknopedagojik Beceriler	Gruplarasası	51,733	3	17,244	,964	,409		–
	Gruplar içi	14947,209	836	17,879			–	
	Toplam	14998,942	839					
Onamacı Beceriler	Gruplarasası	4,320	3	1,440	,864	,459		–
	Gruplar içi	1393,336	836	1,667			–	
	Toplam	1397,656	839					
Esnek Öğretme Becerileri	Gruplarasası	10,578	3	3,526	1,040	,374		–
	Gruplar içi	2835,421	836	3,392			–	
	Toplam	2845,999	839					
Üretimsel Beceriler	Gruplarasası	11,563	3	3,854	1,263	,286		–
	Gruplar içi	2550,293	836	3,051			–	
	Toplam	2561,856	839	131,875				
Toplam	Gruplarasası	831,425	3	35,235	1,926	,124		–
	Gruplar içi	120266,932	836				–	
	Toplam	121098,357	839	17,244				

*p<.05

Tablo 17’de görüldüğü üzere analiz sonuçları, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları; *teknopedagojik beceriler* ($F_{(3-836)} = ,964$, $p > .05$), *onamacı beceriler* ($F_{(3-836)} = ,864$, $p > .05$), *esnek öğretme becerileri* ($F_{(3-836)} = 1,040$, $p > .05$), *üretimsel beceriler* ($F_{(3-836)} = 1,263$, $p > .05$) alt boyutlarında ve *21.yüzyıl öğrenen becerileri* toplam puanında ($F_{(3-836)} = 1,926$, $p > .05$) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. *Yönetmel beceriler* alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmekte ($F_{(3-836)} = 3,743$, $p < .05$) ve eta-kare değeri (.013) küçük düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin yönetmel beceriler alt boyutundan aldıkları

puanların 30–39 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer yaş grupları arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu bulgu, kariyer sürecinde biriktirilen mesleki deneyimin sınıf yönetimi ve süreç koordinasyonu gibi yönetsel yetkinlikleri pekiştirdiğini ortaya koymaktadır. Super'ın (1957) kariyer gelişim teorisine göre olgunlaşma evresindeki öğretmenler mesleki sorumluluklarını daha sistematik bir bakış açısıyla ele almakta; bu durum yönetsel beceri algılarını güçlendirmektedir. Hobfoll'un (1989) Kaynakların Korunması Teorisi çerçevesinde ise deneyimli öğretmenlerin yıllar içinde biriktirdikleri mesleki kaynakları verimli biçimde kullanmaları yönetsel yetkinlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri toplam puanları ile alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre nasıl dağıldığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur. Tablo, mesleki kıdem gruplarına göre katılımcı sayıları ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Tablo 18.

21. Yüzyıl Becerileri Alt Boyut Puanları ve Toplam Puanının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS
Yönetsel Beceriler	0-9 yıl	109	44,76	5,98
	10-19 yıl	425	47,84	5,86
	20-29 yıl	229	48,08	6,09
	30 yıl ve üzeri	77	48,66	4,96
	Toplam	840	47,58	5,96
Teknopedagojik Beceriler	0-9 yıl	109	27,76	4,62
	10-19 yıl	425	29,11	4,36
	20-29 yıl	229	29,24	4,09
	30 yıl ve üzeri	77	29,29	2,82
	Toplam	840	29	4,22
Onamacı Beceriler	0-9 yıl	109	13,37	1,43
	10-19 yıl	425	13,75	1,25
	20-29 yıl	229	13,65	1,28
	30 yıl ve üzeri	77	13,58	1,27
	Toplam	840	13,66	1,29
Esnek Öğretme Becerileri	0-9 yıl	109	5,96	1,38
	10-19 yıl	425	6,51	1,87
	20-29 yıl	229	6,43	1,88
	30 yıl ve üzeri	77	6,44	2,00
	Toplam	840	6,41	1,84
Üretimsel Beceriler	0-9 yıl	109	6,49	1,85
	10-19 yıl	425	7,21	1,72
	20-29 yıl	229	7,55	1,61
	30 yıl ve üzeri	77	7,46	1,80
	Toplam	840	7,23	1,74
Toplam	0-9 yıl	109	98,35	11,41
	10-19 yıl	425	104,45	12,18
	20-29 yıl	229	104,96	12,08
	30 yıl ve üzeri	77	105,45	9,47
	Toplam	840	103,89	12,014

Tablo 18'e göre 21. yüzyıl becerileri toplam puanında 0-9 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=98,35$) ortalama puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 10-19 yıl ($\bar{X}=104,45$), 20-29 yıl ($\bar{X}=104,96$) ve 30 yıl ve üzeri ($\bar{X}=105,45$) kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Yönetsel beceriler alt boyutunda 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=44,76$) ortalama puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Teknopedagojik beceriler alt boyutunda, 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=27,76$) ortalama puanlarının 10-19 yıl ($\bar{X}=29,11$) ve 20-29 yıl ($\bar{X}=29,24$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Onamacı beceriler alt boyutunda, 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=13,37$) ortalama puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Esnek öğretme becerileri alt boyutunda, 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=5,96$)

ortalama puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Üretimsel beceriler alt boyutunda ise 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=6,49$) ortalama puanlarının 10-19 yıl ($\bar{X}=7,21$), 20-29 yıl ($\bar{X}=7,55$) ve 30 yıl ve üzeri ($\bar{X}=7,46$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 18’de gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Yönetsel Beceriler	Gruplararası	1044,32	3	348,10	10,102	,000*	0-9 yıl/10-19 yıl, 0-9 yıl/20-29 yıl, 0-9 yıl/30 yıl ve üzeri	.035
	Gruplar içi	28807,50	836	34,45				
	Toplam	29851,82	839					
Teknopedagojik Beceriler	Gruplararası	193,35	3	64,45	3,639	,013*	0-9 yıl/10-19 yıl, 0-9 yıl/20-29 yıl	.013
	Gruplar içi	14805,58	836	17,71				
	Toplam	14998,94	839					
Onamacı Beceriler	Gruplararası	13,28	3	4,42	2,675	,046*	0-9 yıl/10-19 yıl	.010
	Gruplar içi	1384,36	836	1,65				
	Toplam	1397,65	839					
Esnek Öğretme Becerileri	Gruplararası	26,67	3	8,89	2,637	,049*	0-9 yıl/10-19 yıl	.009
	Gruplar içi	2819,32	836	3,37				
	Toplam	2846	839					
Üretimsel Beceriler	Gruplararası	86,68	3	28,89	9,759	,000*	0-9 yıl/10-19 yıl, 0-9 yıl/20-29 yıl, 0-9 yıl/30 yıl ve üzeri	.034
	Gruplar içi	2475,17	836	2,96				
	Toplam	2561,85	839					
Toplam	Gruplararası	3923,23	3	1307,74	9,330	,000*	0-9 yıl/10-19 yıl, 0-9 yıl/20-29 yıl, 0-9 yıl/30 yıl ve üzeri	.032
	Gruplar içi	117175,11	836	140,16				
	Toplam	121098,35	839					

*p<.05

Tablo 19’da görüldüğü üzere analiz sonuçları, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında; mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, ($F_{(3-836)}=9,330$, $p<.05$). Diğer bir deyişle meslekte geçirilen süreye bağlı olarak öğretmenlerin ilgili becerilere sahip olma durumlarına yönelik algıları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Alt boyutlar özelinde incelendiğinde *yönetsel beceriler* ($F_{(3-836)}=10,102$,

$p<.05$), *teknopedagojik beceriler* ($F_{(3-836)}=3,639$, $p<.05$), *onamacı beceriler* ($F_{(3-836)}= 2,675$, $p<.05$), *esnek öğretme becerileri* ($F_{(3-836)}= 2,637$, $p<.05$), *üretimsel beceriler* ($F_{(3-836)}= 9,759$, $p<.05$) tümünde anlamlı bir farklılık vardır. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan eta-kare değerlerinin küçük ila orta düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi mesleki kıdem grupları arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda, 21. yüzyıl öğretmen becerileri toplam puanında 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 10-19 yıl, 20-29 yıl ve 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde yönetsel ve üretimsel beceriler alt boyutlarında da 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının diğer tüm kıdem gruplarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Teknopedagojik beceriler alt boyutunda farklılığın 0-9 yıl ile 10-19 yıl ve 20-29 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; onamacı beceriler ve esnek öğretme becerileri alt boyutlarında ise 0-9 yıl ile 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında gerçekleştiği belirlenmiştir.

Bulgulardan anlaşılabacağı üzere, meslekte geçirilen süre arttıkça 21. yüzyıl öğretmen becerilerine sahip olma durumları da artmaktadır. Bu sonucun, öğretmenlerin hizmetiçinde kendilerini geliştirdikleri, güncellenen öğretim programlarını izledikleri ve değişikliklere uyum sağladıklarına işaret ettiği düşünülmektedir. 21. yüzyıl becerilerini içerecek şekilde yenilenen programların uygulanabilirliğine yönelik olumlu bir durum olan bu muhtemel sonucun, öğretmenlerin önceki öğretim yaşantılarından gelen ve yerleşik uygulamaları sürdürmekte ısrarcı olmadıklarına işaret ettiği de düşünülmektedir.

Öğretmenlerin branşına dair istatistiksel analizlerin bir sonraki tabloda sunulmasından önce, katılımcıların 21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanları ile alt boyut puanlarının branş değişkenine göre nasıl dağıldığını tespit etmek amacıyla betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda hesaplanan branş bazlı katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20’de ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 20.

21. Yüzyıl Becerileri Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Branşa Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	SS
Yönetsel Beceriler	Türkçe	181	47,7403	5,89010
	Matematik	110	46,5727	5,50139
	Fen Bilimleri	102	48,4216	6,06962
	Sosyal Bilgiler	80	46,5000	8,07402
	Yabancı Dil	92	46,2283	5,32690
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	47,4884	4,73775
	Görsel Sanatlar	36	47,1111	5,12572
	Müzik	25	45,8800	6,90000
	Beden Eğitimi ve Spor	70	49,9429	6,54945
	Teknoloji ve Tasarım	62	49,8710	3,38988
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	46,7436	4,90820
	Toplam	840	47,5857	5,96492
Teknopedagojik Beceriler	Türkçe	181	28,6077	4,24470
	Matematik	110	28,2273	4,98743
	Fen Bilimleri	102	30,0784	4,22788
	Sosyal Bilgiler	80	27,6250	3,87584
	Yabancı Dil	92	28,3370	4,11451
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	28,6512	2,68047
	Görsel Sanatlar	36	27,7500	3,93065
	Müzik	25	27,2400	4,47474
	Beden Eğitimi ve Spor	70	30,5857	3,45360
	Teknoloji ve Tasarım	62	30,9355	3,36750
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	31,1282	3,79182
	Toplam	840	28,9917	4,22814
Esnek Öğrenme Beceriler	Türkçe	181	6,6022	2,03218
	Matematik	110	6,4545	1,68989
	Fen Bilimleri	102	6,3725	2,17511
	Sosyal Bilgiler	80	6,3375	1,37743
	Yabancı Dil	92	5,7826	1,29942
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	5,6744	1,42630
	Görsel Sanatlar	36	5,9167	2,01955
	Müzik	25	6,9600	2,22636
	Beden Eğitimi ve Spor	70	7,6143	1,58153
	Teknoloji ve Tasarım	62	5,8387	1,21727
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	6,8974	2,20996
	Toplam	840	6,4155	1,84177
Üretimsel Beceriler	Türkçe	181	7,5359	1,50742
	Matematik	110	7,2182	1,62764
	Fen Bilimleri	102	7,6667	1,67883
	Sosyal Bilgiler	80	6,2875	2,02011
	Yabancı Dil	92	7,7609	1,71207
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	6,6744	1,61424
	Görsel Sanatlar	36	6,4444	,80868
	Müzik	25	7,1200	2,47184
	Beden Eğitimi ve Spor	70	6,4857	2,10412
	Teknoloji ve Tasarım	62	7,5645	1,15405
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	7,7436	1,61763
	Toplam	840	7,2369	1,74742
Toplam	Türkçe	181	104,2210	12,17948
	Matematik	110	102,1455	12,18198
	Fen Bilimleri	102	106,2549	12,64338
	Sosyal Bilgiler	80	100,3875	14,35314
	Yabancı Dil	92	101,7391	11,28927
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	101,8605	8,20447
	Görsel Sanatlar	36	100,7778	10,32365
	Müzik	25	100,9200	13,82606
	Beden Eğitimi ve Spor	70	108,5571	12,00077
	Teknoloji ve Tasarım	62	107,8387	6,77312
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	105,7692	11,02022
	Toplam	840	103,8929	12,01401

Branşlar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre Tablo 20'de görüldüğü üzere *yönetisel beceriler* alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor branşı ($\bar{X}=49,9429$) ile Matematik ($\bar{X}=46,5727$), Yabancı Dil ($\bar{X}=46,2283$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Beden Eğitimi lehine olduğu görülmektedir. Teknoloji ve Tasarım branşı ($\bar{X}=49,8710$) ile Türkçe ($\bar{X}=47,7403$), Matematik ($\bar{X}=46,5727$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=46,5$), Yabancı Dil ($\bar{X}=46,2283$), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=46,7436$), branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Teknoloji ve Tasarım lehine olduğu görülmektedir.

Teknopedagogik beceriler alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor branşı ($\bar{X}=30,5857$) ile Türkçe ($\bar{X}=28,6077$), Matematik ($\bar{X}=28,2273$), Yabancı Dil ($\bar{X}=28,3370$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=27,6250$) ve Görsel Sanatlar ($\bar{X}=27,75$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Beden Eğitimi ve Spor lehine olduğu görülmektedir. Teknoloji ve Tasarım branşı ($\bar{X}=30,9355$) ile Türkçe ($\bar{X}=28,6077$), Matematik ($\bar{X}=28,2273$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=27,6250$), Yabancı Dil ($\bar{X}=28,3370$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=28,6512$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=27,7500$) ve Müzik ($\bar{X}=27,24$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Teknoloji ve Tasarım lehine olduğu görülmektedir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşı ($\bar{X}=31,1282$) ile Türkçe ($\bar{X}=28,6077$), Matematik ($\bar{X}=28,2273$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=27,6250$), Yabancı Dil ($\bar{X}=28,3370$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=27,7500$) ve Müzik ($\bar{X}=27,24$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Bilişim Teknolojileri ve Yazılım lehine olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler branşı ($\bar{X}=27,6250$) ile Fen Bilimleri ($\bar{X}=30,0784$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Fen Bilimleri lehine olduğu görülmektedir.

Esnek öğretim becerileri alt boyutunda Türkçe branşı ($\bar{X}=6,6022$) ile Yabancı Dil ($\bar{X}=5,7826$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=5,6744$), Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}=7,6143$) ve Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=5,8387$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Türkçe lehine olduğu görülmektedir. Beden Eğitimi ve Spor branşı ($\bar{X}=7,6143$) ile Matematik ($\bar{X}=6,4545$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=6,3725$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=6,3375$), Yabancı Dil ($\bar{X}=5,7826$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=5,6744$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=5,9167$) ve Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=5,8387$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Beden Eğitimi ve Spor lehine olduğu görülmektedir.

Üretimsel beceriler alt boyutunda Türkçe branşı ($\bar{X}=7,5359$) ile Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=6,2875$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=6,4444$) ve Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}=6,4857$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Türkçe lehine olduğu görülmektedir. Matematik branşı ($\bar{X}=7,2182$) ile

Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=6,2875$) ve Görsel Sanatlar ($\bar{X}=6,4444$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Matematik lehine olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri branşı ($\bar{X}=7,6667$) ile Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=6,2875$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=6,4444$) ve Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}=6,4857$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Fen Bilimleri lehine olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler branşı ($\bar{X}=6,2875$) ile Yabancı Dil ($\bar{X}=7,7609$), Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=7,5645$), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=7,7436$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Yabancı Dil branşı ($\bar{X}=7,7609$) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=6,6744$) Görsel Sanatlar ($\bar{X}=6,4444$) ve Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}=6,4857$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Yabancı Dil lehine olduğu görülmektedir. Görsel Sanatlar branşı ($\bar{X}=6,4444$) ile Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=7,5645$), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=7,7436$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Beden Eğitimi branşı ($\bar{X}=6,4857$) ile Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=7,5645$), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=7,7436$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Tablo 20’de branşlar bazında gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Yönetmel beceriler	Gruplararası	1273,92	10	127,39	3,695	,000*	Beden Eğitimi ve Spor ile Matematik/Yabancı Dil arasında Teknoloji ve Tasarım ile Türkçe/Matematik/Sosyal Bilgiler/Yabancı Dil/ Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında.	.043
	Gruplar içi	28577,90	829	34,47				
	Toplam	29851,82	839					
Tekno-pedagogik beceriler	Gruplararası	1127,63	10	112,76	6,739	,000*	Beden Eğitimi ve Spor ile Türkçe/Matematik/Yabancı Dil/ Sosyal Bilgiler/Görsel Sanatlar arasında, Teknoloji ve Tasarım ile Türkçe/Matematik, /Sosyal Bilgiler/Yabancı Dil/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Görsel Sanatlar/Müzik arasında, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile Türkçe/Matematik/Sosyal Bilgiler/ Yabancı Dil/ Görsel Sanatlar/Müzik arasında, Sosyal Bilgiler ile Fen bilimleri arasında.	.075
	Gruplar içi	13871,30	829	16,73				
	Toplam	14998,94	839					
Onamalı beceriler	Gruplararası	16,96	10	1,69	1,019	,425	-	.012
	Gruplar içi	1380,68	829	1,66				
	Toplam	1397,65	839					
Esnek öğretim becerileri	Gruplararası	214,27	10	21,42	6,750	,000*	Türkçe ile Yabancı Dil/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/ Beden Eğitimi ve Spor / Teknoloji-Tasarım arasında, Beden Eğitimi ve Spor ile Matematik/Fen Bilimleri/ Sosyal Bilgiler/ Yabancı Dil/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Görsel Sanatlar/Teknoloji ve Tasarım arasında.	.075
	Gruplar içi	2631,72	829	3,17				
	Toplam	2846	839					
Üretimsel beceriler	Gruplararası	225,14	10	22,51	7,988	,000*	Türkçe ile Sosyal Bilgiler/ Görsel Sanatlar/Beden Eğitimi ve Spor arasında, Matematik ile Sosyal Bilgiler/Görsel Sanatlar arasında, Fen Bilimleri ile Sosyal Bilgiler/ Görsel Sanatlar/ Beden Eğitimi ve Spor arasında, Sosyal Bilgiler ile Yabancı Dil/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/ Görsel Sanatlar/ Beden Eğitimi ve Spor arasında, Görsel Sanatlar ile Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Beden Eğitimi ve Spor ile Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında.	.088
	Gruplar içi	2336,70	829	2,81				
	Toplam	2561,85	839					
Toplam	Gruplararası	5707,61	10	570,76	4,101	,000*	Beden Eğitimi ve Spor ile Matematik/Sosyal Bilgiler/Yabancı Dil/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/ Görsel Sanatlar arasında, Teknoloji ve Tasarım ile Matematik/Sosyal Bilgiler/ Yabancı Dil/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/ Görsel Sanatlar arasında.	.047
	Gruplar içi	115390,73	829	139,19				
	Toplam	121098,35	839					

*p<.05

Tablo 21’de görüldüğü üzere analiz sonuçları, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında; branşa göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, ($F_{(10-829)}=4,101$, $p<.05$). Diğer bir deyişle hangi meslek kolunda öğretmenlik yapıldığına bağlı olarak öğretmenlerin ilgili becerilere sahip olma durumlarına yönelik algıları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Alt boyutlar özelinde incelendiğinde *yönetmel beceriler* ($F_{(10-829)}=3,695$, $p<.05$), *teknopedagogik beceriler* ($F_{(10-829)}=6,739$, $p<.05$), *esnek öğretim becerileri* ($F_{(10-829)}=6,750$, $p<.05$), *üretimsel beceriler* ($F_{(10-829)}=7,988$, $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. *Onamalı beceriler* ($F_{(10-829)}=1,019$, $p>.05$) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin günümüzde yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlama noktasında ve bu becerilerin alt boyutları dikkate alındığında, teknoloji, iletişim gibi konularda branşlara göre farklı algılara sahip olduklarını göstermektedir. Beden Eğitimi ve

Spor branşının ilgili becerilere yönelik algısının en yüksek çıkması dikkat çekicidir. Bu branşa özel ve muhtemel nedenleri ortaya çıkaracak çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yapılan istatistiksel değerlendirmelerin bir sonraki tabloda verilmesinden önce, katılımcıların 21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanları ile alt boyut puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımını incelemek amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Analiz sonucunda belirlenen eğitim düzeyine göre katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22’de sunulmaktadır.

Tablo 22.

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
Yönetsel Beceriler	Önlisans	7	40,4286	8,84792
	Lisans	668	47,6123	5,72647
	Yüksek Lisans	149	47,7047	6,58879
	Doktora	16	48,5000	6,87992
	Toplam	840	47,5857	5,96492
Teknopedagojik Beceriler	Önlisans	7	23,7143	6,12955
	Lisans	668	29,0539	4,30857
	Yüksek Lisans	149	29,1544	3,56167
	Doktora	16	27,1875	4,16683
	Toplam	840	28,9917	4,22814
Onamacı Beceriler	Önlisans	7	11,7143	1,11270
	Lisans	668	13,6901	1,26708
	Yüksek Lisans	149	13,6174	1,31312
	Doktora	16	13,8125	1,55858
	Toplam	840	13,6631	1,29068
Esnek Öğrenme Beceriler	Önlisans	7	7,2857	1,38013
	Lisans	668	6,3114	1,84855
	Yüksek Lisans	149	6,7114	1,79449
	Doktora	16	7,6250	1,40831
	Toplam	840	6,4155	1,84177
Üretimsel Beceriler	Önlisans	7	4,2857	2,62769
	Lisans	668	7,1901	1,67925
	Yüksek Lisans	149	7,6846	1,81245
	Doktora	16	6,3125	1,77834
	Toplam	840	7,2369	1,74742
Toplam	Önlisans	7	87,4286	17,65273
	Lisans	668	103,8578	11,85706
	Yüksek Lisans	149	104,8725	11,85457
	Doktora	16	103,4375	13,19580
	Toplam	840	103,8929	12,01401

Eğitim düzeyi grupları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Tablo 22’de görüldüğü üzere *yönetsel beceriler* alt boyutunda Ön Lisans ($\bar{X}$ =40,4286) ile Lisans ($\bar{X}$ =47,6123), Yüksek Lisans

($\bar{X}=47,7047$) ve Doktora ($\bar{X}=48,50$) arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark diğer gruplar lehinedir. *Teknopedagojik beceriler* alt boyutunda Ön Lisans ($\bar{X}=23,7143$) ile Lisans ($\bar{X}=29,0539$) ve Yüksek Lisans ($\bar{X}=29,1544$) arasında anlamlı farklar mevcuttur ve bu farklar diğer gruplar lehinedir. *Onamcı beceriler* alt boyutunda Ön Lisans ($\bar{X}=11,7143$) ile Lisans ($\bar{X}=13,6901$), Yüksek Lisans ($\bar{X}=13,6174$) ve Doktora ($\bar{X}=13,8125$) arasında anlamlı farklar vardır ve bu farklar diğer gruplar lehinedir. *Esnek öğretme becerileri* alt boyutunda Lisans ($\bar{X}=6,3114$) ile Doktora ($\bar{X}=7,6250$) arasında anlamlı bir fark bulunmakta olup, bu fark doktora grubu lehinedir. *Üretimsel beceriler* alt boyutunda Yüksek Lisans ($\bar{X}=7,6846$) ile Ön Lisans ($\bar{X}=4,2857$), Lisans ($\bar{X}=7,1901$) ve Doktora ($\bar{X}=6,3125$) arasında anlamlı farklar vardır ve bu farklar yüksek lisans grubu lehinedir.

21. yüzyıl öğretme becerileri toplam puanında, Önlisans ($\bar{X}=87,4286$), Lisans ($\bar{X}=103,8578$), Yüksek Lisans ($\bar{X}=104,8725$) ve Doktora ($\bar{X}=103,4375$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer gruplar lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, eğitim düzeyi ile beraber 21. yüzyıl öğretme becerilerine sahip olma durumlarına yönelik puanların da arttığı görülmektedir. Tablo 22’de eğitim düzeyine göre gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 23’te sunulmaktadır.

Tablo 23.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Yönetsel Beceriler	Gruplararası	374,528	3	124,843	3,541	,014*	Önlisans ile Lisans/Yüksek Lisans/Doktora arasında	.013
	Gruplar içi	29477,300	836	35,260				
	Toplam	29851,829	839					
Tekno-pedagojik Beceriler	Gruplararası	253,566	3	84,522	4,792	,003*	Önlisans ile Lisans/Yüksek Lisans arasında	.017
	Gruplar içi	14745,376	836	17,638				
	Toplam	14998,942	839					
Onamacı Beceriler	Gruplararası	27,740	3	9,247	5,643	,001*	Önlisans ile Lisans/Yüksek Lisans/Doktora arasında	.020
	Gruplar içi	1369,915	836	1,639				
	Toplam	1397,656	839					
Esnek Öğretme Becerileri	Gruplararası	48,996	3	16,332	4,882	,002*	Lisans ile Doktora arasında	.017
	Gruplar içi	2797,003	836	3,346				
	Toplam	2845,999	839					
Üretimsel Beceriler	Gruplararası	105,961	3	35,320	12,023	,000*	Yüksek Lisans ile Önlisans/Lisans/Doktora arasında	.041
	Gruplar içi	2455,895	836	2,938				
	Toplam	2561,856	839					
Toplam	Gruplararası	2044,639	3	681,546	4,786	,003*	Önlisans ile Lisans/Yüksek Lisans/Doktora arasında	.017
	Gruplar içi	119053,718	836	142,409				
	Toplam	121098,357	839					

*p<.05

Tablo 23'te görüldüğü üzere öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F_{(3-836)}=4,786$, $p<.05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin aldığı eğitim düzeyine bağlı olarak ilgili becerilere sahip olma durumlarına yönelik algıları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Alt boyutlar özelinde incelendiğinde *yönetsel beceriler* ($F_{(3-836)}=3,541$, $p<.05$), *teknopedagojik beceriler* ($F_{(3-836)}=4,792$, $p<.05$), *Onamacı beceriler* ($F_{(3-836)}=5,643$, $p<.05$), *esnek öğretme becerileri* ($F_{(3-836)}=4,882$, $p<.05$), *üretimsel beceriler* ($F_{(3-836)}=12,023$, $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan eta-kare değerlerinin küçük ila orta düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Bulgular, eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının yükseldiğine işaret etmektedir. Önlisans grubundaki düşük puanlar, eğitim düzeyleri arasındaki farklılaşmanın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 24.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	n	Ortalama	S	sd	t	p
Yönetmel Beceriler	Evli	735	47,62	6,01	838	,481	,631
	Bekâr	105	47,32	5,61			
Teknopedagojik Beceriler	Evli	735	29,08	4,21401	838	1,608	,108
	Bekâr	105	28,37	4,29503			
Onamacı Beceriler	Evli	735	13,66	1,31	145,399	0,56	,956
	Bekâr	105	13,65	1,15			
Esnek Öğretme Becerileri	Evli	735	6,42	1,78063	123,610	,221	,825
	Bekâr	105	6,37	2,23287			
Üretimsel Beceriler	Evli	735	7,27	1,73	838	1,606	,109
	Bekâr	105	6,98	1,82			
Toplam	Evli	735	104,06	12,11	838	1,83	,279
	Bekâr	105	102,70	11,30			

*p<.05

Tablo 24'te görüldüğü üzere öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(838)}=1,83$ $p>.05$). Tablo 24 alt boyutlar özelinde incelendiğinde ise öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının medeni duruma göre *yönetmel beceriler* alt boyutunda ($t_{(838)}=.481$, $p>.05$), *teknopedagojik beceriler* alt boyutunda ($t_{(838)}=1,608$, $p>.05$), *onamacı beceriler* alt boyutunda ($t_{(145,4)}=0,56$, $p>.05$), *esnek öğretme becerileri* alt boyutunda ($t_{(123,610)}=.221$ $p>.05$) ve *üretimsel beceriler* alt boyutunda ($t_{(838)}=1,606$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında evli ve bekâr öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki özelliklerine dayalı istatistiksel verilerin bir sonraki tabloda detaylandırılmasından önce, katılımcıların 21. yüzyıl becerileri ölçeği puanlarının görev yaptıkları ilçe değişkenine göre dağılımını belirlemek amacıyla betimsel analizler yürütülmüştür. Elde edilen analiz bulguları çerçevesinde görev ilçelerine göre katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 25'te sunulmaktadır.

Tablo 25.

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Görev İlçesine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Görev İlçesi	n	$\bar{X}$	SS
Yönetsel Beceriler	Altındağ	84	46,2381	5,71748
	Çankaya	109	49,0000	6,18091
	Etimesgut	101	47,5545	4,68076
	Gölbaşı	34	47,8824	6,40438
	Keçiören	168	48,5833	5,60305
	Mamak	118	45,4407	7,17967
	Sincan	109	47,5688	5,35303
	Yenimahalle	117	47,9231	5,87390
	Toplam	840	47,5857	5,96492
Teknopedagojik Beceriler	Altındağ	84	29,0119	5,13080
	Çankaya	109	29,6239	3,50869
	Etimesgut	101	28,7426	3,55712
	Gölbaşı	34	28,5294	4,51419
	Keçiören	168	29,8155	3,77296
	Mamak	118	27,7373	4,72388
	Sincan	109	29,0000	4,29254
	Yenimahalle	117	28,8120	4,36272
	Toplam	840	28,9917	4,22814
Onamacı Beceriler	Altındağ	84	13,3333	1,29255
	Çankaya	109	13,8624	1,02260
	Etimesgut	101	13,7723	1,20732
	Gölbaşı	34	13,5588	1,10621
	Keçiören	168	13,8512	1,21192
	Mamak	118	12,9746	1,59841
	Sincan	109	13,7523	1,26312
	Yenimahalle	117	13,9915	1,14843
	Toplam	840	13,6631	1,29068
Üretimsel Beceriler	Altındağ	84	6,5714	1,72358
	Çankaya	109	7,5505	1,64140
	Etimesgut	101	6,9802	1,53610
	Gölbaşı	34	7,5882	1,63517
	Keçiören	168	7,5952	1,56396
	Mamak	118	7,1695	1,99274
	Sincan	109	7,1560	1,92052
	Yenimahalle	117	7,1709	1,72852
	Toplam	840	7,2369	1,74742
21.Yüzyıl Öğreten Beceriler	Altındağ	84	101,1429	13,42910
	Çankaya	109	106,5505	11,45239
	Etimesgut	101	103,4059	8,75120
	Gölbaşı	34	103,7059	12,95336
	Keçiören	168	106,1667	11,37950
	Mamak	118	99,8136	13,85823
	Sincan	109	104,3486	11,29928
	Yenimahalle	117	104,2906	11,95614
	Toplam	840	103,8929	12,01401

Görev ilçesi grupları arasındaki farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, Tablo 25'te görüldüğü üzere, *Yönetsel beceriler* alt boyutunda Çankaya ilçesi ($\bar{X}=49$) ile Altındağ ($\bar{X}=46,2381$) ve Mamak

($\bar{X}=45,4407$) arasında anlamlı farklar bulunmaktadır ve bu farklar Çankaya lehinedir. Mamak ($\bar{X}=45,4407$) ile Keçiören ($\bar{X}=48,5833$) arasında da anlamlı fark vardır ve bu fark Keçiören lehinedir. *Teknopedagogik beceriler* alt boyutunda ise Çankaya ($\bar{X}=29,6239$) ile Mamak ($\bar{X}=27,7373$) arasında anlamlı fark olup, fark Çankaya lehinedir. Mamak ($\bar{X}=27,7373$) ile Keçiören ($\bar{X}=29,8155$) arasında da anlamlı fark mevcuttur ve bu fark Keçiören lehinedir. *Onamacı beceriler* alt boyutunda Mamak ($\bar{X}=12,9746$) ile Çankaya ($\bar{X}=13,8624$), Etimesgut ($\bar{X}=13,7723$), Keçiören ($\bar{X}=13,8512$), Sincan ($\bar{X}=13,7523$) ve Yenimahalle ($\bar{X}=13,9915$) arasında anlamlı farklar vardır ve bu farklar diğer ilçeler lehinedir. Yenimahalle ($\bar{X}=13,9915$) ile Altındağ ($\bar{X}=13,3333$) arasında da anlamlı fark bulunmaktadır ve bu fark Yenimahalle lehinedir. *Üretimsel beceriler* alt boyutunda ise Keçiören ($\bar{X}=7,5952$) ile Altındağ ($\bar{X}=6,5714$) ve Etimesgut ($\bar{X}=6,9802$) arasında anlamlı farklar vardır ve fark Keçiören lehinedir. Çankaya ($\bar{X}=7,5505$) ile Altındağ ($\bar{X}=6,5714$) arasında da anlamlı fark vardır ve bu fark Çankaya lehinedir.

21. yüzyıl öğreten becerileri toplam puanında Mamak ($\bar{X}=99,8136$) ile Çankaya ($\bar{X}=106,5505$) ve Keçiören ($\bar{X}=106,1667$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Çankaya ve Keçiören lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, görev yapılan ilçeye bağlı olarak 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin puanların da farklılaştığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Toplam puan en yüksek Çankaya’da, en düşük ise Mamak ilçesinde görülmektedir. Görev yapılan ilçeye bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılıkların altında yatan nedenlerin sosyoekonomik farklılıklar, fiziki ve beşerî imkân/imkânsızlıklar, çalışma koşulları, öğrenci ve veli profili gibi durumlar olduğu düşünülmektedir. Tablo 25’te görev ilçesine göre gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 26’da sunulmaktadır.

Tablo 26.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının Görev İlçesine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Yönetmel Beceriler	Gruplararası	1097,15	7	156,73	4,535	,000*	Çankaya/Altındağ, Çankaya/Mamak, Mamak/Keçiören.	.037
	Gruplar içi	28754,67	832	34,56				
	Toplam	29851,82	839					
Teknopedagojik Beceriler	Gruplararası	360,59	7	51,51	2,928	,005*	Çankaya/Mamak, Mamak/Keçiören.	.024
	Gruplar içi	14638,34	832	17,59				
	Toplam	14998,94	839					
Onamacı Beceriler	Gruplararası	90,40	7	12,91	8,219	,000*	Mamak/Çankaya, Mamak/Etimesgut, Mamak/Keçiören, Mamak/Sincan, Mamak/Yenimahalle, Yenimahalle/Altındağ.	.065
	Gruplar içi	1307,25	832	1,57				
	Toplam	1397,65	839					
Esnek Öğretme Becerileri	Gruplararası	44,09	7	6,30	1,871	,071	-	.015
	Gruplar içi	2801,90	832	3,36				
	Toplam	2846	839					
Üretimsel Beceriler	Gruplararası	82,10	7	11,72	3,935	,000*	Keçiören/ Altındağ, Keçiören/Etimesgut Çankaya/Altındağ.	.032
	Gruplar içi	2479,75	832	2,98				
	Toplam	2561,85	839					
Toplam	Gruplararası	4303,58	7	614,79	4,380	,000*	Mamak/Çankaya, Mamak/Keçiören.	.036
	Gruplar içi	116794,77	832	140,37				
	Toplam	121098,35	839					

*p<.05

Tablo 26’da görüldüğü üzere analiz sonuçları, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında, görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F_{(7-832)}=4,380$, $p<.05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin görev yaptığı ilçeye bağlı olarak ilgili becerilere sahip olma durumlarına ilişkin algıları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Alt boyutlar özelinde incelendiğinde *yönetmel beceriler* ($F_{(7-832)}=4,535$, $p<.05$), *teknopedagojik beceriler* ($F_{(7-832)}=2,928$, $p<.05$), *Onamacı beceriler* ($F_{(7-832)}=8,219$, $p<.05$) ve *üretimsel beceriler* ($F_{(7-832)}=3,935$, $p<.05$) arasında anlamlı bir fark vardır. *Esnek öğretme becerileri* alt boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(7-832)}= 1,871$, $p>.05$).

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Ölçek maddeleri puanlanırken, hangi boyutların ve maddelerin ne yönde öne çıktığını tespit etmek amacıyla ölçek maddeleri analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu amaçla yapılan analiz sonucunda elde edilen madde puan ortalamaları Tablo 27’de sunulmaktadır.

Tablo 27.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algılarının Madde Ortalama Puanları

Mesleki Tükenmişlik	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Sıra No
Duygusal Tükenme	1.İşimden soğuduğumu hissediyorum	1,95	,99	4
	2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	2,18	1,8	1
	3.Sabah kalkıp, yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı düşünüyorum.	1,47	1,08	7
	4.Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için çok yıpratıcı oluyor.	2,17	1,05	2
	5.İşimin beni tükettiğini hissediyorum.	2,02	1,09	3
	6.İşimin beni kısıtladığını düşünüyorum.	1,85	1,02	6
	7.İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum.	2,17	,97	2
	8.Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	1,92	1,12	5
	9.İşimde yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	1,18	1,15	8
	Toplam	1,87	1,03	
Duyarsızlaşma	1.İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	0,71	1,10	5
	2.Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştiğimi hissediyorum.	1,68	1,12	1
	3.Bu işin beni duygusal olarak katılaştırmamasından endişe duyuyorum.	1,57	1,09	2
	4.İşimin gereği karşılaştığım insanları umursamadığımı hissediyorum.	1,21	1,14	3
	5.İşim gereği karşılaştığım insanların, bazı problemlerinden dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	1,16	1,00	4
	Toplam	1,26	1,16	
Kişisel Başarı Noksanlığı	1.İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini kolayca anlarım.*	1,18	,80	6
	2.İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.*	1,32	,73	5
	3.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.*	0,97	,82	7
	4.Çok şey yapabilecek güçteyim.*	1,48	1,00	3
	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.*	1,28	,97	
	5.İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.*	1,51	,96	2
	6.Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.*	1,58	,95	1
	7.İşimde karşılaştığım duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.*	1,42	,85	4
	Toplam	1,53	,94	

*Ters kodlanmıştır.

Tablo 27’ye göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarının *duygusal tükenme* boyutu puan ortalaması $\bar{X}=1,87$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.” ($\bar{X}=2,18$); en az katıldıkları madde ise “İşimde yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.” ($\bar{X}=1,18$) olmuştur. Puan aralığı olarak 1,61-2,40 bazen/orta olarak belirlenmiştir. Elde

edilen $\bar{X}=1,87$ ortalamasına göre, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarının *duygusal tükenme* boyutuna ilişkin algılarının bazen/orta olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarının *duyarsızlaşma* boyutu puan ortalaması $\bar{X}=1,26$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştiğimi hissediyorum.” ($\bar{X}=1,68$); en az katıldıkları madde ise “İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.” ($\bar{X}=0,71$) olmuştur. Puan aralığı olarak 0,81-1,60 çok nadir/düşük olarak belirlenmiştir. Elde edilen $\bar{X}=1,26$ ortalamaya göre, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarının *duyarsızlaşma* boyutuna ilişkin algılarının çok nadir/düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarının *kişisel başarı noksanlığı* boyutu puan ortalaması $\bar{X}=1,53$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.” ($\bar{X}=1,58$); en az katıldıkları madde ise “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.” ($\bar{X}=0,97$) olmuştur. Puan aralığı olarak 0,81-1,60 çok nadir/düşük olarak belirlendiğinden, elde edilen $\bar{X}=1,53$ ortalamaya göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarının *kişisel başarı noksanlığı* boyutuna ilişkin algılarının çok nadir/düşük olduğu belirlenmiştir.

Bu genel tablonun ardından dikkat çeken örüntü, alt boyutlar arasındaki dağılımdır. Duygusal tükenmenin orta düzeyde seyretmesi, öğretmenlik mesleğinin doğasındaki duygusal emek talebiyle birlikte, kurumsal kaynakların görece yeterli olduğu koşullarda dengede kalan bir tükenmişlik profilini yansıtmaktadır (Maslach ve Leiter, 2016). Duyarsızlaşmanın ve kişisel başarı noksanlığının düşük düzeyde seyretmesi; öğretmenlerin mesleki ilgilerini büyük ölçüde koruduğunu düşündürmektedir.

Tablo 28.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Cinsiyet	n	Ortalama	S	sd	t	p	Cohen's d
Duygusal Tükenme	Erkek	254	16,5039	7,19450	838	1,277	,202	-
	Kadın	586	17,1553	6,60314				
Duyarsızlaşma	Erkek	254	6,7874	4,13914	432,381	2,080	,038*	0.160
	Kadın	586	6,1621	3,66307				
Kişisel Başarı Noksanlığı	Erkek	254	10,6024	4,23837	838	,825	,410	-
	Kadın	586	10,86	4,24				

*p<.05

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre *duygusal tükenme* boyutunda ($t_{(838)}=1,277$, $p>.05$), *kişisel başarı noksanlığı* boyutunda ($t_{(838)}=.825$, $p>.05$), anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. *Duyarsızlaşma* boyutunda ($t_{(432,381)}= 2,080$, $p<.05$) erkek öğretmenlerde ($\bar{X}=6,7874$) kadın öğretmenlerde ($\bar{X}=6,1621$) daha yüksek bir ortalamayla kadınlar lehine anlamlı bir sonuç olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan Cohen's d değerlerinin küçük düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarının *duyarsızlaşma* boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Duyarsızlaşma boyutunda erkek öğretmenler lehine ortaya çıkan fark, Purvanova ve Muros'un (2010) 183 çalışmayı kapsayan meta-analiziyle kısmen örtüşmektedir. Söz konusu meta-analiz erkeklerin duyarsızlaşmada daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Bu durum, erkek öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejisi olarak duygusal mesafe koyma eğilimini daha sık benimsemesiyle açıklanabilir. Duygusal tükenme ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarında anlamlı fark bulunmaması ise tükenmişlik deneyiminin bu boyutlarda kadın ve erkek öğretmenlerde büyük ölçüde benzer seyrettiğine işaret etmektedir.

Mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre nasıl dağıldığını belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların yaş gruplarına göre hesaplanan katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 29'da sunulmaktadır.

Tablo 29.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Puanların Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Tükenmişlik	Yaş	n	$\bar{X}$	SS
Duyarsızlaşma	20-29 yaş	18	9,6111	3,12747
	30-39 yaş	384	6,8438	3,81717
	40-49 yaş	328	6,0549	3,70429
	50 yaş ve üzeri	110	4,9818	3,70960
	Toplam	840	6,3512	3,82162
Kişisel Başarı Noksanlığı	20-29 yaş	18	11,8333	4,13379
	30-39 yaş	384	11,6432	4,18630
	40-49 yaş	328	10,1555	4,10902
	50 yaş ve üzeri	110	9,5000	4,23561
	Toplam	840	10,7857	4,24144

Yaş grupları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre, Tablo 29'da görüldüğü üzere *duyarsızlaşma* alt boyutunda 20-29 yaş ($\bar{X}$ =9,6111) ile 30-39 yaş ($\bar{X}$ =6,8438), 40-49 yaş ($\bar{X}$ =6,0549) ve 50 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ =4,9818) arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark diğer yaş grupları lehinedir. *Kişisel başarı noksanlığı* boyutunda ise 30-39 yaş ($\bar{X}$ =11,6432) ile 40-49 yaş ($\bar{X}$ =10,1555) ve 50 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ =9,5) arasında anlamlı farklar gözlemlenmiş olup, bu farklar da diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir. Tablo 29'da yaşa göre gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 30'da sunulmaktadır.

Tablo 30.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Duygusal Tükenme	Gruplararası	35,776	3	11,925	,258	,856		
	Gruplariçi	38641,766	836	46,222			–	–
	Toplam	38677,542	839					
Duyarsızlaşma	Gruplararası	519,520	3	173,173	12,338	,000*	20-29 yaş/30-39 yaş	
	Gruplariçi	11733,879	836	14,036			20-29 yaş/40-49 yaş	.042
	Toplam	12253,399	839				20-29 yaş/50 yaş ve üzeri	
Kişisel Başarı Noksanlığı	Gruplararası	614,236	3	204,745	11,822	,000*	30-39 yaş/40-49 yaş	
	Gruplariçi	14479,193	836	17,320			30-39 yaş/50 yaş ve üzeri	.041
	Toplam	15093,429	839					

*p<.05

Tablo 30'da görüldüğü üzere *duyarsızlaşma* ($F_{(3-836)}= 12,338$, $p<.05$), *kişisel başarı noksanlığı* ($F_{(3-836)}=11,822$, $p<.05$) boyutlarında anlamlı bir fark vardır. Diğer bir deyişle,

öğretmenlerin yaşına bağlı olarak mesleki tükenmişlik durumlarına yönelik algıları anlamlı bir şekilde değişmektedir. *Duygusal tükenme* boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, ($F_{(3-836)} = ,258, p > .05$). Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan eta kare değerlerinin küçük ila orta düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Sonuçlara göre yaş gruplarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına yönelik algıları *duygusal tükenme* boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Yaşı küçük olan gruplarda mesleki tükenmişliğin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan uyum güçlükleri, mesleki beklentiler ve çalışma koşulları gibi çeşitli faktörlerle ilişkili olabilir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre mesleki tükenmişlik algılarına yönelik ANOVA sonuçlarının sunulmasının ardından, katılımcıların mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyut puanlarının bir diğer demografik özellik olan mesleki kıdem değişkenine göre dağılımını belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz neticesinde öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre hesaplanan katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Puanların Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Tükenmişlik	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS
Duyarsızlaşma	0-9 yıl	109	6,9908	3,93346
	10-19 yıl	425	6,4306	3,81661
	20-29 yıl	229	6,3057	3,88011
	30 yıl ve üzeri	77	5,1429	3,27155
	Toplam	840	6,3512	3,82162
Kişisel Başarı Noksanlığı	0-9 yıl	109	12,0000	3,13286
	10-19 yıl	425	10,6165	4,45059
	20-29 yıl	229	10,8821	4,41976
	30 yıl ve üzeri	77	9,7143	3,47494
	Toplam	840	10,7857	4,24144

Mesleki kıdem grupları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Tablo 31’de görüldüğü üzere *duyarsızlaşma* boyutunda 0-9 yıl ($\bar{X}=6,9908$) ile 30 yıl ve üzeri ($\bar{X}=5,1429$), arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 30 yıl ve üzeri yaş grubunun lehine olduğu görülmektedir. *Kişisel başarı noksanlığı* boyutunda 0-9 yıl ($\bar{X}=12$) ile 10-19 yıl ($\bar{X}=10,6165$) ve 30 yıl ve üzeri ($\bar{X}=9,7143$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer grupların lehine olduğu görülmektedir. Tablo 31’de mesleki kıdeme göre gözlenen bu aritmetik

ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Duygusal Tükenme	Gruplararası	40,446	3	13,482	,292	,831		
	Gruplariçi	38637,095	836	46,217			–	–
	Toplam	38677,542	839					
Duyarsızlaşma	Gruplararası	160,174	3	53,391	3,691	,012*	0-9 yıl/30 yıl ve üzeri	.013
	Gruplariçi	12093,224	836	14,466				
	Toplam	12253,399	839					
Kişisel Başarı Noksanlığı	Gruplararası	263,413	3	87,804	4,950	,002*	0-9 yıl/10-19 yıl	.017
	Gruplariçi	14830,016	836	17,739				
	Toplam	15093,429	839				0-9 yıl/30 yıl ve üzeri	

*p<.05

Tablo 32’de görüldüğü üzere *duyarsızlaşma* ($F_{(3-836)}= 3,691$, $p<.05$), *kişisel başarı noksanlığı* ($F_{(3-836)}=4,950$, $p<.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. *Duygusal tükenme* alt boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(3-836)}=,292$, $p>.05$). Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan eta kare değerlerinin küçük düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesinin ardından, katılımcıların mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyut puanlarının branş değişkenine göre nasıl bir dağılım sergilediğini belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Branş bazında hesaplanan katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 33’te sunulmaktadır.

Tablo 33.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Puanların Branşa Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Tükenmişlik	Branş	n	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenme	Türkçe	181	18,7569	6,31810
	Matematik	110	15,4091	7,74276
	Fen Bilimleri	102	15,9216	6,40650
	Sosyal Bilgiler	80	16,6125	5,74234
	Yabancı Dil	92	18,5652	6,54873
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	18,8372	7,23066
	Görsel Sanatlar	36	20,3611	6,24341
	Müzik	25	18,6800	7,14563
	Beden Eğitimi ve Spor	70	14,8571	6,64697
	Teknoloji ve Tasarım	62	14,5000	6,27707
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	13,9744	5,58893
	Toplam	840	16,9583	6,78967
Duyarsızlaşma	Türkçe	181	7,1823	4,00346
	Matematik	110	6,2091	3,54032
	Fen Bilimleri	102	5,3529	3,29911
	Sosyal Bilgiler	80	6,8250	4,32472
	Yabancı Dil	92	6,5109	3,38222
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	7,0930	2,94242
	Görsel Sanatlar	36	6,4167	4,56931
	Müzik	25	5,3200	2,80951
	Beden Eğitimi ve Spor	70	5,8143	3,56429
	Teknoloji ve Tasarım	62	4,2097	3,14219
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	8,3077	4,78019
	Toplam	840	6,3512	3,82162
Kişisel Başarı Noksanlığı	Türkçe	181	10,4530	3,76744
	Matematik	110	12,2000	4,99321
	Fen Bilimleri	102	10,5098	3,44043
	Sosyal Bilgiler	80	10,4375	3,95495
	Yabancı Dil	92	11,5435	3,68368
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	11,5814	3,54046
	Görsel Sanatlar	36	13,8056	3,48728
	Müzik	25	11,8400	3,71573
	Beden Eğitimi ve Spor	70	7,6857	4,20332
	Teknoloji ve Tasarım	62	8,5968	3,08066
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	12,6923	5,77724
	Toplam	840	10,7857	4,24144

Branşlar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, Tablo 33'te görüldüğü üzere, *duygusal tükenme* boyutunda Türkçe branşı ($\bar{X}$ =18,7569) ile Matematik ($\bar{X}$ =15,4091), Fen Bilimleri ($\bar{X}$ =15,9216), Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}$ =14,8571), Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}$ =14,5), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}$ =13,9744) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Görsel Sanatlar branşı ($\bar{X}$ =20,3611) ile Matematik ($\bar{X}$ =15,4091), Fen Bilimleri ($\bar{X}$ =15,9216), Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}$ =14,8571), Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}$ =14,5), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}$ =13,9744) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Yabancı Dil branşı ($\bar{X}$ =18,5652) ile Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}$ =14,8571), Teknoloji ve

Tasarım ($\bar{X}=14,5$), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=13,9744$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşı ($\bar{X}=13,9744$) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı ($\bar{X}=18,8372$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşı lehine olduğu görülmektedir.

Duyarsızlaşma boyutunda Teknoloji ve Tasarım branşı ($\bar{X}=4,2097$) ile Türkçe ($\bar{X}=7,1823$), Matematik ($\bar{X}=6,2091$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=6,8250$), Yabancı Dil ($\bar{X}=6,5109$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=7,0930$) ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=8,3077$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Teknoloji ve Tasarım branşı lehine olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri branşı ($\bar{X}=5,3529$) ile Türkçe ($\bar{X}=7,1823$) ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=8,3077$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Fen Bilimleri branşı lehine olduğu görülmektedir.

Kişisel başarı noksanlığı boyutunda, Beden Eğitimi ve Spor branşı ($\bar{X}=7,6857$) ile Türkçe ($\bar{X}=10,4530$), Matematik ($\bar{X}=12,2$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=10,5098$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=10,4375$), Yabancı Dil ($\bar{X}=11,5435$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=11,5814$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=13,8056$), Müzik ($\bar{X}=11,8400$) ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=12,6923$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Teknoloji ve Tasarım branşı ($\bar{X}=8,5968$) ile Türkçe ($\bar{X}=10,4530$), Matematik ($\bar{X}=12,2$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=10,5098$), Yabancı Dil ($\bar{X}=11,5435$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=11,5814$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=13,8056$), Müzik ($\bar{X}=11,8400$) ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=12,6923$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Görsel Sanatlar branşı ($\bar{X}=13,8056$) ile Türkçe ($\bar{X}=10,4530$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=10,5098$) ve Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=10,4375$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Görsel Sanatlar branşı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 33'te branşlar bazında gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 34'te sunulmaktadır.

Tablo 34.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Duygusal Tükenme	Gruplararası	2880,026	10	288,003	6,670	,000*	Türkçe ile Matematik/Fen Bilimleri/Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Görsel Sanatlar ile Matematik/Fen Bilimleri/Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Yabancı Dil ile Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında.	.074
	Gruplariçi	35797,515	829	43,182				
	Toplam	38677,542	839					
Duyarsızlaşma	Gruplararası	753,406	10	75,341	5,431	,000*	Teknoloji ve Tasarım ile Türkçe/Matematik/Sosyal Bilgiler/Yabancı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Fen Bilimleri ile Türkçe/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında.	.061
	Gruplariçi	11499,993	829	13,872				
	Toplam	12253,399	839					
Kişisel Başarı Noksallığı	Gruplararası	1805,197	10	180,520	11,262	,000*	Beden Eğitimi ve Spor ile Türkçe/Matematik/Fen Bilimleri/Sosyal Bilgiler/Yabancı Dil/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Görsel Sanatlar/Müzik/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Teknoloji ve Tasarım ile Türkçe/Matematik/Fen Bilimleri/ Yabancı Dil/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Görsel Sanatlar/Müzik/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Görsel Sanatlar ile Türkçe/Fen Bilimleri/Sosyal Bilgiler arasında	.120
	Gruplariçi	13288,231	829	16,029				
	Toplam	15093,429	839					

*p<.05

Tablo 34’te görüldüğü üzere *duygusal tükenme* ($F_{(10-826)}=6,670$, $p<.05$), *duyarsızlaşma* ($F_{(10-826)}=5,431$, $p<.05$) ve *kişisel başarı* ($F_{(10-826)}=11,262$, $p<.05$) olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklar bulunmaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin branşına bağlı olarak mesleki tükenmişlik durumlarına yönelik algıları anlamlı olarak değişmektedir. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan eta kare değerlerinin orta ila geniş düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 35.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	Gruplararası	115,829	3	38,610	,837	,474	–
	Gruplariçi	38561,712	836	46,126			
	Toplam	38677,542	839				
Duyarsızlaşma	Gruplararası	97,645	3	32,548	2,238	,082	–
	Gruplariçi	12155,754	836	14,540			
	Toplam	12253,399	839				
Kişisel Başarı Noksallığı	Gruplararası	135,311	3	45,104	2,521	,057	–
	Gruplariçi	14958,117	836	17,892			
	Toplam	15093,429	839				

*p<.05

Tablo 35 incelendiğinde analiz sonuçları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre *duygusal tükenme* ($F(3-836)=,837, p>.05$), *duyarsızlaşma* ($F(3-836)= 2,238, p>.05$) ve *kişisel başarı noksanlığı* ($F(3-836)= 2,521, p>.05$) boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin eğitim düzeyi, mesleki tükenmişlik algılarını istatistiksel olarak anlamlı biçimde değiştirmemektedir. Bu bulgu, mesleki tükenmişliğin yalnızca eğitim düzeyi ile açıklanamayacağını göstermektedir. Bu durum, tükenmişlik düzeylerinin eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Tablo 36.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Cinsiyet	n	Ortalama	S	sd	t	p	Cohen's d
Duygusal Tükenme	Evli	735	17,1592	6,65646	128,199	2,071	,040*	0.225
	Bekâr	105	15,5524	7,54344				
Duyarsızlaşma	Evli	735	6,4531	3,72416	126,203	1,808	,073	–
	Bekâr	105	5,6381	4,39870				
Kişisel Başarı Noksanlığı	Evli	735	10,88	4,7	122,465	1,415	,160	–
	Bekâr	105	10,12	5,25				

*p<.05

Tablo 36 incelendiğinde analiz sonuçları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarında medeni durum değişkenine göre kısmi bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre *duygusal tükenme* boyutunda evli ve bekâr öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta ($t(128,199)= 2,071, p<.05$); evli öğretmenler ($\bar{X}=17,16$) bekâr öğretmenlerden ($\bar{X}=15,55$) daha yüksek *duygusal tükenme* bildirmektedir. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan Cohen's d değerinin (.225) küçük düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Öte yandan *duyarsızlaşma* ($t(126,203)= 1,808, p>.05$) ve *kişisel başarı noksanlığı* ($t(122,465)= 1,415, p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Evli öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda daha yüksek puan bildirmesi, Greenhaus ve Beutell'in (1985) iş-aile çatışması teorisiyle açıklanabilir: Aile sorumluluklarının getirdiği zaman ve enerji baskısı, öğretmenlik gibi yoğun duygusal emek gerektiren bir meslekte duygusal kaynakların daha hızlı tükenmesine yol açabilmektedir. Bununla birlikte etki büyüklüğünün küçük düzeyde kalması (Cohen's d=.225), bu farkın pratik önem

açısından sınırlı olduğunu göstermektedir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığında anlamlı fark bulunmaması ise medeni durumun tükenmişliğin bu boyutları üzerinde belirleyici bir etken olmadığına işaret etmektedir.

Katılımcıların mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyut puanlarının görev yaptıkları ilçe değişkenine göre nasıl dağıldığını belirlemek amacıyla betimsel analizler yürütülmüştür. Elde edilen analiz bulguları çerçevesinde görev ilçelerine göre hesaplanan katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 37’de sunulmaktadır.

Tablo 37.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Puanların Görev İlçesine Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Tükenmişlik	Görev İlçesi	n	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenme	Altındağ	84	19,2738	7,51921
	Çankaya	109	16,8716	6,92700
	Etimesgut	101	17,0891	7,75642
	Gölbaşı	34	21,4412	7,78962
	Keçiören	168	16,9881	6,44274
	Mamak	118	18,0169	5,61436
	Sincan	109	14,2752	5,32790
	Yenimahalle	117	15,3504	6,39412
	Toplam	840	16,9583	6,78967
Duyarsızlaşma	Altındağ	84	6,7738	2,90140
	Çankaya	109	6,1835	3,95850
	Etimesgut	101	5,8317	3,86023
	Gölbaşı	34	8,4706	4,66603
	Keçiören	168	5,6369	3,29657
	Mamak	118	8,5424	3,90407
	Sincan	109	5,7431	3,87156
	Yenimahalle	117	5,4188	3,52880
	Toplam	840	6,3512	3,82162
Kişisel Başarı Noksanlığı	Altındağ	84	12,4405	4,77784
	Çankaya	109	9,4954	4,55750
	Etimesgut	101	11,0000	3,73631
	Gölbaşı	34	10,5882	3,83064
	Keçiören	168	10,7262	3,90409
	Mamak	118	12,3898	4,63549
	Sincan	109	9,7890	3,88509
	Yenimahalle	117	10,0684	3,59052
	Toplam	840	10,7857	4,24144

İlçeler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’s C testinin sonuçlarına göre, Tablo 37’de görüldüğü üzere *duygusal tükenme* boyutunda Sincan ilçesi ($\bar{X}$ =14,2752) ile Altındağ ($\bar{X}$ =19,2738), Çankaya ($\bar{X}$ =16,8716), Gölbaşı ($\bar{X}$ =21,4412), Keçiören ($\bar{X}$ =16,9881) ve Mamak ($\bar{X}$ =18,0169) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Sincan ilçesi lehine olduğu görülmektedir. Yenimahalle ilçesi ($\bar{X}$ =15,3504) ile Altındağ ($\bar{X}$ =19,2738), Gölbaşı ($\bar{X}$ =21,4412) ve Mamak ($\bar{X}$ =18,0169)

ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Yenimahalle lehine olduğu görülmektedir.

Duyarsızlaşma boyutunda, Mamak ilçesi ($\bar{X}=8,5424$) ile Altındağ ($\bar{X}=6,7738$), Çankaya ($\bar{X}=6,1835$), Etimesgut ($\bar{X}=5,8317$), Keçiören ($\bar{X}=5,6369$), Sincan ($\bar{X}=5,7431$) ve Yenimahalle ($\bar{X}=5,4188$) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer ilçeler lehine olduğu görülmektedir. Gölbaşı ilçesi ($\bar{X}=8,4706$) ile Keçiören ($\bar{X}=5,6369$) ve Yenimahalle ($\bar{X}=5,4188$) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer ilçeler lehine olduğu görülmektedir.

Kişisel başarı noksanlığı boyutunda Mamak ilçesi ($\bar{X}=12,3898$) ile Çankaya ($\bar{X}=9,4954$), Keçiören ($\bar{X}=10,7262$), Sincan ($\bar{X}=9,7890$) ve Yenimahalle ($\bar{X}=10,0684$) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer ilçeler lehine olduğu görülmektedir. Altındağ ilçesi ($\bar{X}=12,4405$) ile Çankaya ($\bar{X}=9,4954$), Sincan ($\bar{X}=9,7890$) ve Yenimahalle ($\bar{X}=10,0684$) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer ilçeler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 37’de görev ilçesine göre gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 38’de sunulmaktadır.

Tablo 38.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Algıların Görev İlçesine Göre ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Duygusal Tükenme	Gruplararası	2355,739	7	336,534	7,709	,000*	Sincan/Altındağ, Sincan/Çankaya, Sincan/Gölbaşı, Sincan/Keçiören, Sincan/Mamak, Yenimahalle/Altındağ, Yenimahalle/ Gölbaşı, Yenimahalle/ Mamak	.061
	Gruplariçi	36321,802	83243,656					
	Toplam	38677,542	839					
Duyarsızlaşma	Gruplararası	992,332	7	141,762	10,474	,000*	Mamak/Altındağ, Mamak/ Çankaya, Mamak/Etimesgut, Mamak/Keçiören, Mamak/ Sincan, Mamak/Yenimahalle, Gölbaşı/Yenimahalle, Gölbaşı/Keçiören,	.081
	Gruplariçi	11261,067	83213,535					
	Toplam	12253,399	839					
Kişisel Başarı Noksanlığı	Gruplararası	890,171	7	127,167	7,449	,000*	Mamak/ Çankaya, Mamak/ Keçiören, Mamak/ Sincan, Mamak/Yenimahalle, Altındağ/ Çankaya, Altındağ/ Sincan, Altındağ/ Yenimahalle	.059
	Gruplariçi	14203,258	83217,071					
	Toplam	15093,429	839					

*p<.05

Tablo 38’de görüldüğü üzere *duygusal tükenme* ($F_{(7-832)}= 7,709$, $p<.05$), *duyarsızlaşma* ($F_{(7-832)}= 10,474$, $p<.05$) ve *kişisel başarı noksanlığı* ($F_{(7-832)}= 7,449$, $p<.05$) olmak üzere tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin görev yaptığı ilçeye

bağlı olarak mesleki tükenmişlik durumlarına yönelik algıları istatistiksel olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan eta kare değerlerinin orta düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir.

Bu bağlamda yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan ilçe değişkenleri bakımından alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş, bu durum mesleki tükenmişliğin bireysel değişkenlerin yanı sıra bağlamsal faktörlerle de ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının alt boyutlar bazında incelenmesi ve demografik değişkenlerle olan ilişkilerinin incelenmesinin ardından, araştırmanın üçüncü temel eksenini oluşturan örgütsel refah göstergelerinden iş doyumu algılarının analizine geçilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların Minnesota İş Doyumu Ölçeği kapsamındaki durumlara katılım düzeylerinin mikro boyuttaki görünümünü belirlemek amacıyla madde bazlı betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcıların ölçekte yer alan ifadelerle verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile maddelerin boyut içi öncelik sıralaması Tablo 39’da sunulmaktadır.

Tablo 39.

Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Algıların Madde Ortalama Puanları

İş Doyumu		$\bar{X}$	SS	Sıra No
İçsel Doyum	1.İşimin beni her zaman meşgul etmesinden	3,02	1,11	12
	2.İşimde tek başıma çalışma olanağımın olmasından	3,65	,89	8
	3.Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olmasından	3,90	,87	4
	4.İşimin toplumda “saygın” bir kişi olma şansı vermesinden	3,36	1,17	11
	5.Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olmasından	3,58	1,04	9
	6.Bana iş güvencesi sağlamasından	3,80	1,01	6
	7.Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmaktan	4,30	,72	1
	8.Başkalarına ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmaktan	3,81	,78	5
	9.Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olmasında	4,07	,78	2
	10.İşimin bana kendi kararlarımı uygulama serbestliğini vermesinden	3,37	1,05	10
	11.İşimi yaparken bana kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını vermesinden	3,70	,95	7
	12.Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden	3,94	,99	3
Toplam		3,70	,97	
Dışsal Doyum	1.Okul yöneticimin çalışanlara yönelik tutumundan	3,48	1,15	3
	2.Yöneticilerin karar vermedeki yeteneğinden	3,26	1,10	5
	3.İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konmasından	3,30	1,3	4
	4.Yaptığım işin karşılığında aldığım ücretten	1,97	1,08	8
	5.İş içinde terfi olanağımın olmasından	2,86	1,13	7
	6.Uygun çalışma koşullarının sağlanmasından	3,23	1,12	6
	7.Çalışma arkadaşlarımla birbiriyle anlaşmalarından	3,94	,96	1
	8.Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmekten	3,51	1,09	2
Toplam		3,19	1,11	
Genel Doyum		3,44	1,04	

Tablo 39 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu durumlarına ilişkin algılarının puan ortalaması $\bar{X}=3,44$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait puan aralıkları dikkate alındığında, 3,41–4,20 aralığındaki değerler *memnunum/yüksek* olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin iş doyumu durumlarına ilişkin algılarının *içsel doyum* alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=3,70$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Başka-ları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmaktan” ($\bar{X}=4,30$); en az katıldıkları madde ise “İşimin beni her zaman meşgul etmesinden” ($\bar{X}=3,02$) olmuştur. Puan aralığı olarak 3,41-4,20 *memnunum/yüksek* olarak belirlendiğinden, elde edilen $\bar{X}=3,70$ ortalamaya göre öğretmenlerin iş doyumu durumlarının *içsel doyum* alt boyutuna ilişkin algılarının *memnunum/yüksek* olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumu durumlarına ilişkin algılarının *dışsal doyum* alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=3,19$ olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Çalışma arkadaşlarımla birbiriyle anlaşmalarından” ($\bar{X}=3,94$); en az katıldıkları madde ise “Yaptığım işin karşılığında aldığım ücretten” ($\bar{X}=1,97$) olmuştur. Puan aralığı olarak 2,61-3,40 *kararsızım/orta* olarak belirlenmiş olup, elde edilen $\bar{X}=3,19$ ortalamaya

göre öğretmenlerin iş doyumu durumlarının *dışsal doyum* alt boyutuna ilişkin algılarının kararsızım/orta olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel ve içsel iş doyumlarının yüksek, dışsal doyumlarının ise nötr düzeyde çıkması; mesleki motivasyonlarının ücret ve fiziksel çevre gibi dışsal unsurlardan ziyade, öğretme eylemiyle özdeşleşme ve öğrencilere katkı sağlama gibi içsel kaynaklardan beslendiğini göstermektedir. Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Teorisi çerçevesinde bu durum, öğretmenlik mesleğinin bireylerin özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını görece karşıladığının ve işlerini anlamlı bulduklarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, dışsal doyumun nötr seviyede kalması, ücret ve çalışma koşullarının öğretmenlerin genel refah algısını kısmen sınırladığına ve iyileştirmeye açık alanlar barındırdığına işaret etmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin öncelikle içsel faktörlerle motive oldukları görülse de mesleki motivasyonun sürdürülebilirliğinin sağlanmasında dışsal koşulların da göz ardı edilmemesi gereken önemli bir rol oynadığı unutulmamalıdır (Başaran ve Çopur, 2019).

Tablo 40.

Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarına İlişkin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama	S	sd	t	p	Cohen's d
İçsel Doyum	Erkek	254	45,2402	6,54	838	2,208	,027*	0.163
	Kadın	586	44,20	6,09				
Dışsal Doyum	Erkek	254	26,37	4,78	549,168	2,986	,003*	0.218
	Kadın	586	25,24	5,51				
Genel Doyum	Erkek	254	71,61	9,90	838	2,805	,005*	0.212
	Kadın	586	69,45	10,40				

*p<.05

Tablo 40'ta görüldüğü üzere öğretmenlerin iş doyumu durumlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t_{(838)}=2,805$, $p<.05$). Erkek öğretmenlerin iş doyumu algılarının puan ortalamasının ($\bar{X}=71,61$) kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=69,45$) yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Alt boyutlar özelinde incelendiğinde ise öğretmenlerin iş doyumu durumlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre *içsel doyum* alt boyutunda ($t_{(838)}=3,655$, $p<.05$) erkek öğretmenler lehine ($\bar{X}=45,2402$) ve *dışsal doyum* alt boyutunda da ($t_{(549,168)}=2,986$, $p<.05$) yine erkek öğretmenler lehinedir ($\bar{X}=26,37$). Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan Cohen's d verilerinin küçük düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Tüm

bu sonuçlar dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin iş doyumu durumlarına yönelik algılarının hem genel doyum hem de alt boyutlar özelinde kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumu ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının yaş değişkenine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda katılımcıların yaş gruplarına göre hesaplanan katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 41’de sunulmaktadır.

Tablo 41.

Öğretmenlerin İş Doyumu Algısı Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	SS
Dışsal Doyum	20-29 yaş	18	26,2222	4,27793
	30-39 yaş	384	25,0156	5,71835
	40-49 yaş	328	25,8354	4,86487
	50 yaş ve üzeri	110	26,7182	5,20961
	Toplam	840	25,5845	5,32899
Genel Doyum	20-29 yaş	18	69,1667	11,35134
	30-39 yaş	384	69,3203	10,37314
	40-49 yaş	328	70,2683	9,70141
	50 yaş ve üzeri	110	72,5000	11,24192
	Toplam	840	70,1036	10,29053

Yaş grupları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’s C testinin sonuçlarına göre Tablo 41’de görüldüğü üzere *dışsal doyum* alt boyutunda 30-39 yaş ($\bar{X}$ =25,0156) ile 50 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ =26,7182) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 50 yaş ve üzeri grubu lehine olduğu görülmektedir. *genel doyum* puanı için bakıldığında 30-39 yaş ($\bar{X}$ =69,3203) ile 50 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ =72,5) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 50 yaş ve üzeri grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 41’de yaşa göre gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 42’de sunulmaktadır.

Tablo 42.

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İçsel Doyum	Gruplararası	240,111	3	80,037	2,060	.104		
	Gruplariçi	32483,584	836	38,856			–	–
	Toplam	32723,695	839					
Dışsal Doyum	Gruplararası	293,608	3	97,869	3,477	.016*	30-39 yaş/50 yaş ve üzeri	
	Gruplariçi	23532,391	836	28,149				.012
	Toplam	23825,999	839					
Genel Doyum	Gruplararası	891,997	3	297,332	2,826	.038*	30-39 yaş/50 yaş ve üzeri	
	Gruplariçi	87953,992	836	105,208				.010
	Toplam	88845,989	839					

*p<.05

Tablo 42’de görüldüğü üzere analiz sonuçlarında, öğretmenlerin iş doyumunu durumlarına ilişkin algılarında, yaşa göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-836)} = 2,826$, $p < .05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin yaşına bağlı olarak iş doyumunu durumlarına ilişkin algıları istatistiksel olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Alt boyutlar özelinde incelendiğinde *içsel doyum* alt boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur ($F_{(3-836)} = 2,060$, $p > .05$). *Dışsal doyum* alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($F_{(3-836)} = 3,477$, $p < .05$). Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan eta kare verilerinin küçük düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Bu bulguların olası nedenlerinin, daha yaşlı çalışanların genellikle daha yüksek ücret (derece ve kademe kaynaklı fazla ücret, uzman, başöğretmen tazminatı vb.) uzun süreli kadrolu çalışma, daha fazla sorumluluk alma gibi özellikler olduğu tahmin edilmektedir. Çalışanların yaşlandıkça işlerinde daha fazla deneyim kazandıkları ve uzmanlaştıkları, bu durumun da genellikle iş doyumunu artırdığı ifade edilmektedir (Ladikli ve Arslan, 2023).

Tablo 43.

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İçsel Doyum	Gruplararası	10,376	3	3,459	,088	,966	
	Gruplariçi	32713,320	836	39,131			–
	Toplam	32723,695	839				
Dışsal Doyum	Gruplararası	16,389	3	5,463	,192	,902	
	Gruplariçi	23809,610	836	28,480			–
	Toplam	23825,999	839				
Genel Doyum	Gruplararası	11,242	3	3,747	,035	,991	
	Gruplariçi	88834,747	836	106,262			–
	Toplam	88845,989	839				

*p<.05

Tablo 43 incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumunu algılarının mesleki kıdeme göre *içsel doyum* ($F(3-836)=,088, p>.05$), *dışsal doyum* ($F(3-836)=,192, p>.05$) alt boyutları ve *genel doyum* ($F(3-836)=,035, p>.05$) puanlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu, iş doyumunun mesleki kıdem boyunca görece sabit seyrettiğine işaret etmektedir. Erken kariyer döneminin idealizmi ve yenilik heyecanının yerini ilerleyen yıllarda mesleki olgunluk ve statü kazanımlarının aldığı, bu iki dinamiğin birbiriyle dengelenerek kıdemler arası fark oluşmasını engellediği değerlendirilebilir (Toprakçı ve Keskin, 2025). Söz konusu bulgular tartışma bölümünde kuramsal çerçevelerle ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre iş doyumunu algılarının bir önceki tabloda incelenmesinin ardından, katılımcıların iş doyumunu ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının branş değişkenine göre nasıl bir dağılım sergilediğini tespit etmek amacıyla betimsel istatistik analizleri yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçları çerçevesinde branş bazında hesaplanan katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 44’te sunulmaktadır.

Tablo 44.

Öğretmenlerin İş Doyumu Algısı Puanlarının Branşa Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	SS
İçsel Doyum	Türkçe	181	44,5967	6,17682
	Matematik	110	43,5545	7,92463
	Fen Bilimleri	102	45,5098	6,10915
	Sosyal Bilgiler	80	44,6625	6,40400
	Yabancı Dil	92	43,8478	6,29658
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	42,3256	6,51636
	Görsel Sanatlar	36	40,4722	4,51971
	Müzik	25	44,4800	5,18106
	Beden Eğitimi ve Spor	70	45,6571	5,43975
	Teknoloji ve Tasarım	62	47,5161	3,69644
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	44,9487	4,22367
	Toplam	840	44,5190	6,24526
Dışsal Doyum	Türkçe	181	25,4972	5,11167
	Matematik	110	24,5818	6,10817
	Fen Bilimleri	102	25,4412	5,01201
	Sosyal Bilgiler	80	26,4625	4,97829
	Yabancı Dil	92	24,3478	5,06102
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	26,1395	3,90105
	Görsel Sanatlar	36	20,2500	4,39724
	Müzik	25	21,5600	4,33090
	Beden Eğitimi ve Spor	70	28,0000	4,52048
	Teknoloji ve Tasarım	62	28,7097	4,66725
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	27,8974	4,42359
	Toplam	840	25,5845	5,32899
Genel Doyum	Türkçe	181	70,0939	10,11363
	Matematik	110	68,1364	12,58912
	Fen Bilimleri	102	70,9510	10,03398
	Sosyal Bilgiler	80	71,1250	10,38667
	Yabancı Dil	92	68,1957	9,45811
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	68,4651	9,62722
	Görsel Sanatlar	36	60,7222	7,93045
	Müzik	25	66,0400	7,45252
	Beden Eğitimi ve Spor	70	73,6571	8,90023
	Teknoloji ve Tasarım	62	76,2258	7,25963
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	72,8462	7,44290
	Toplam	840	70,1036	10,29053

Branşlar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, Tablo 44'te görüldüğü üzere *içsel doyum* alt boyutunda Görsel Sanatlar branşı ($\bar{X}=40,4722$) ile Türkçe ($\bar{X}=44,5967$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=45,5098$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=44,6625$), Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}=45,6571$), Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=47,5161$) ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=44,9487$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Teknoloji ve Tasarım branşı ($\bar{X}=47,5161$) ile Türkçe ($\bar{X}=44,5967$), Matematik ($\bar{X}=43,5545$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=44,6625$), Yabancı Dil ($\bar{X}=43,8478$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=42,3256$)

branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Teknoloji ve Tasarım branşı lehine olduğu görülmektedir.

Dışsal doyum alt boyutunda Görsel Sanatlar branşı ($\bar{X}=20,2500$) ile Türkçe ($\bar{X}=25,4972$), Matematik ($\bar{X}=24,5818$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=25,4412$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=26,4625$), Yabancı Dil ($\bar{X}=24,3478$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=26,1395$), Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}=28$), Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=28,7097$) ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=27,8974$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Müzik branşı ($\bar{X}=21,5600$) ile Türkçe ($\bar{X}=25,4972$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=25,4412$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=26,4625$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=26,1395$), Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}=28$), Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=28,7097$) ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=27,8974$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Beden Eğitimi ve Spor branşı ($\bar{X}=28,0000$) ile Türkçe ($\bar{X}=25,4972$), Matematik ($\bar{X}=24,5818$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=25,4412$), Yabancı Dil ($\bar{X}=24,3478$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Beden Eğitimi ve Spor branşı lehine olduğu görülmektedir. Teknoloji ve Tasarım branşı ($\bar{X}=28,7097$) ile Türkçe ($\bar{X}=25,4972$), Matematik ($\bar{X}=24,5818$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=25,4412$), Yabancı Dil ($\bar{X}=24,3478$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Teknoloji ve Tasarım branşı lehine olduğu görülmektedir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşı ($\bar{X}=27,8974$) ile Matematik ($\bar{X}=24,5818$) ve Yabancı Dil ($\bar{X}=24,3478$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşı lehine olduğu görülmektedir.

Genel doyum puanında Görsel Sanatlar branşı ($\bar{X}=60,7222$) ile Türkçe ($\bar{X}=70,0939$), Matematik ($\bar{X}=68,1364$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=70,9510$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=71,1250$), Yabancı Dil ($\bar{X}=68,1957$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=68,4651$), Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{X}=73,6571$), Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=76,2258$) ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{X}=72,8462$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer branşlar lehine olduğu görülmektedir. Beden Eğitimi ve Spor branşı ($\bar{X}=73,6571$) ile Matematik ($\bar{X}=68,1364$), Yabancı Dil ($\bar{X}=68,1957$), Müzik ($\bar{X}=66,0400$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Beden Eğitimi ve Spor branşı lehine olduğu görülmektedir. Teknoloji ve Tasarım branşı ($\bar{X}=76,2258$) ile Türkçe ($\bar{X}=70,0939$), Matematik ($\bar{X}=68,1364$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=70,9510$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=71,1250$), Yabancı Dil ($\bar{X}=68,1957$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=68,4651$), Müzik ($\bar{X}=66,0400$) branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Teknoloji ve Tasarım branşı lehine olduğu görülmektedir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşı ($\bar{X}=72,8462$) ile Müzik ($\bar{X}=66,04$) branşları arasında anlamlı

bir fark olduğu ve bu farkın Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşı lehine olduğu görülmektedir. Özel yetenek alanı branşlarında iş doyumunun düşük olmasında sınav odaklı bir yaklaşımla bu branşların gereken ilgiyi görmüyor olması, dersler için gerekli fiziki donanımına sahip olunmaması, öğrencilerin bu derslere gereken ilgiyi göstermiyor olması gibi durumların etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 44’te branşlar bazında gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 45’te sunulmaktadır.

Tablo 45.

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İçsel Doyum	Gruplararası	1697,910	10	169,791	4,537	,000*	Görsel Sanatlar ile Türkçe/Fen Bilimleri/Sosyal Bilgiler/Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Teknoloji ve Tasarım ile	.052
	Gruplariçi	31025,7858	2937	10,426			Türkçe/Matematik/Sosyal Bilgiler/Yabancı Dil/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında.	
	Toplam	32723,6958	3037					
Dışsal Doyum	Gruplararası	2981,646	10	298,165	11,858	,000*	Görsel Sanatlar ile Türkçe/Matematik/Fen Bilimleri/Sosyal Bilgiler/Yabancı Dil/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Müzik ile Türkçe/ Fen Bilimleri/ Sosyal Bilgiler/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Beden Eğitimi ve Spor ile Türkçe/Matematik/Fen Bilimleri/ Yabancı Dil arasında. Teknoloji ve Tasarım ile Türkçe/Matematik/Fen Bilimleri/Yabancı Dil arasında, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile Matematik/Yabancı Dil arasında.	.126
	Gruplariçi	20844,3538	2925	7,144				
	Toplam	23825,9998	3035					
Genel Doyum	Gruplararası	8115,081	10	811,508	8,333	,000*	Görsel Sanatlar ile Türkçe/Matematik/Fen Bilimleri/Sosyal Bilgiler/Yabancı Dil/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Beden Eğitimi ve Spor ile Matematik/Yabancı Dil/Müzik arasında, Teknoloji ve Tasarım ile Türkçe/Matematik/Fen Bilimleri/Sosyal Bilgiler/Yabancı Dil/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Müzik arasında, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile Müzik arasında.	.091
	Gruplariçi	80730,9088	2997	26,783				
	Toplam	88845,9898	3007					

*p<.05

Tablo 45’te görüldüğü üzere analiz sonuçları, öğretmenlerin iş doyumları durumlarına ilişkin algılarında; branşa göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, ($F_{(10-829)}=8,333$, $p<.05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin branşına bağlı olarak iş doyumları durumlarına yönelik algıları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Alt boyutlar özelinde incelendiğinde *içsel doyum* ($F_{(10-829)}=4,537$, $p<.05$) ve *dışsal doyum* ($F_{(10-829)}=11,858$, $p<.05$) boyutlarında da anlamlı bir fark vardır. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan eta kare değerlerinin orta ve geniş düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki özelliklerinden branş değişkenine göre iş doyumları algılarının bir önceki tabloda detaylandırılmasının ardından, katılımcıların iş doyumları ölçeği içsel doyum alt boyutu puanlarının bir diğer demografik özellik olan eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımını incelemek amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Analiz sonucunda belirlenen

eğitim düzeylerine göre katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 46’da sunulmaktadır.

Tablo 46.

İçsel Doyum Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
İçsel Doyum	Önlisans	7	37,8571	6,38823
	Lisans	668	44,6123	6,20207
	Yüksek Lisans	149	44,3356	6,08899
	Doktora	16	45,2500	8,18535
	Toplam	840	44,5190	6,24526

Eğitim düzeyi grupları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’s C testinin sonuçlarına göre Tablo 46’da görüldüğü üzere *içsel doyum* alt boyutunda Önlisans ($\bar{X}$ =37,86) ile Lisans ($\bar{X}$ =44,61) grubu arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Lisans grubu lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, eğitim düzeyi arttıkça *içsel iş doyumunu* algısının arttığı görülmektedir. Tablo 46’da eğitim düzeyine göre gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 47’de sunulmaktadır.

Tablo 47.

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İçsel Doyum	Gruplararası	330,037	3	110,012	2,839	,037*		
	Gruplariçi	32393,658	836	38,748			Önlisans/Lisans	.010
	Toplam	32723,695	839					
Dışsal Doyum	Gruplararası	160,762	3	53,587	1,893	,129		
	Gruplariçi	23665,237	836	28,308			—	—
	Toplam	23825,999	839					
Genel Doyum	Gruplararası	655,192	3	218,397	2,070	,103		
	Gruplariçi	88190,797	836	105,491			—	—
	Toplam	88845,989	839					

*p<.05

Tablo 47’de görüldüğü üzere analiz sonuçları, öğretmenlerin iş doyumunu durumlarına ilişkin algılarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, ($F_{(3-836)}=2,070, p>.05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin eğitim düzeyine bağlı olarak iş doyumunu durumlarına yönelik algıları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Alt boyutlar özelinde incelendiğinde *içsel doyum* ($F_{(3-836)}=2,839, p<.05$),

boyutunda anlamlı bir fark olup *dışsal doyum* ($F_{(3-836)}=1,893$, $p>.05$) puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan eta kare verisinin (.010) küçük düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Bu bulgu, lisans ve üstü eğitim düzeyindeki bireylerin özerklik ve yetkinlik ihtiyacını daha fazla karşılayabildiğine ve bunun içsel motivasyonu güçlendirdiğine işaret etmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Söz konusu ilişki tartışma bölümünde kuramsal çerçevelerle ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Tablo 48.

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama	S	sd	t	p	Cohen's d
İçsel Doyum	Evli	735	44,31	6,19	838	2,539	,011*	0.260
	Bekâr	105	45,96	6,44				
Dışsal Doyum	Evli	735	25,57	5,16	124,361	,111	,912	–
	Bekâr	105	25,64	6,36				
Genel Doyum	Evli	735	69,88	10,03	126,134	1,415	,159	–
	Bekâr	105	71,60	11,87				

* $p<.05$

Tablo 48 incelendiğinde analiz sonuçları, öğretmenlerin iş doyumunu algılarında medeni durum değişkenine göre kısmi bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre *içsel doyum* alt boyutunda evli ve bekâr öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta ($t(838)= 2,539$, $p<.05$); bekâr öğretmenler ($\bar{X}=45,96$) evli öğretmenlerden ($\bar{X}=44,31$) daha yüksek *içsel doyum* bildirmektedir. Etki büyüklüğünü tespit etmek üzere hesaplanan Cohen's d değerinin (.260) küçük düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Öte yandan *dışsal doyum* ($t(124,361)= ,111$, $p>.05$) ve *genel doyum* ($t(126,134)= 1,415$, $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre iş doyumunu düzeylerinin bir önceki tabloda değerlendirilmesinin ardından, katılımcıların iş doyumunu ölçeği içsel doyum alt boyutu ile toplam puanlarının görev yaptıkları ilçe değişkenine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla betimsel analizler yürütülmüştür. Gerçekleştirilen analizler neticesinde görev ilçelerine göre hesaplanan katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 49'da sunulmaktadır.

Tablo 49.

Öğretmenlerin İş Doyumu Algısı Puanlarının Görev İlçesine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Görev İlçesi	n	$\bar{X}$	SS
İçsel Doyum	Altındağ	84	41,6071	4,31310
	Çankaya	109	44,2569	7,41545
	Etimesgut	101	45,1386	5,19813
	Gölbaşı	34	42,3235	6,07888
	Keçiören	168	44,3869	6,53129
	Mamak	118	42,8559	6,13143
	Sincan	109	47,3578	5,59352
	Yenimahalle	117	46,1795	5,84662
	Toplam	840	44,5190	6,24526
Genel Doyum	Altındağ	84	65,9048	8,44346
	Çankaya	109	70,6055	12,01390
	Etimesgut	101	70,6337	9,34315
	Gölbaşı	34	66,0882	9,71212
	Keçiören	168	70,2917	11,27201
	Mamak	118	68,1441	8,77669
	Sincan	109	73,1743	9,26447
	Yenimahalle	117	72,2051	10,13235
	Toplam	840	70,1036	10,29053

İlçeler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, Tablo 49'da görüldüğü üzere *içsel doyum* alt boyutunda Altındağ ilçesi ($\bar{X}=41,6071$) ile Çankaya ($\bar{X}=44,2569$), Etimesgut ($\bar{X}=45,1386$), Keçiören ($\bar{X}=44,3869$), Sincan ($\bar{X}=47,3578$) ve Yenimahalle ($\bar{X}=46,1795$) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer ilçeler lehine olduğu görülmektedir. Sincan ilçesi ($\bar{X}=47,3578$) ile Altındağ ($\bar{X}=41,6071$), Çankaya ($\bar{X}=44,2569$), Gölbaşı ($\bar{X}=42,3235$), Keçiören ($\bar{X}=44,3869$) ve Mamak ($\bar{X}=42,8559$) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Sincan lehine olduğu görülmektedir. Gölbaşı ilçesi ($\bar{X}=42,3235$) ile Yenimahalle ($\bar{X}=46,1795$) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Yenimahalle lehine olduğu görülmektedir.

Genel doyum puanlarına bakıldığında, Altındağ ilçesi ($\bar{X}=65,9048$) ile Çankaya ($\bar{X}=70,6055$), Etimesgut ($\bar{X}=70,6337$), Keçiören ($\bar{X}=70,2917$), Sincan ($\bar{X}=73,1743$) ve Yenimahalle ($\bar{X}=72,2051$) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın diğer ilçeler lehine olduğu görülmektedir. Sincan ($\bar{X}=73,1743$) ile Gölbaşı ($\bar{X}=66,0882$) ve Mamak ($\bar{X}=68,1441$) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Sincan lehine olduğu görülmektedir. Yenimahalle ($\bar{X}=72,2051$) ile Gölbaşı ($\bar{X}=66,0882$) ve Mamak ($\bar{X}=68,1441$) ilçeleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Yenimahalle lehine olduğu görülmektedir. İlçelerin sosyoekonomik durumları veya coğrafi şartlarındaki çeşitlilik dikkate alındığında, bu farklılığın anlaşılabilir olduğu söylenebilir. Çalışma koşulları,

bireylerin iş yerindeki fiziksel ve zihinsel refahını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Çalışanlar, hayatlarının büyük bir kısmını iş yerinde geçirir ve iş ortamları genellikle yaşamlarını şekillendirir. Bu nedenle, olumlu bir iş doyumu sağlayan fiziksel çalışma koşulları, çalışanların mutluluğu ve performansı için önemli bir etkidir. Yenimahalle ve Sincan'daki okulların biraz daha iyi çalışma koşullarına ve fiziksel şartlara sahip olması, öğretmenlerin iş doyumu algılarına olumlu yönde etki etmiş olabilir. Tablo 49'da görev ilçesine göre gözlenen bu aritmetik ortalama farklılıklarının detaylı analizlerini gösteren ANOVA sonuçları Tablo 50'de sunulmaktadır.

Tablo 50.

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Görev İlçesine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İçsel Doyum	Gruplararası	2452,673	7	350,382	9,630,000*		Altındağ/Çankaya, Altındağ/Etimesgut, Altındağ/Keçiören, Altındağ/Sincan, Altındağ/Yenimahalle, Sincan/Altındağ, Sincan/Çankaya, Sincan/Gölbaşı, Sincan/Keçiören, Sincan/Mamak, Gölbaşı/Yenimahalle	.075
	Gruplariçi	30271,02283236,383						
	Toplam	32723,695839						
Dışsal Doyum	Gruplararası	372,389	7	53,198	1,887,069			
	Gruplariçi	23453,61083228,189					-	-
	Toplam	23825,999839						
Genel Doyum	Gruplararası	4088,509	7	584,073	5,733,000*		Altındağ/Çankaya, Altındağ/Etimesgut, Altındağ/Keçiören, Altındağ/Sincan, Altındağ/Yenimahalle, Sincan/Gölbaşı, Sincan/Mamak, Yenimahalle/Gölbaşı, Yenimahalle/Mamak	.046
	Gruplariçi	84757,480832101,872						
	Toplam	88845,989839						

*p<.05

Tablo 50'de görüldüğü üzere analiz sonuçları, öğretmenlerin iş doyumu durumlarına ilişkin algılarında görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, ($F_{(7-832)}=5,733, p<.05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin görev yaptığı ilçeye bağlı olarak iş doyumu durumlarına yönelik algıları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Alt boyutlar özelinde incelendiğinde *içsel doyum* ($F_{(7-832)}= 9,630, p<.05$) puanlarında anlamlı bir fark olup *dışsal doyum* ($F_{(7-832)}= 1,887, p>.05$) puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçenin hem öğreten becerileri hem tükenmişlik hem de iş doyumu üzerinde ortak bir belirleyici role sahip olması, okulların sosyo-coğrafi iklimi ve bölgesel imkanlarının öğretmen refahı üzerindeki bütüncül etkisine işaret etmektedir. Bu durum, tartışma bölümünde bağlamsal faktörler kümesi altında kapsamlı bir örüntü olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ve kuramsal çerçeveler ışığında değerlendirilerek tartışılmış; ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuş ve uygulama ile gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Tartışma süreci, araştırmanın temel bulgularını bütüncül bir bakış açısıyla ele alacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerine ilişkin genel bulgular değerlendirilmiş; ardından değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan korelasyon ve regresyon analizleri tartışılmıştır. Son olarak, bulguların çeşitli demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Her bir başlık altında elde edilen sonuçlar ilgili alanyazındaki kuramsal yaklaşımlar ve ampirik araştırma bulgularıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlardan hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri, Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu Algılarına İlişkin Genel Profilin Tartışılması

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumu arasındaki ilişkileri bütüncül bir bakış açısıyla ele alması ve söz konusu değişkenleri eş zamanlı olarak incelemesi bakımından alanyazına katkı sunmaktadır. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, değişkenler arasında dikkat çekici ve kuramsal olarak anlamlı bir örüntünün ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, 21. yüzyıl becerilerine yüksek düzeyde sahip olduklarını belirtirken, iş doyumlarını da yüksek düzeyde algılamakta; buna karşılık mesleki tükenmişlik düzeylerini düşük olarak değerlendirmektedir. Bu bulguların birlikte ortaya çıkması, 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca öğretim süreçlerine ilişkin teknik ve pedagojik yeterliklerden ibaret olmadığını düşündürmektedir. Türkiye bağlamında

ölçülen bu beceriler, öğretmenlerin mesleki rollerini etkili biçimde yerine getirmelerini destekleyen bir yeterlik alanı olmanın yanı sıra psikolojik iyi oluşlarını ve mesleki işlevselliklerini besleyen önemli bir kişisel kaynak olarak da değerlendirilebilir. Bu araştırmanın bulguları söz konusu becerilerin öğretmenlerin iş doyumunu artıran ve tükenmişlik riskini azaltan koruyucu bir işleve sahip olabileceğine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular, Hobfoll'un (1989) Kaynakların Korunması Teorisi çerçevesinde anlamlandırılabilir. Söz konusu teoriye göre bireyler sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlik algısı gibi kişisel kaynakları korumaya ve geliştirmeye çalışmakta; bu kaynakların güçlü olması ise stres ve tükenmişliğin olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir işlev görebilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yüksek algılarının, mesleki talepleri daha yönetilebilir değerlendirmeleriyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Nitekim yüksek beceri algısının düşük tükenmişlik ve yüksek iş doyumuyla birlikte ortaya çıkması, 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenler için önemli bir kişisel kaynak niteliği taşıyabileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Teorisi, bireylerin yetkinlik, özerklik ve ilişkililik gereksinimleri karşılandığında içsel motivasyonlarının ve iş doyumlarının artacağını öne sürmektedir. Araştırmada 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yüksek algının yüksek iş doyumuyla birlikte görülmesi, bu kuramsal çerçeveye uyumlu bir görünüm sergilemektedir. Dolayısıyla bulgular, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetmelerinin yalnızca öğretim süreçlerine değil, aynı zamanda mesleki iyi oluşlarına ve iş doyumlarına da olumlu katkılar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Öte yandan bu genel örüntü, Barbara Fredrickson'ın (2001) Genişlet ve İnşa Et Kuramı ile de açıklanabilir. Kurama göre olumlu duygular ve güçlü yeterlilik algıları, bireylerin bilişsel, psikolojik ve mesleki kaynaklarını zaman içerisinde genişleterek onları stres ve olumsuz yaşantılar karşısında daha dayanıklı hâle getirmektedir. Bu çalışmada 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları yüksek olan öğretmenlerin daha düşük düzeyde mesleki tükenmişlik ve daha yüksek düzeyde iş doyumunu bildirmeleri, söz konusu kuramsal çerçeveye tutarlı bir görünüm sergilemektedir. Başka bir ifadeyle güçlü beceri algılarının olumlu mesleki yaşantılarla olumlu mesleki yaşantıların ise daha yüksek iş doyumuna ve daha düşük tükenmişlik düzeyleriyle birlikte ortaya çıktığı bir örüntü gözlenmiştir. Her ne kadar mevcut araştırmanın kesitsel yapısı bu değişkenler arasındaki yönlü ya da döngüsel ilişkiler hakkında kesin çıkarımlar yapılmasına olanak vermese de elde edilen bulgular beceri algısı, mesleki iyi oluş ve iş doyumuna arasında karşılıklı olarak güçlendirici ilişkilerin

bulunabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuç eğitim politikası yapıcılarının açısından önemli bir mesaj taşımaktadır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik yatırımlar yalnızca öğretim süreçlerinin niteliğini artırmakla kalmayabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını ve eğitim sisteminin sürdürülebilirliğini destekleyen önemli bir kaynak işlevi de görebilir. Nitekim OECD TALIS 2018 sonuçları, mesleki gelişim fırsatlarına daha fazla erişebilen öğretmenlerin iş doyumlarını daha yüksek düzeyde bildirdiklerini göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da söz konusu uluslararası kanıtlarla genel olarak örtüşmekte ve bu ilişkinin Türkiye bağlamındaki yansımalarına ilişkin ek bulgular sunmaktadır.

Maslach ve Leiter (2016), tükenmişliği yalnızca bireysel bir yetersizlik ya da psikolojik çöküş olarak değil, çalışan ile iş ortamı arasındaki uyumsuzluğun kronik bir sonucu olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu perspektiften değerlendirildiğinde, araştırma örneklemindeki öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik bildirmesi yalnızca bireysel yeterlilikleriyle açıklanamaz. Aynı zamanda çağın gerektirdiği becerilere sahip olduklarını düşünmelerinin yarattığı kişi-iş uyumunun bir yansıması olarak da değerlendirilebilir. 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğunu algılayan öğretmenler, değişen eğitim taleplerini daha yönetilebilir ve daha az tehdit edici olarak değerlendirmekte; bu durum ise mesleki roller ile bireysel yeterlilikler arasındaki uyumu güçlendirmektedir. Söz konusu uyumun güçlenmesi, tükenmişlik düzeylerinin azalmasına ve iş doyumunun artmasına katkı sağlamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki iyi oluşunun yalnızca çalışma koşullarına değil, aynı zamanda değişen eğitim ortamının gerektirdiği yeterlilikleri karşılayabilme algısına da bağlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini yüksek düzeyde sergilediklerine ilişkin bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, yurt içinde öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yürütülen çok sayıda araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Cemaloğlu vd., 2019; Coşanay ve Karalı, 2022; Dağhan vd., 2017; Eğmir ve Çengelci, 2020; Elekoğlu ve Demirdağ, 2020; Gökbulut, 2020; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Mugot ve Sumbalan, 2019; Özdemir N., 2021; Özden vd., 2018; Sevinç ve Çelebi, 2019; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021; Zamora ve Zamora, 2022). Bu tutarlılığın, Türkiye’de son yıllarda güncellenen öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine öğrenme çıktılarında ölçme ve değerlendirme süreçlerine kadar geniş bir yer verilmesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, Çitlak ve Özmen’in (2025) de vurguladığı üzere, öğretmenlerin bu becerilere ilişkin bilgi ve farkındalıklarının

sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıdığı hâlen önemli bir araştırma konusu olmayı sürdürmektedir. Bu nedenle, yüksek düzeyde algılanan yeterlik ile gerçek öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı biçimde incelenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Öte yandan, uluslararası alanyazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Bazı araştırmalar, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin orta veya düşük düzeyde kaldığını, teknolojik araçları etkili biçimde kullanmakta güçlük yaşadıklarını ve kuramsal bilgi ile uygulama arasında belirgin bir boşluk bulunduğunu ortaya koymaktadır (Alhothali, 2021; Bunker, 2012; Clark, 2008; Garba vd., 2015). Bu farklılıklar, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıların kültürel, kurumsal ve sistemsal bağlamlardan bağımsız değerlendirilemeyeceğini göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen yüksek düzeyli beceri algısının, Türkiye’deki eğitim politikaları, öğretim programları ve mesleki gelişim anlayışıyla ilişkili bağlamsal dinamikler çerçevesinde yorumlanması daha uygun görünmektedir.

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde ise öğretmenlerin en yüksek algıya onamacı beceriler, en düşük algıya ise esnek öğretme becerileri boyutunda sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, ortaöğretim öğretmenleriyle yürütülen ve onamacı becerilerin en yüksek, esnek öğretme becerilerinin ise en düşük düzeyde bulunduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Gürültü vd., 2020). Esnek öğretme becerilerinin görece düşük düzeyde algılanmasının, öğretim programlarının yoğun yapısı, merkezi sınav baskısı ve okul ortamlarının fiziksel ya da örgütsel sınırlılıkları nedeniyle öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamları ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yeterli ölçüde yer verememeleriyle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları, ortaokul öğretmenlerinin genel mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde ise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulguların tam bir uzlaşma sergilemediği görülmektedir. Nitekim bu çalışmada ulaşılan görece düşük düzeydeki tükenmişlik bulgusu bazı çalışmalarla (Adıgüzel ve İpek, 2016; Akyürek, 2020; Croom, 2003; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2015; İnce ve Şahin, 2016; Karavasilis, 2019; Kugiejko, 2015; Meriç, 2022) örtüşürken; diğer çalışmalarda öğretmenlerin orta (Baş ve Coşkun, 2020; Çağlar, 2011; Kroupis vd., 2019) ya da yüksek ve kritik düzeyde (Agyapong vd., 2022; Akça ve Yaman, 2010; D’Amico vd., 2020; Gökbulut ve Dindaş, 2022; Høigaard vd., 2012) tükenmişlik algısına sahip oldukları rapor edilmiştir.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik profili alt boyutlar açısından incelendiğinde, duygusal tükenme boyutunun orta düzeyde, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarının ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu örüntü, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde bir tükenmişlik yaşamadıklarını; ancak özellikle duygusal kaynakları açısından belirli bir yük altında olduklarını düşündürmektedir. Hakanen vd.'nin (2006) yürüttüğü araştırma, duygusal tükenmenin tükenmişlik sürecinin en erken ve en güçlü göstergelerinden biri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılara göre duygusal kaynakların aşınması zaman içerisinde duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısındaki azalmayı besleyebilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde mevcut bulgu, öğretmenlerin tükenmişliğin ileri aşamalarında bulunmadığını ancak duygusal tükenme boyutunun dikkatle izlenmesi gereken bir alan olduğunu göstermektedir.

Uluslararası veriler de benzer bir örüntüye işaret etmektedir. OECD TALIS 2018 sonuçlarına göre öğretmenler, mesleki yıpranmayı en yoğun biçimde duygusal kaynakların azalması ve duygusal tükenme şeklinde deneyimlediklerini bildirmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar da öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde duygusal tükenmenin diğer boyutlara kıyasla daha belirgin bir görünüm sergilediğini ortaya koymaktadır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Çelik ve Yılmaz, 2015; Koçak, 2009). Bu durum, mevcut araştırmada elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüşmekte ve duygusal tükenmenin öğretmen tükenmişliğinin açıklanmasında merkezi bir role sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Maslach ve Leiter’in (2016) kişi-iş uyumsuzluğu çerçevesi temel alındığında, duygusal tükenmenin orta düzeyde seyretmesi öğretmenlerin iş yükü ve duygusal emek gereksinimlerine ilişkin belirli güçlükler yaşadıklarını düşündürmektedir. Buna karşın duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarının düşük düzeyde olması, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilerine yönelik olumlu tutumlarını büyük ölçüde koruduklarına işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki rollerine ilişkin bağlılıklarının ve mesleki anlam algılarının görece güçlü biçimde sürdüğünü göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Klusmann vd.’nin (2008) yürüttüğü araştırma, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasında zaman gecikmeli bir ilişki bulunduğunu ve mesleki kaynakların bu ilişkinin gücünü azaltabildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu ışığında değerlendirildiğinde, mevcut araştırmada duygusal tükenmenin orta düzeyde olmasına karşın duyarsızlaşmanın düşük düzeyde kalması, öğretmenlerin çeşitli bireysel ve örgütsel kaynaklar tarafından destekleniyor olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle meslektaş desteği, okul iklimi,

yönetmelik destek veya mesleki dayanışma gibi koruyucu unsurların bu süreçte rol oynayabileceği değerlendirilebilir. Bununla birlikte, söz konusu değişkenler mevcut araştırmada doğrudan ölçülmediğinden, bu yorumun gelecekteki araştırmalar tarafından sınanması gerekmektedir.

Kişisel başarı noksanlığının düşük düzeyde kalması, araştırmanın dikkat çekici bulgularından biridir. Bu sonuç, öğretmenlerin kendilerini meslekî açıdan yetkin ve etkili bireyler olarak değerlendirdiklerini; pedagojik kimliklerinin güçlü bir temele dayandığını göstermektedir. Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kuramına göre bireyin bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancı hem davranışsal esnekliği hem de duygusal dayanıklılığı desteklemektedir. Skaalvik ve Skaalvik'in (2010) yürüttüğü kapsamlı araştırma, öğretmen öz-yeterliğinin tükenmişliğin kişisel başarı noksanlığı boyutuyla güçlü ve negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuş; özellikle sınıf yönetimi ve meslekî iş birliği alanlarındaki yetkinlik algısının bu ilişkide belirleyici rol oynadığını göstermiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmada kişisel başarı noksanlığı ile 21. yüzyıl beceri algısı arasında saptanan negatif yönlü ilişkiyle kuramsal ve ampirik açıdan tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yüksek yeterlik algısının öğretmenlerin meslekî etkililik duygusunu destekleyen önemli bir psikolojik kaynak olarak işlev görebileceği değerlendirilebilir.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu profili incelendiğinde, içsel doyumun ve genel iş doyumunun yüksek düzeyde, dışsal doyumun ise nötr/kararsız düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleklerini genel olarak anlamlı ve tatmin edici bulduklarını; buna karşın ücret, çalışma koşulları ve kurumsal destek mekanizmaları gibi dışsal unsurlardan aynı düzeyde doyum sağlamadıklarını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmaların mevcut bulguyu desteklediği görülmektedir (Demirtaş, 2010; Kahveci vd., 2019; Karavasilis, 2019; Kroupis vd., 2019). Bununla birlikte, öğretmenlerin orta düzeyde iş doyumunu algısına sahip olduğunu bildiren çalışmalar da bulunmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Azimi ve Akan, 2019; Çolak vd., 2017; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; İnce ve Şahin, 2016; Korkmaz vd., 2019; León vd., 2021; Seven ve Balyer, 2025; Taşdemir, 2020; Wei ve Abdullah, 2016). Bu durum, iş doyumunun bireysel, örgütsel ve bağlamsal değişkenlerden etkilenen çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

Herzberg vd.'nin (1959) Çift Faktör Teorisi, elde edilen örüntüyü açıklamak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Teoriye göre başarı, tanınma, sorumluluk alma ve işin kendisinden duyulan haz gibi içsel faktörler motivasyonu ve iş doyumunu doğrudan artırırken; ücret, çalışma koşulları ve yönetsel uygulamalar gibi dışsal faktörler daha çok memnuniyetsizliği önleyici bir işlev üstlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin yüksek, dışsal doyum düzeylerinin ise görece düşük seyretmesi, öğretmenlik mesleğinin güçlü bir içsel anlam ve amaç duygusu sunduğunu; buna karşılık çalışma koşullarına ilişkin bazı beklentilerin tam olarak karşılanamadığını düşündürmektedir. Ulusal ve uluslararası araştırmalar da benzer bir örüntüye işaret etmektedir. Demirtaş (2010), Aksay (2021) ve Skaalvik ve Skaalvik'in (2011) bulguları, öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin dışsal doyum düzeylerinden daha yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde mevcut araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki anlam ve amaç duygusunu koruduklarını; ancak dışsal çalışma koşullarının iyileştirilmesinin iş doyumunun daha sürdürülebilir biçimde desteklenmesine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin yüksek olması; özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının önemli ölçüde karşılanabildiğine işaret etmektedir. Sınıf içinde pedagojik kararlar alma özgürlüğü (özerklik), öğrencilerin gelişimine katkı sağlama deneyimi (yetkinlik) ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin yarattığı anlam ve aidiyet duygusu (ilişkisellik), öğretmenlik mesleğinin içsel doyum kaynaklarını besleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu yorum, Burgess ve Ratto'nun (2003) yürüttüğü araştırmanın bulgularıyla da uyumludur. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin, içsel motivasyon unsurlarının baskın olduğu bir meslek grubunu oluşturduğu ve parasal teşviklerin tek başına güçlü bir motivasyon kaynağı olarak görülmediği belirlenmiştir. Benzer biçimde Xiao ve Zheng'in (2025) 18 ülkede gerçekleştirilen 39 araştırmayı kapsayan meta-analizi, öğretmen öz-yeterliği ile iş doyumunu arasında orta-yüksek düzeyde ve tutarlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgu, yetkinlik algısının öğretmenlerin mesleklerinden duydukları tatmini artıran temel psikolojik mekanizmalardan biri olduğunu düşündürmektedir.

Mevcut araştırmada 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algının içsel doyumunu anlamlı ve pozitif yönde yordaması söz konusu kuramsal ve ampirik çerçeveye tutarlılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kendilerini çağdaş eğitim süreçlerinin gerektirdiği

beceriler açısından yeterli görmeleri, mesleklerini daha anlamlı, etkili ve tatmin edici algılamalarına katkı sağlayabilmektedir. Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca pedagojik performansla değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ve mesleki doyumlarıyla da ilişkili stratejik bir kaynak niteliği taşıdığını düşündürmektedir.

Dışsal doyumun nötr düzeyde seyretmesi, öğretmenlik mesleğinin sürdürülebilirliği açısından üzerinde durulması gereken bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Hackman ve Oldham'ın (1976) İş Özellikleri Modeli çerçevesinde ele alındığında, dışsal çalışma koşullarına ilişkin yetersizlikler içsel motivasyonu doğrudan ortadan kaldırmasa da zaman içinde biriken memnuniyetsizlikler aracılığıyla iş doyumunu zayıflatabilmekte ve tükenmişlik riskini artırabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırmada öğretmenlerin mesleklerinden genel olarak doyum sağlamakla birlikte dışsal unsurlara ilişkin değerlendirmelerinde daha temkinli bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Uluslararası alanyazın da bu yorumu desteklemektedir. Toropova, Myrberg ve Johansson'ın (2021) araştırması, okul iklimine ilişkin dışsal koşulların -özellikle yönetsel destek ve eğitim kaynaklarının yeterliliğinin- öğretmen iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, dışsal doyumun yalnızca ekonomik değişkenlerle sınırlı olmadığını; okulun örgütsel yapısı ve destek mekanizmalarının da öğretmenlerin mesleklerine ilişkin değerlendirmelerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada saptanan nötr düzeydeki dışsal doyumun, öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin bazı beklentilerinin tam olarak karşılanamadığına işaret ediyor olabileceği düşünülebilir.

Benzer şekilde Ha, Pressley ve Marshall'ın (2025) araştırması, meslekî özerklik algısının hem iş doyumunu güçlendirdiğini hem de tükenmişliğe karşı koruyucu bir işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, dışsal çalışma koşullarının iyileştirilmesinin yalnızca ücret ve fiziksel imkânlar bağlamında değil; öğretmenlerin meslekî özerkliklerini destekleyen, yönetsel desteği güçlendiren ve örgütsel kaynakları geliştiren daha geniş bir psikososyal çerçevede ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla dışsal doyum, yalnızca örgütsel verimlilikle ilişkili bir değişken değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik esenliği ve mesleki sürdürülebilirliği açısından stratejik öneme sahip bir unsur olarak değerlendirilebilir.

21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu Üzerindeki Yordayıcı Rolü ile Değişkenler Arası İlişkisel Örüntülerin Tartışılması

Araştırmanın korelasyon ve regresyon bulguları, 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen mesleki iyilik hali üzerindeki rolünü anlamlı biçimde ortaya koymaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki beceri algısının hem tükenmişliği önleyen hem de iş doyumunu besleyen stratejik bir kaynak işlevi gördüğü anlaşılmaktadır.

Korelasyon analizi bulguları, 21. yüzyıl becerileri toplam puanının mesleki tükenmişliğin tüm alt boyutlarıyla negatif yönlü anlamlı ilişki sergilediğini ortaya koymaktadır: *duygusal tükenme* ($r=-,161$), *duyarsızlaşma* ($r=-,127$) ve en güçlü ilişkinin gözlemlendiği *kişisel başarı noksanlığı* ($r=-,384$). İş doyumuyla ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır: *içsel doyum* ($r=,225$), *dışsal doyum* ($r=,176$) ve *genel doyum* ($r=,228$). Bu ilişki yapısı, en güçlü bağın 21. yüzyıl becerileri ile kişisel başarı noksanlığı arasında kurulduğuna işaret etmekte; bu durum, pedagojik yeterlilik algısının öğretmenin öz-değerlendirmesi üzerindeki belirleyici rolünü açıkça yansıtmaktadır. Skaalvik ve Skaalvik'in (2010) 2249 Norveçli öğretmenle yürüttüğü yapısal eşitlik modellemesi çalışması bu örüntüyü güçlü biçimde desteklemektedir: Öğretmen öz yeterliği hem tükenmişliğin hem de iş doyumunun güçlü ve bağımsız yordayıcısı olarak ortaya çıkmış; öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler anlamlı düzeyde daha az tükenmişlik ve daha yüksek iş doyumunu bildirmiştir. Bu araştırmanın 21. yüzyıl beceri algısı ile ortaya koyduğu negatif ilişkinin, söz konusu öz yeterlik bileşeniyle yapısal açıdan örtüştüğü ve dolayısıyla aynı mekanizmanın farklı bir ölçüm çerçevesiyle doğrulandığı değerlendirilmektedir. Benzer biçimde, 21. yüzyıl becerileri ile iş doyumunda saptanan pozitif ilişki, alanyazındaki çeşitli araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Akram vd., 2015; Bha ve Ye, 2020; Esman, Bual ve Madrigal, 2023; Raharjaya, Kepramareni, Landra ve Agung, 2020). İş doyumunu genel düzeyi açısından ise öğretmenlerin yüksek iş doyumunu bildirmesi alanyazındaki çeşitli araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Alanoğlu, 2019; Demirtaş, 2010; Kahveci vd., 2019; Karavasiliş, 2019; Kroupis vd., 2019). Orta düzeyde iş doyumunu bildiren araştırmalar da (Aksay, 2021; Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Azimi ve Akan, 2019; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; İnce ve Şahin, 2016; Korkmaz vd., 2019; León vd., 2021; Taşdemir, 2020; Wei ve Abdullah, 2016) alanyazında yerini korumaktadır. Bu farklılığın örneklem, kültürel bağlam ve ölçme araçlarındaki çeşitlilikten kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Mesleki tükenmişlik genel düzeyi açısından bakıldığında, öğretmenlerin düşük tükenmişlik bildirmesi alanyazındaki pek çok araştırmayla örtüşmektedir (Adıgüzel ve İpek, 2016;

Akyürek, 2020; Croom, 2003; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2015; İnce ve Şahin, 2016; Karavasiliş, 2019; Kugiejko, 2015; Meriç, 2022). Bununla birlikte, orta düzeyde tükenmişlik bildiren (Baş ve Coşkun, 2020; Çağlar, 2011; Kroupis vd., 2019) ve yüksek tükenmişlik saptayan araştırmalar da (Agyapong vd., 2022; Akça ve Yaman, 2010; D'Amico vd., 2020; Gökbulut ve Dindaş, 2022; Høigaard, Giske ve Sundsli, 2012) alanyazında yer almaktadır. Bu tutarsızlığın büyük ölçüde örneklem bağlamı, coğrafi ve kültürel farklılıklar ile ölçme araçlarındaki çeşitlilikten kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

İş doyumu ile mesleki tükenmişlik arasındaki negatif ilişkiler de oldukça tutarlı ve anlamlıdır: *duygusal tükenme* ($r=-,427$) ve *kişisel başarı noksanlığı* ($r=-,499$) ile orta düzeyde negatif ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgu, iş doyumsuzluğu ile tükenmişlik arasındaki köklü ilişkiyi uluslararası kanıtlarla örtüşerek pekiştirmektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2021), boylamsal bir çalışmada duygusal tükenmenin iş doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını ve bu ilişkinin zaman içinde karşılıklı beslenerek güçlendiğini ortaya koymuştur. Çin'deki kırsal okul öğretmenleriyle yürütülen kapsamlı bir araştırma, iş tükenmişliğinin algılanan örgütsel destek, işe bağlılık ve iş doyumu üzerindeki olumsuz etkisini ampirik olarak desteklemiş; tükenmişlik her üç değişkeni de anlamlı biçimde olumsuz yönde yordamıştır (Zhang vd., 2022). Bu uluslararası kanıt dizisi, mevcut araştırmanın bulgularını hem kültürler arası bir süreklilik hem de tükenmişlik-doyum ilişkisinin evrensel niteliği bakımından güçlü biçimde desteklemektedir. Bu örüntü, yurt içi ve yurt dışı alanyazında iş doyumu ile mesleki tükenmişlik arasındaki negatif ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda araştırmayla da örtüşmektedir (Atmaca, 2017; Aydoğmuş ve Serçe, 2021; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Çaprı ve Güler, 2018; D'Amico vd., 2020; Goswami, 2013; Jurado vd., 2019; Kanbur ve Ünsal, 2024; Kara, 2020; Karadirek, 2021; Koustelios ve Tsigilis, 2005; Kroupis vd., 2019; Platsidou, 2010; Polishchuk vd., 2022; Safari, 2020; Wei ve Abdullah, 2016; Williams, 2014). Öğretmen tükenmişliği ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma bulgularının tutarsızlığından hareketle bu sonuçları bütünleştiren meta-analiz çalışmalarının bulguları da mevcut araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir (Erdoğan, 2021; Yorulmaz vd., 2017).

Regresyon bulguları incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerinin boyutlara göre farklılaşan yordayıcı güçlere sahip olduğu dikkat çekmektedir. *Kişisel başarı noksanlığı* boyutunda varyansın %20'si ($R^2=,207$) açıklanırken; *duygusal tükenme* (%7) ve *duyarsızlaşma* (%10) için bu oran belirgin biçimde düşmektedir. Bu asimetri son derece anlamlı bir bulgudur: 21. yüzyıl becerileri, öğretmenin kendi yeterliliğine ilişkin içsel değerlendirme sürecini güçlü

biçimde etkilemekte, buna karşın dışsal stres kaynaklarından beslenen *duygusal tükenme* üzerindeki koruyucu işlev görece sınırlı kalmaktadır. Bu bulgu, 374 İtalyan öğretmenle yürütülen ve öğretmenlerin kişisel başarı algısını pedagojik ve duygusal yeterliliklerin güçlü bir yordayıcısı olarak tespit eden araştırmayla (Cacciamani vd., 2021) kuramsal açıdan örtüşmektedir. Öz yeterlik duygusu güçlü öğretmenlerin stresli öğrenci etkileşimlerine karşı daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirdiği ve bu sayede kişisel başarı noksanlığı hissini daha az yaşadığı (Brunsting vd., 2024) göz önüne alındığında, 21. yüzyıl becerilerinin bu boyut üzerindeki yüksek açıklayıcı gücü daha da anlam kazanmaktadır. Bu bulgu, Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramıyla da doğrudan kesişmektedir: Yüksek beceri algısı, öğretmenin öz yeterlik inancını beslemekte; bu inanç ise kişisel başarı noksanlığı hissini en güçlü biçimde engelleyen psikolojik mekanizma olarak işlev görmektedir. Nitekim Munoz, Kim ve Yang (2025), öğretmenlerin öğretimde teknolojiyi kullanma yeteneği ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koyarak bu yorumu desteklemektedir.

Tüm regresyon modellerinde en güçlü yordayıcı olarak *yönetsel beceriler* öne çıkmaktadır. Bu bulgu, sınıf yönetimi, süreç yönetimi ve öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini destekleme gibi yetkinlikleri kapsayan yönetsel becerilerin öğretmenin günlük mesleki deneyiminin merkezinde yer aldığını; hem tükenmişliği önlemede hem de iş doyumunu beslemede en kritik işlevi üstlendiğini güçlü biçimde desteklemektedir. Skaalvik ve Skaalvik'in (2014) araştırması, hem öğretmen öz yeterliğinin hem de öğretmen özerkliğinin bağımsız birer yordayıcı olarak işe bağlılık, iş doyumunu ve duygusal tükenme üzerinde anlamlı etkiler ortaya koyduğunu doğrulamaktadır. Bu bulguyla örtüşür nitelikte, mevcut araştırmada sınıf ve süreç yönetimi yetkinliklerini temsil eden yönetsel becerilerin tüm modellerde tutarlı bir yordayıcı güç sergilemesi; öğretmenin kendi öğretim süreçleri üzerindeki kontrol algısının hem tükenmişliği önleyen hem de iş doyumunu besleyen merkezi bir mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır. İş doyumunu modellerinde de yönetsel beceriler birincil yordayıcı konumunu korumakta; bunu *onamacı beceriler* ve *üretimsel beceriler* izlemektedir. Bu örüntü, öğretmenin pedagojik etkisini doğrudan deneyimlediği ve somut mesleki başarı duygusu geliştirebildiği beceri alanlarının iş doyumuyla en güçlü ilişkiyi kurduğuna işaret etmektedir. Son olarak, üretimsel becerilerin iş doyumunu modellerinde beklenmedik biçimde negatif yönde yordayıcı olarak ortaya çıkması dikkat çekicidir. Materyal üretimi ve içerik geliştirmeye dayanan bu beceriler, mevcut eğitim sisteminin değerlendirme ve ödüllendirme yapısı içinde yeterince görünür kılınamayan

emek türlerine karşılık gelmektedir. Bu durum, Maslach ve Leiter'ın (2016) kişi-iş uyumsuzluğu kavramsallaştırmasıyla açıklanabilir. Buna göre harcanan çabanın kurumsal ödüllendirme mekanizmalarınca tanınmaması, öğretmende bir uyumsuzluk hissi yaratmakta ve iş doyumunu aşındırmaktadır.

Demografik Değişkenlerin Örüntüsü: Bütüncül Bir Değerlendirme

Araştırmanın demografik bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bireysel ve mesleki özelliklerin araştırmanın temel değişkenleri üzerindeki etkisinin basit farklılıkların ötesinde, daha karmaşık ve birbirini tamamlayan örüntüler oluşturduğu görülmektedir. Bu bölümde söz konusu bulgular, aralarındaki ilişkisel yapılar dikkate alınarak üç tematik küme altında kuramsal çerçeveler ışığında tartışılmaktadır. Bunlar; mesleki birikim süreciyle ilişkili değişkenler (yaş ve kıdem), kimlik ve rol dinamikleriyle bağlantılı değişkenler (cinsiyet ve medeni durum) ile yapısal ve bağlamsal koşulları yansıtan değişkenlerdir (branş ve görev yapılan ilçe). Bu tematik örgütlenme, bulguları yalnızca betimlemekle sınırlı kalmayıp öğretmenlerin iyi oluşunu şekillendiren dinamiklerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamayı ve politika yapıcılar ile uygulayıcılara somut çıkarımlar sunmayı amaçlamaktadır.

Küme 1: Mesleki Birikim Etkisi — Yaş ve Kıdem

Araştırmanın demografik bulguları içerisinde en belirgin örüntülerden biri, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin 21. yüzyıl becerileri, mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu ile olan ilişkilerinde ortaya çıkmaktadır. Bulgular, yaşın artmasıyla birlikte iş doyumunun yükseldiğini ve tükenmişlik düzeyinin azaldığını; mesleki kıdemin artmasıyla ise hem 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algının hem de tükenmişliğe karşı dayanıklılığın güçlendiğini göstermektedir. Söz konusu örüntü, birbirinden bağımsız demografik farklılıkların bir sonucu olarak değil, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca edindikleri deneyim, yeterlik ve başa çıkma kaynaklarının zaman içinde birikmesiyle şekillenen bir mesleki olgunlaşma sürecinin yansıması olarak değerlendirilebilir.

Kuramsal düzlemde bu örüntü, Super'ın (1957) Kariyer Gelişimi Teorisi çerçevesinde açıklanabilir. Super'a göre bireyler mesleki yaşamları boyunca keşif, yerleşme, sürdürme ve çözülme olmak üzere farklı kariyer evrelerinden geçmektedir. Yerleşme ve sürdürme evrelerinde bulunan deneyimli öğretmenler, mesleki kimliklerini daha sağlam biçimde yapılandırmış, rol beklentilerini netleştirmiş ve etkili başa çıkma stratejileri geliştirmiş

bireyler olarak mesleki taleplerle daha başarılı şekilde baş edebilmektedir. Bu durum, deneyimli öğretmenlerin daha düşük tükenmişlik ve daha yüksek iş doyumu düzeyleri bildirmelerini açıklayabilecek mekanizmalardan biri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca kariyer süreci boyunca edinilen deneyimlerin öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını çeşitlendirmesi, problem çözme kapasitelerini geliştirmesi ve değişen eğitim gereksinimlerine uyum sağlama becerilerini güçlendirmesi, kıdem ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki pozitif ilişkinin de kuramsal temelini oluşturmaktadır. Bulgular, Hobfoll'un (1989) Kaynakların Korunması Teorisi perspektifinden ele alındığında da anlam kazanmaktadır. Söz konusu teoriye göre bireyler sahip oldukları kaynakları korumaya ve yeni kaynaklar edinmeye yönelmektedir. Öğretmenlerin yıllar içerisinde biriktirdikleri mesleki deneyim, sosyal destek ağları, sınıf yönetimi becerileri ve pedagojik bilgi birikimi önemli kişisel ve mesleki kaynaklar oluşturmaktadır. Genişleyen bu kaynak havuzu, mesleki talepler karşısında koruyucu bir işlev üstlenerek tükenmişlik riskini azaltmakta, aynı zamanda mesleki yeterlik algısını ve iş doyumunu desteklemektedir.

Kıdemin 21. yüzyıl becerileri algısını da anlamlı biçimde artırması dikkat çekici bir bulgudur. İlk bakışta bu durum paradoksal görünebilir; çünkü dijital çağın gerektirdiği beceriler açısından genç öğretmenlerin daha avantajlı konumda olması beklenebilir. Ancak Orhan Göksun'un (2016) geliştirdiği ölçeğin yalnızca teknolojik yeterlikleri değil, yönetsel, onamacı ve üretimsel beceriler gibi mesleki deneyimle gelişebilen boyutları da kapsadığı dikkate alındığında bu bulgu daha anlamlı hale gelmektedir. Mesleki yaşam boyunca edinilen deneyimlerin öğretmenlerin problem çözme, karar verme, sınıf yönetimi ve değişen eğitim gereksinimlerine uyum sağlama kapasitelerini geliştirmesi, kıdem ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki pozitif ilişkiyi açıklayabilecek önemli mekanizmalardan biri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin kariyerleri boyunca katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ve güncellenen öğretim programlarıyla etkileşimleri de bu becerilerin zaman içerisinde güçlenmesine katkı sağlayabilmektedir. OECD TALIS 2018 bulguları da mesleki gelişim etkinliklerine katılımın öğretmen yeterlik algıları ve çeşitli mesleki çıktılarla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Nitekim mevcut araştırmada yönetsel beceriler alt boyutunda 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin 30–39 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, deneyimle gelişen yönetsel yetkinliklerin yaşla birlikte güçlendiği yönündeki yorumu desteklemektedir. Benzer şekilde, 21. yüzyıl becerileri toplam puanında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin (0–9 yıl) diğer tüm kıdem gruplarından anlamlı

düzeyde daha düşük puan alması, meslekte geçirilen sürenin beceri algısını güçlendirdiğini göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin yaş ve kıdeme göre farklılaştığını ortaya koyan araştırmalarla tutarlıdır (Eğmir ve Çengelci, 2020; Özdemir, 2021; Tunagür ve Aydın, 2021). Özellikle Özdemir'in (2021) çalışmasında yaştan üretimsel becerilerde genç öğretmenler lehine, kıdemin ise yönetsel becerilerde deneyimli öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu bulgusu, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Buna karşın bazı araştırmalarda kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Cemaloğlu vd., 2019). Bu tutarsızlığın örneklem özellikleri, ölçme araçları ve çalışma bağlamlarındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir.

Tükenmişlik açısından yaş güçlü bir farklılaştırıcı değişken olarak öne çıkmaktadır. Araştırma bulguları, genç öğretmenlerin özellikle duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarında daha yüksek tükenmişlik düzeyleri bildirdiklerini göstermektedir. Bu durumun, mesleğin başlangıç döneminde öğretmenlerin idealist beklentileri ile karşılaştıkları kurumsal, mesleki ve ekonomik koşullar arasındaki uyumsuzlukla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında yaştan tükenmişlikle ilişkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Antonioni vd., 2006; Gezer vd., 2009; Goswami, 2013; Özben ve Argun, 2003). Bununla birlikte bazı çalışmalarda yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Akyürek, 2020; Duman vd., 2020; Kanbur ve Ünsal, 2024). Bu farklılıklar, tükenmişliğin bireysel özelliklerin yanı sıra örgütsel ve bağlamsal faktörlerden de etkilenen çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

Benzer bir örüntü mesleki kıdem açısından da gözlenmiştir. Düşük kıdemli öğretmenler duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarında daha yüksek tükenmişlik bildirmiştir. Bu durum, alanyazında sıklıkla vurgulanan *gerçeklik şoku* kavramı (Veenman, 1984) ile açıklanabilir. Mesleğe yüksek beklentilerle başlayan öğretmenler, sınıf yönetimi, öğrenci farklılıkları, bürokratik sorumluluklar ve iş yükü gibi mesleki taleplerle karşılaştıklarında önemli uyum güçlükleri yaşayabilmektedir. Maslach ve Jackson'ın (1981) beklentiler ile profesyonel gerçeklik arasındaki uyumsuzluğun kişisel başarı noksanlığını artırdığı yönündeki görüşü de bu bulguyu desteklemektedir. Buna karşılık deneyimli öğretmenlerin zaman içerisinde geliştirdikleri başa çıkma stratejileri, mesleki öz yeterlikleri ve sosyal destek ağları, onları tükenmişliğe karşı daha dirençli hale getirebilmektedir (Maslach vd., 1996). Bu sonuç, kıdem ile tükenmişlik arasında negatif ilişki bulan çalışmalarla uyumlu olmakla birlikte (Çağlar, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2015; Kara, 2020),

bazı araştırmalarda rapor edilen anlamlı olmayan ilişkilerle farklılaşmaktadır (Akyürek, 2020; Duman vd., 2020; Gökbulut ve Dindaş, 2022).

İş doyumunu açısından ise yaş anlamlı bir farklılaştırıcı değişken olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin dışsal ve genel iş doyumunu düzeylerinin 30–39 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Herzberg’in ift Faktör Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Kariyerinin ileri dönemlerinde bulunan öğretmenlerin ekonomik koşullar, statü, mesleki güvenlik ve örgütsel konum gibi hijyen faktörleri açısından daha avantajlı bir konuma ulaşmaları, iş doyumlarının artmasına katkı sağlayabilmektedir. Bunun yanında yıllar içerisinde gelişen mesleki yeterlik duygusu ve başarı deneyimleri de doyum düzeylerini destekleyen önemli motivasyon kaynakları olarak değerlendirilebilir. Alanyazında yaşın iş doyumunu anlamlı biçimde farklılaştırdığını gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte (Aksay, 2021; Demirtaş, 2010; Özkan ve Akge, 2022), bazı araştırmalarda anlamlı farklılık rapor edilmemiştir (Azimi ve Akan, 2019; Kahveci vd., 2019; Taşdemir, 2020).

Mevcut araştırmada kıdemin iş doyumunu anlamlı biçimde farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, kariyerin farklı evrelerinde iş doyumunu etkileyen farklı mekanizmaların birbirini dengelemesiyle açıklanabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde idealizm ve mesleğe yönelik yüksek beklentiler doyumunu artırırken, deneyimli öğretmenlerde mesleki güven, uzmanlık ve kazanılmış statü benzer bir işlev görebilmektedir. Bu nedenle kıdem grupları arasında toplam iş doyumunu düzeylerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamış olabilir. Nitekim alanyazında da kıdem ile iş doyumunu arasında anlamlı ilişki bulmayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Azimi ve Akan, 2019; Demirtaş, 2010; Ma ve MacMillan, 1999; Taşdan ve Tiryaki, 2008). Bununla birlikte bazı araştırmalarda kıdem arttıkça iş doyumunun yükseldiği rapor edilmiş (Aksay, 2021; Crossman ve Harris, 2006; Kara, 2020), Toprakçı ve Keskin’in (2025) meta-analizi ise genel olarak kıdemi yüksek öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, tükenmişlik ve iş doyumunu üzerinde koruyucu ve geliştirici bir rol oynamaktadır. Bulgular, mesleki deneyimin yalnızca teknik ve pedagojik yeterlikleri artırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirdiğini ve mesleklerinden daha yüksek düzeyde doyum elde etmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu nedenle özellikle kariyerlerinin ilk yıllarında bulunan

öğretmenlere yönelik mentorluk uygulamalarının, mesleki gelişim fırsatlarının ve psikososyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi önem taşımaktadır.

Öte yandan yaş ve kıdemin tükenmişliği azaltmasına ilişkin bulgular, araştırmanın önemli politika çıkarımlarından birini ortaya koymaktadır. Bulgular, genç ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tükenmişlik açısından daha kırılgan bir grup olduğunu göstermektedir. Mesleki kimliği henüz tam olarak gelişmemiş, etkili başa çıkma stratejileri yeterince oluşmamış ve mesleki kaynakları sınırlı olan bu öğretmenler için mesleki uyum sürecinin desteklenmesi kritik bir politika önceliği olarak değerlendirilebilir. Nitekim Ingersoll ve Smith'in (2004) yürüttüğü kapsamlı araştırma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin önemli bir bölümünün ilk yıllarda meslekten ayrıldığını ve bu süreçte yetersiz mesleki desteğin belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Her ne kadar mevcut araştırma öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetlerini incelememiş olsa da genç ve düşük kıdemli öğretmenlerde gözlenen daha yüksek tükenmişlik düzeyleri söz konusu uluslararası bulgularla tutarlı bir örüntü sergilemektedir. Bu çerçevede, özellikle kariyerlerinin ilk yıllarında bulunan öğretmenlere yönelik sistematik mentorluk programlarının, yapılandırılmış oryantasyon süreçlerinin ve sürekli mesleki destek mekanizmalarının kurumsal düzeyde güçlendirilmesi önemli görünmektedir. Böyle bir yaklaşım, yalnızca tükenmişlik riskinin azaltılmasına değil aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve uzun vadeli mesleki bağlılıklarının desteklenmesine de katkı sağlayabilir.

Küme 2: Kimlik ve Rol Faktörleri — Cinsiyet ve Medeni Durum

Araştırmanın cinsiyet bulguları, farklı değişkenlerde birbirinden ayrılan ve kuramsal olarak yorumlanmaya değer bir örüntü ortaya koymaktadır. Bulgular, kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri algısında erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığını; buna karşın iş doyumunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde doyum bildirdiğini göstermektedir. Tükenmişlik açısından ise cinsiyetin yalnızca duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Erkek öğretmenler duyarsızlaşma boyutunda kadın öğretmenlerden daha yüksek puan alırken, duygusal tükenme ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki yaşantıları üzerindeki etkisinin tek yönlü veya doğrusal bir yapı göstermediği anlaşılmaktadır. Aksine cinsiyet, farklı mesleki çıktılar üzerinde farklı mekanizmalar aracılığıyla etkide bulunan çok boyutlu bir değişken olarak görünmektedir. Bu nedenle

bulgular, cinsiyetin öğretmenlerin yeterlik algıları, tükenmişlik deneyimleri ve iş doyumu üzerindeki etkilerinin birbirinden bağımsız değil, sosyal roller, mesleki beklentiler ve çalışma koşullarıyla etkileşim içerisinde değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinde daha yüksek puanlar elde etmesi, Eagly ve Karau'nun (2002) Rol Uyum Teorisi çerçevesinde kuramsal olarak açıklanabilir. Bu teoriye göre toplumsal olarak kadınlara atfedilen bakım verici, ilişki odaklı ve empatik roller, öğretmenlik mesleğinin özellikle onamacı, yönetsel ve üretimsel beceriler gibi ilişkisel ve etkileşim temelli boyutlarıyla belirli ölçüde kesişmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin söz konusu becerilerde daha yüksek yeterlik algısı bildirmeleri, toplumsal rol beklentilerinin mesleki kimlik algılarıyla etkileşimi doğrultusunda değerlendirilebilir. Bu bulgu, onamacı, yönetsel ve üretimsel alt boyutlarda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar rapor eden araştırmalarla genel olarak tutarlılık göstermektedir (Coşanay ve Karalı, 2022; Karaali ve Aydemir, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020). Bununla birlikte alanyazında 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Cemaloğlu vd., 2019; Eğmir ve Çengelci, 2020; Gökbulut, 2020; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Özdemir N., 2021; Tunagür ve Aydın, 2021). Bu farklı bulgular, cinsiyetin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisinin bağlamsal değişkenler, örneklem özellikleri ve kullanılan ölçme araçlarının kapsamı gibi faktörlere duyarlı olabileceğini göstermektedir.

İş doyumunun erkek öğretmenler lehine farklılaşması, dikkatle ele alınması gereken önemli bir bulgudur. Bu farklılık, kadın öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ya da mesleki yeterliklerinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanmamalı; daha çok yapısal ve bağlamsal faktörlerle ilişkili bir örüntü olarak değerlendirilmelidir. Greenhaus ve Beutell'in (1985) İş-Aile Çatışması Teorisi çerçevesinde, zaman temelli, stres temelli ve davranış temelli boyutlarda ortaya çıkan bu çatışma; öğretmenlik gibi yüksek düzeyde duygusal emek gerektiren bir meslekte, özellikle kadın öğretmenler açısından iş doyumunu etkileyen önemli bir gerilim alanı oluşturabilmektedir. Türkiye bağlamında kadın öğretmenlerin mesleki sorumlulukların yanı sıra ev içi ve bakım yükümlülüklerini de eş zamanlı olarak üstlenmeleri, iş ve yaşam alanları arasındaki sınırların bulanıklaşmasına ve iş-aile çatışmasının daha belirgin hissedilmesine yol açabilmektedir. OECD TALIS 2018 bulguları da benzer şekilde, öğretmenlerin iş dışı sorumluluklarının mesleki yaşam üzerindeki etkisinin cinsiyete göre farklılaştığını göstermekte ve özellikle kadın öğretmenlerin bu tür yükleri daha yoğun deneyimleyebildiğine işaret etmektedir.

Alanyazında cinsiyetin iş doyumunu anlamlı biçimde farklılaştırdığını ortaya koyan çalışmalar bulunmakla birlikte (Bışhay, 1996; Kara, 2020; Ma ve MacMillan, 1999; Mertler, 2002; Özkan ve Akgenç, 2022; Skaalvik ve Skaalvik, 2011; Taşdemir, 2020), Türkiye örnekleminde anlamlı fark bulmayan araştırmaların da önemli bir yer tuttuğu görölmektedir (Aksay, 2021; Azimi ve Akan, 2019; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Demirtaş, 2010; Kahveci vd., 2019; Kanbur ve Ünsal, 2024). Toprakçı ve Karabulut'un (2025) meta-analizi de benzer biçimde, Türkiye'de öğretmen iş doyumunun genel olarak cinsiyetten bağımsız bir görünüm sergileyebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu çeşitliliği, cinsiyetin iş doyumunu üzerindeki etkisinin tek başına değil; kültürel normlar, örgütsel iklim ve iş-aile dengesi gibi bağlamsal değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Duyarsızlaşma boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan alması, Purvanova ve Muros'un (2010) meta-analiziyle genel olarak tutarlılık göstermektedir. Söz konusu çalışma, erkek çalışanların duyarsızlaşma eğiliminin kadınlara kıyasla daha yüksek olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin stresli mesleki durumlarda duygusal mesafe koyma ve problem odaklı başa çıkma stratejilerini daha sık tercih edebileceğine ilişkin literatürle birlikte değerlendirilebilir; ancak bu yorumun mevcut çalışma kapsamında doğrudan test edilmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Duygusal tükenme ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaması ise tükenmişliğin bu boyutlarının bireysel özelliklerden ziyade mesleğin yapısal özellikleri, örgütsel koşullar ve iş yükü gibi ortak belirleyiciler tarafından şekillendirilebileceğine işaret etmektedir. Bu durum, tükenmişliğin bazı boyutlarının cinsiyete duyarlı iken bazı boyutlarının daha evrensel ve bağlamsal faktörlere bağlı olabileceğini düşündürmektedir.

Medeni duruma ilişkin bulgular hem kuramsal hem de politika açısından anlamlı bir örüntü ortaya koymaktadır. Bulgular, evli öğretmenlerin yalnızca duygusal tükenme boyutunda bekâr öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığını; duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarında ise medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bekâr öğretmenlerin ise içsel iş doyumunda evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek puan aldıkları, buna karşılık genel iş doyumunda medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu örüntü, Barnett ve Hyde'ın (2001) Genişletilmiş Roller Teorisi çerçevesinde değerlendirilebilir. Söz konusu teori, çoklu rollerin ilke olarak bireyler için psikolojik ve sosyal açıdan zenginleştirici olabileceğini, ancak bu etkinin roller arasında denge sağlandığı durumlarda ortaya çıkabileceğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, evli

öğretmenler açısından mesleki roller ile aile içi sorumlulukların eş zamanlı yürütülmesinin bazı durumlarda duygusal yükü artırabileceği ve özellikle duygusal tükenme boyutunda daha belirgin bir etki oluşturabileceği değerlendirilebilir. Bununla birlikte, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarının medeni durumdan bağımsız olarak daha çok mesleğin yapısal özellikleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bekâr öğretmenlerin daha yüksek içsel iş doyumunu bildirmeleri ise mesleğe daha fazla zaman ve zihinsel kaynak ayırabilmeleri, rol çatışmasının görece daha sınırlı olması ve öğretmenlik mesleğini birincil kimlik alanı olarak daha güçlü biçimde konumlandırabilmeleri ile ilişkilendirilebilir. Bu yorum, Greenhaus ve Beutell'in (1985) rol çatışması kuramı ile birlikte ele alındığında daha bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Alanyazında medeni durumun tükenmişlik ve iş doyumuna üzerindeki etkisini anlamlı bulan çalışmalar (Çağlar, 2011; Kadan ve Aral, 2018; Kara, 2020) mevcut bulgularla genel olarak örtüşmekte; buna karşılık anlamlı ilişki bulunmayan araştırmalar (Akyürek, 2020; Çelik ve Yılmaz, 2015; Kanbur ve Ünsal, 2024; Yıldırım ve Bayraktar, 2021) ise medeni durum etkisinin bağlamsal değişkenlere duyarlı olabileceğine işaret etmektedir.

Küme 3: Yapısal ve Bağlamsal Faktörler — Branş ve İlçe

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, branş ve görev yapılan ilçe değişkenlerinin 21. yüzyıl becerileri, tükenmişlik ve iş doyumuna değişkenleri üzerinde anlamlı farklılıklar ortaya koymasındır. Söz konusu örüntü, öğretmenlerin bu üç değişkene ilişkin algılarının yalnızca bireysel yeterlilikler veya kişisel özelliklerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda çalışılan mesleki ve kurumsal bağlamın önemli bir belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlik deneyiminin bağlamsal koşullardan bağımsız ele alınamayacağını ve okul çevresi ile yerel eğitim koşullarının öğretmenlerin psikolojik ve mesleki çıktıları üzerinde etkili olabileceğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Branş değişkenine ilişkin bulgular, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri, tükenmişlik ve iş doyumuna açısından anlamlı ve sistematik farklılıklar sergilediğini göstermektedir. Teknoloji ve Tasarım ile Beden Eğitimi ve Spor branşları, üç değişken açısından da görece daha olumlu bir profil ortaya koyarak yüksek 21. yüzyıl beceri algısı, düşük tükenmişlik ve yüksek iş doyumuna düzeyleri ile öne çıkmaktadır. Buna karşılık Görsel Sanatlar ve Müzik branşlarının daha düşük beceri algısı, daha yüksek tükenmişlik ve daha düşük iş doyumuna düzeyleri ile karşıt bir örüntü sergilediği görülmektedir. Bu bulgu, branşlar arasındaki farklılıkların

yalnızca bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda öğretim alanlarının yapısal özelliklerinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Teknoloji ve Tasarım ile Beden Eğitimi ve Spor derslerinin uygulamaya dayalı yapısı, öğrencilerin doğrudan katılımını artıran niteliği ve öğretmenlerin somut öğrenme çıktıları gözlemleyebilmesi, bu branşlarda daha yüksek mesleki kontrol ve görünürlük algısı ile ilişkili olabilir. Maslach ve Leiter'in (2016) kişi-iş uyumu yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiğinde, iş yükü, kontrol, adalet, topluluk ve değerler boyutlarındaki uyum düzeyi arttıkça tükenmişliğin azalması ve iş doyumunun artması beklenmektedir.

Buna karşılık Görsel Sanatlar ve Müzik branşlarının, müfredat içindeki görece düşük görünürlükleri, fiziksel ve materyal kaynaklara erişimde yaşanan sınırlılıklar ve ölçme-değerlendirme sistemlerinde daha az merkezi bir konumda yer almaları nedeniyle farklı bir deneyim alanı oluşturabileceği değerlendirilmektedir. Bu durum, Hakanen vd.'nin (2006) iş kaynakları modelinde vurgulanan kaynak yetersizliğinin tükenmişlik üzerindeki artırıcı etkisi ile birlikte ele alındığında daha açıklayıcı hale gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde branşa göre farklılık bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar (Çağlar ve Demirtaş, 2011; Demirtaş, 2010) olmakla birlikte, farklı branşların farklı düzeylerde tükenmişlik ve iş doyumunu sergilediğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Duman vd., 2020; Korkmaz vd., 2019). Bu durum, branş etkisinin örneklem özellikleri, eğitim politikaları ve okul türü gibi bağlamsal değişkenlere duyarlı olabileceğini düşündürmektedir.

Eğitim düzeyi açısından bulgular, ön lisans mezunu öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri algılarının diğer eğitim düzeylerine göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, akademik formasyonun ve mesleki gelişim süreçlerinin mesleki yeterlik algısı üzerindeki olası katkısına işaret etmektedir. Bununla birlikte, eğitim düzeyinin 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koyan çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Cemaloğlu vd., 2019; Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bu farklı bulgular, ölçme araçlarının kapsamı ve örneklem yapısındaki değişkenliklerle ilişkili olabilir.

İş doyumunu açısından branş güçlü bir farklılaştırıcı değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Teknoloji ve Tasarım ile Beden Eğitimi ve Spor branşları daha yüksek iş doyumunu düzeyleri bildirirken, Görsel Sanatlar ve Müzik branşları daha düşük düzeylerde kalmaktadır. Eğitim düzeyi açısından ise içsel iş doyumunda ön lisans mezunlarının daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, eğitim düzeyi ve mesleki deneyimin birlikte değerlendirilmesinin daha açıklayıcı olabileceğini düşündürmektedir.

Tükenmişlik boyutları açısından da branş anlamlı farklılıklar göstermektedir. Görsel Sanatlar branşı duygusal tükenme ve kişisel başarı noksanlığı açısından daha yüksek değerler sergilerken, Teknoloji ve Tasarım ile Beden Eğitimi ve Spor branşları daha düşük tükenmişlik düzeyleri ile öne çıkmaktadır. Bu durum, bazı branşların eğitim sistemindeki görünürlük düzeyi ve kaynak erişimi açısından farklı konumlarda bulunmasıyla ilişkili olabilir. Eğitim düzeyi açısından tükenmişlik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaması ise tükenmişliğin daha çok günlük mesleki deneyimler ve örgütsel koşullarla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

İlçe düzeyindeki farklılıklar, araştırmanın önemli politika çıkarımlarından birini oluşturmaktadır. Bulgular, Çankaya’da görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri algısında en yüksek puanları bildirdiğini, Mamak’ta görev yapan öğretmenlerin ise en düşük puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Tükenmişlik açısından Gölbaşı ilçesinin görece daha yüksek düzeylerle öne çıktığı; iş doyumunu açısından ise Yenimahalle ve Sincan ilçelerinin daha olumlu, Altındağ ve Gölbaşı’nın ise daha düşük düzeylerle ayrıştığı görülmektedir. Bu farklılıkların, ilçeler arasındaki sosyoekonomik yapı, okul kaynakları, öğrenci profili ve toplumsal sermaye düzeylerindeki değişkenliklerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda Bronfenbrenner’ın (1979) Ekolojik Sistemler Teorisi, gözlenen örüntünün yorumlanmasına kuramsal bir zemin sunmaktadır. Söz konusu teoriye göre öğretmenin mesleki iyi oluşu yalnızca bireysel özelliklerin değil, aynı zamanda içinde bulunduğu mikrosistem (okul, sınıf ve yönetim yapısı) ve daha geniş bağlamsal sistemlerin (ilçe düzeyi sosyoekonomik koşullar ve toplumsal çevre) etkileşiminin bir ürünüdür.

Bu çerçevede, dezavantajlı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin görece daha kalabalık sınıflar, sınırlı fiziksel ve teknolojik altyapı, düşük veli katılımı ve daha kısıtlı mesleki destek mekanizmalarıyla karşı karşıya kalmaları, mesleki deneyimlerini doğrudan etkileyebilecek bağlamsal koşullar olarak değerlendirilebilir. Bu tür yapısal farklılıkların, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile 21. yüzyıl becerileri ve iş doyumunu algıları üzerinde dolaylı etkiler oluşturabileceği düşünülmektedir.

Görev yapılan ilçeye göre ortaya çıkan farklılaşmalar, okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik çevre ve okul ikliminin öğretmen deneyimleri üzerindeki olası etkilerine işaret etmektedir. Bulgular, Mamak ve Altındağ gibi görece dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin daha düşük akademik motivasyona sahip öğrenci profili ve sınırlı veli desteği ile karşılaşmalarının, mesleki etkileşim biçimlerini ve duygusal yüklenme

düzeylerini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu tür bağlamsal koşulların, bazı durumlarda öğretmenlerin duygusal kaynaklarını koruma amacıyla daha mesafeli bir tutum geliştirmeleriyle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Buna karşılık, Gölbaşı gibi akademik beklentilerin ve veli katılımının görece yüksek olduğu bölgelerde öğretmenlerin daha yoğun performans baskısı altında kalmaları, duygusal tükenme riskini artırabilecek bir faktör olarak yorumlanabilir. Bu çerçevede, fiziksel çalışma koşulları ve psikolojik iyi oluşun okulun bulunduğu çevresel koşullardan bağımsız düşünülmemeyeceği; yerleşim yerinin yalnızca coğrafi bir konum değil, aynı zamanda öğrenci-veli profili, kaynaklara erişim ve beklenti düzeyi açısından öğretmen deneyimini şekillendiren bağlamsal bir değişken olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, ilçeler arasındaki bu heterojen yapı, tükenmişlikle mücadeleye yönelik müdahalelerin yerel bağlam, okul iklimi ve bölgesel stres kaynakları dikkate alınarak yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Nitekim Gezer ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında da görev yapılan bölgeye göre duyarsızlaşma açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygusal tükenme ve kişisel başarı noksanlığı boyutlarında bölgeler arasında anlamlı farklılıklar rapor edilmiştir. Öğretmen refahı ve mesleki yeterliklerinin yalnızca bireysel düzeydeki müdahalelerle değil, aynı zamanda yapısal ve bağlamsal düzenlemelerle ele alınması gereken çok katmanlı bir sorun alanı olduğu anlaşılmaktadır. Dezavantajlı ilçelerde görev yapan öğretmenler açısından tek seferlik hizmet içi eğitimler veya yalnızca bireysel psikolojik destek programları, mevcut bağlamsal eşitsizliklerin doğurduğu yapısal sorunları gidermede sınırlı kalabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik daha bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, kaynakların ilçe ve okul düzeyinde daha dengeli dağıtılması, dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik destekleyici teşvik mekanizmalarının geliştirilmesi ve okul temelli kurumsal destek yapıların güçlendirilmesi önemli politika alanları olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğretmen iyi oluşunun yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda okul ve sistem düzeyindeki örgütsel koşullarla birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın Özgün Katkısı ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, alanyazındaki mevcut boşluklara üç temel boyutta katkı sunmaktadır.

Birinci katkı, 21. yüzyıl becerileri, tükenmişlik ve iş doyumu değişkenlerinin eş zamanlı olarak ele alınmasıdır. Alanyazında bu değişkenlerin çoğunlukla birbirinden bağımsız biçimlerde incelendiği ya da 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca pedagojik yeterlik çerçevesinde değerlendirildiği görülmektedir. Ancak bu çalışma, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri birlikte ele alarak 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca öğretimsel bir yeterlik değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ile ilişkili olabilecek bir mesleki değişken olarak değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

İkinci katkı, branş ve ilçe düzeyinde yapılan sistematik karşılaştırmalardır. Türkiye bağlamında öğretmen tükenmişliği ve iş doyumunun coğrafi ve bağlamsal değişkenler çerçevesinde, özellikle ilçe düzeyinde incelenmesine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, Ankara'nın farklı sosyoekonomik özelliklere sahip merkez ilçelerinden elde edilen veriler aracılığıyla, bağlamsal farklılıkların öğretmenlerin mesleki deneyimleri üzerindeki olası etkilerine ilişkin ampirik bir çerçeve sunmaktadır.

Üçüncü katkı, araştırmanın güncel eğitim bağlamına denk gelen bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olmasıdır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bağlamında elde edilen veriler, dijital dönüşüm süreçleri, uzaktan eğitim deneyimleri ve sınıflarda giderek artan teknolojik entegrasyon gibi güncel gelişmelerin öğretmenlik mesleği üzerindeki olası yansımalarıyla birlikte değerlendirilebilir.

Bununla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Kesitsel tarama deseni nedeniyle değişkenler arasındaki ilişkiler nedensel bir çerçevede yorumlanamamakta, bulgular ilişki düzeyinde değerlendirilmektedir. Araştırmanın Ankara'nın merkez ilçeleri ile sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca verilerin öz bildirim yoluyla toplanmış olması, sosyal beğenirlik yanlılığı riskini beraberinde getirebilir. Gelecek araştırmalarda boylamsal tasarımlar, nitel yaklaşımlar ve farklı şehirleri kapsayan karşılaştırmalı çalışmaların bu sınırlılıkların aşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleriyle sınırlı olarak yürütülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin 21. yüzyıl

becerilerinin geliştirilmesi, mesleki tükenmişliğin azaltılması ve iş doyumunun artırılmasına yönelik uygulamaya dönük öneriler ile gelecekte yürütülecek araştırmalara ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

21. Yüzyıl Becerileri İçin Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının esnek öğretme becerileri boyutunda görece düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda, öğretmenlerin esnek öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik deneysel ve müdahale temelli çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.
- Bu araştırma öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerin görüşleri de dikkate alınarak öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin çok boyutlu değerlendirmeler gerçekleştirilebilir.
- Cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre ortaya çıkan farklılaşmaların altında yatan nedenleri daha derinlemesine ortaya koyabilmek amacıyla nitel ve karma yöntemli araştırmalar yürütülebilir.
- Mesleki kıdem arttıkça 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algının yükseldiği bulgusu dikkate alındığında, bu artışın deneyimden mi yoksa hizmet içi eğitim gibi dışsal etkenlerden mi kaynaklandığını belirlemeye yönelik boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Branşlar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıklar dikkate alınarak, özellikle Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin gereksinimlerini merkeze alan karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir ve branşa özgü beceri çerçeveleri geliştirilebilir.
- Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine etkisini daha ayrıntılı incelemek amacıyla deneysel ve yarı deneysel araştırmalar tasarlanabilir. Alanyazında bu ilişkinin deneysel desenlerle incelendiği çalışmaların sınırlı olması, bu tür araştırmalara duyulan gereksinimi artırmaktadır.
- Görev yapılan ilçeye göre ortaya çıkan farklılıklar, okul olanakları, sosyoekonomik çevre ve yönetsel destek gibi bağlamsal değişkenlerin etkili olabileceğini

düşündürmektedir. Bu nedenle farklı bölgelerde görev yapan öğretmenleri kapsayan çok düzeyli araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

- Gelecek araştırmalarda öğretmenlerin yanı sıra akademisyenler, öğretmen adayları ve diğer eğitim paydaşlarının da örnekleme dâhil edilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin farklı bakış açılarından değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.
- Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının geliştirilmesine yönelik olarak, sorgulamaya dayalı öğrenme, disiplinlerarası yaklaşım ve gerçek yaşam problemlerine dayalı öğretim uygulamalarını içeren çerçeve geliştirme araştırmalarının yürütülmesi önerilmektedir.

Mesleki Tükenmişlik İçin Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada öğretmenlerin en yüksek tükenmişliği duygusal tükenme boyutunda yaşadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, duygusal tükenmeyi etkileyen bireysel, örgütsel ve çevresel faktörlerin daha derinlemesine incelendiği nitel ve karma yöntemli araştırmalar yürütülebilir.
- Cinsiyete göre yalnızca duyarsızlaşma boyutunda anlamlı farklılık bulunması, tükenmişliğin alt boyutlarının farklı belirleyicilere sahip olabileceğini göstermektedir. Gelecek araştırmalarda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı boyutları ayrı ayrı ele alınarak yapısal eşitlik modellemesi ve aracılık/düzenleyicilik analizleri gerçekleştirilebilir.
- Genç ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusu dikkate alınarak, öğretmenlerin mesleğe giriş sürecinden başlayarak tükenmişlik gelişimini izleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Tüm tükenmişlik boyutlarında branşa göre anlamlı farklılıklar bulunması, tükenmişliğin alanlara özgü dinamikler taşıyabileceğini göstermektedir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin iş yükü, sınıf yönetimi güçlükleri, öğrenci profili ve mesleki beklentiler açısından karşılaştırıldığı araştırmalar yürütülebilir.
- Eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaması, tükenmişliğin akademik yeterlikten çok çalışma koşulları ve örgütsel süreçlerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda okul iklimi, örgütsel destek, liderlik uygulamaları ve

mesleki dayanışma gibi değişkenlerin tükenmişlik üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların artırılması önerilmektedir.

- Görev yapılan ilçeye göre ortaya çıkan farklılıklar, sosyoekonomik çevre ve okul bağlamının tükenmişlik üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Gelecek çalışmalarda öğretmenlerin bireysel özellikleri ile okul düzeyindeki bağlamsal değişkenleri birlikte ele alan çok düzeyli modellerin kullanılması önerilmektedir.

İş Doyumu İçin Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin yüksek, dışsal doyum düzeylerinin ise nötr seviyede bulunması, ücret, çalışma koşulları, yönetsel destek ve kariyer olanakları gibi dışsal doyum kaynaklarının daha ayrıntılı incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, dışsal doyumunu şekillendiren örgütsel ve çevresel faktörleri derinlemesine ele alan nitel ve karma yöntemli araştırmalar yürütülebilir.
- İş doyumunun erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermesi, bu farklılığın altında yatan mekanizmaların açıklanmasını gerektirmektedir. Gelecek araştırmalarda iş-yaşam dengesi, toplumsal cinsiyet rolleri, örgütsel destek algısı ve mesleki beklentiler gibi değişkenleri içeren bütüncül modeller test edilebilir.
- Yaş değişkenine bağlı olarak iş doyumunun artış göstermesi, öğretmenlerin kariyer evreleri boyunca iş doyumlarında meydana gelen değişimlerin boylamsal araştırmalarla incelenmesini gerekli kılmaktadır.
- Mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmaması, yaş ve kıdem değişkenlerinin etkilerinin birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda yaş-kıdem etkileşimini inceleyen ileri düzey istatistiksel modellerin kullanıldığı araştırmalar önerilmektedir.
- Branşlar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıklar, iş doyumunun alanlara özgü koşullardan etkilenebileceğini göstermektedir. Özellikle Görsel Sanatlar ve Müzik öğretmenlerinde gözlenen görece düşük iş doyumunu düzeylerinin nedenlerini ortaya koymaya yönelik karşılaştırmalı ve disiplinler arası çalışmalar yürütülebilir.
- Eğitim düzeyi ve medeni durum değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaması, iş doyumunun bireysel özelliklerden ziyade örgütsel ve bağlamsal faktörlerle daha yakından ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle okul iklimi, liderlik

uygulamaları, örgütsel adalet ve kurumsal destek mekanizmalarının iş doyumu üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların artırılması önerilmektedir.

- Görev yapılan ilçeye göre ortaya çıkan anlamlı farklılıklar, iş doyumunun sosyoekonomik çevre ve okul bağlamından etkilendiğini göstermektedir. Gelecek çalışmalarda öğretmen düzeyindeki bireysel değişkenler ile okul ve çevre düzeyindeki bağlamsal değişkenleri birlikte ele alan çok düzeyli araştırma desenlerinden yararlanılması önerilmektedir.

21. Yüzyıl Becerileri, Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkileri İçin Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada 21. yüzyıl becerilerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu ile anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Gelecek araştırmalarda bu değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin daha ayrıntılı biçimde ortaya konulabilmesi için yapısal eşitlik modellemesi, aracılık ve düzenleyicilik analizleri gibi ileri düzey istatistiksel tekniklerden yararlanılması önerilmektedir.
- Mesleki tükenmişlik ile iş doyumu arasında saptanan negatif ilişkinin zamansal yönünü ve olası neden-sonuç mekanizmalarını açıklayabilmek amacıyla boylamsal araştırma desenlerinin kullanılması önerilmektedir.
- Araştırma bulguları, 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluşuyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, 21. yüzyıl becerilerinin tükenmişlik ile iş doyumu arasındaki ilişkide aracı veya düzenleyici rol üstlenip üstlenmediğini inceleyen kuram temelli modellerin sınanması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.
- Bu araştırma Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Bulguların genellenebilirliğinin sınanabilmesi amacıyla farklı şehirlerde, farklı okul türlerinde ve farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilecek karşılaştırmalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle devlet ve özel okul öğretmenlerini birlikte ele alan çalışmaların alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı değerlendirilmektedir.
- Değişkenler arasındaki ilişkilerin altında yatan deneyimleri, algıları ve anlamlandırma süreçlerini ortaya koyabilmek amacıyla görüşme, odak grup

görüşmesi ve durum çalışması gibi nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılması önerilmektedir.

- Bu araştırmada 21. yüzyıl becerileri bütüncül bir yapı olarak ele alınmıştır. Gelecek araştırmalarda becerilerin alt boyutlarının ayrı ayrı incelenmesi ve bu boyutların öz-yeterlik, örgütsel bağlılık, psikolojik dayanıklılık, okul iklimi ve öğretmen esenliği gibi farklı değişkenlerle ilişkilerinin test edilmesi alanyazının gelişimine katkı sağlayacaktır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

21. Yüzyıl Becerileri İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi için öğretmenlerin bu becerileri pedagojik süreçlere etkili biçimde entegre edebilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu iş birliğiyle hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinin 21. yüzyıl becerilerini hem öğrenme çıktısı hem de öğretim sürecinin bir bileşeni olarak ele alacak şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir.
- Esnek öğretme becerileri boyutunda görece düşük algı düzeyi belirlenmiş olması nedeniyle, farklılaştırılmış öğretim, uyarlanabilir öğretim tasarımı ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına odaklanan uygulamalı mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf dışı öğrenme etkinliklerini planlayıp uygulayabilecekleri kurumsal koşulların güçlendirilmesi önem taşımaktadır.
- Cinsiyete göre ortaya çıkan farklılıklar dikkate alınarak, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini destekleyen mentorluk uygulamaları, mesleki öğrenme toplulukları ve iş birliğine dayalı mesleki gelişim modellerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Mesleki kıdem arttıkça 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algının yükseldiği bulgusu doğrultusunda, deneyimli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmasını sağlayacak okul temelli mesleki öğrenme toplulukları, akran öğrenmesi uygulamaları ve meslektaş rehberliği sistemleri geliştirilebilir.

- Branşlar arasında ortaya çıkan farklılıklar dikkate alınarak, özellikle beceri algısının görece düşük olduğu alanlarda dersin doğasına uygun mesleki gelişim programları hazırlanmalı; 21. yüzyıl becerilerinin alan öğretimine entegrasyonuna ilişkin uygulama örnekleri öğretmenlerle paylaşılmalıdır.
- Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha yüksek beceri algısına sahip olması dikkate alınarak, öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerine katılımını destekleyecek izin, burs, mali teşvik ve kariyer gelişimi uygulamalarının güçlendirilmesi önerilmektedir.
- Görev yapılan ilçeye göre ortaya çıkan farklılıklar doğrultusunda, dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik teknolojik altyapı, eğitim materyali ve mesleki gelişim olanaklarının artırılması önem taşımaktadır. Ayrıca yüksek beceri algısının gözlemlendiği bölgelerdeki iyi uygulamaların belirlenerek diğer bölgelere aktarılması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini sürekli geliştirebilmeleri amacıyla öz değerlendirme, geri bildirim ve bireysel gelişim planlarını içeren dijital izleme sistemleri oluşturulabilir. Bu kapsamda EBA ve MEBBİS gibi mevcut platformların mesleki gelişimi destekleyecek biçimde geliştirilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin güncel bilgi ve teknolojilere erişimlerinin sürdürülebilir biçimde desteklenmesi; özellikle yapay zekâ temelli araçların pedagojik, etik ve eleştirel kullanımlarına yönelik mesleki gelişim fırsatlarının artırılması önerilmektedir.

Mesleki Tükenmişlik İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin en yüksek tükenmişliği duygusal tükenme boyutunda yaşadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemeye yönelik psikososyal destek hizmetleri, stres yönetimi programları ve koruyucu ruh sağlığı uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Mesleğe yeni başlayan ve mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik düzeylerine sahip olduğu bulgusu dikkate alınarak, öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerini destekleyen yapılandırılmış mentorluk, rehberlik ve oryantasyon programlarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

- Tükenmişliğin tüm alt boyutlarında branşlara göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu nedenle, farklı branşların kendine özgü çalışma koşulları ve mesleki gereksinimleri dikkate alınarak alan temelli destek mekanizmalarının geliştirilmesi; özellikle yüksek tükenmişlik düzeylerinin gözlemlendiği alanlarda mesleki paylaşım, kaynak desteği ve iş yükü planlamalarına öncelik verilmesi önerilmektedir.
- Bekâr öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olması, sosyal destek mekanizmalarının önemine işaret etmektedir. Bu doğrultuda okul ortamlarında mesleki dayanışmayı, iş birliğini ve sosyal etkileşimi güçlendiren uygulamaların teşvik edilmesi yararlı olabilir.
- Eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaması, tükenmişliğin yalnızca bireysel akademik yeterliklerle açıklanamayacağını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik uygulamaların yanı sıra örgütsel destek, okul iklimi ve yönetsel süreçlerin de tükenmişlik politikalarının merkezinde yer alması önerilmektedir.
- Görev yapılan ilçeye göre ortaya çıkan farklılıklar, bağlamsal ve sosyoekonomik koşulların tükenmişlik üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim, psikolojik destek ve kurumsal kaynakların güçlendirilmesine öncelik verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmen tükenmişliğinin önlenmesine yönelik politika ve uygulamalarda bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu kapsamda bireysel, örgütsel ve çevresel faktörleri birlikte ele alan; öğretmenlerin çalışma koşullarını, mesleki destek sistemlerini ve psikolojik iyi oluşlarını güçlendirmeye yönelik sürdürülebilir politikaların geliştirilmesi önem taşımaktadır.

İş Doyumu İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İş doyumu, yalnızca bireysel bir memnuniyet göstergesi değil; öğretmen performansı, örgütsel etkililik ve eğitim niteliği açısından stratejik bir değişkendir. Araştırmada dışsal doyum düzeyinin nötr seviyede bulunması, öğretmenlerin çalışma koşulları, yönetsel destek, mesleki takdir ve kariyer gelişimi olanaklarının güçlendirilmesine yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

- Cinsiyete göre ortaya çıkan iş doyumu farklılığı dikkate alınarak, öğretmenlerin mesleki gereksinimlerini ve beklentilerini gözeterek kapsayıcı politikaların geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle örgütsel destek, mesleki katılım ve çalışma yaşamı kalitesini artırmaya yönelik uygulamalar tüm öğretmen grupları açısından önem taşımaktadır.
- Yaş arttıkça iş doyumunun yükseldiği bulgusu doğrultusunda, genç öğretmenlerin mesleki uyum süreçlerini destekleyen mentorluk, rehberlik ve mesleki gelişim uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Branşlar arasında ortaya çıkan farklılıklar dikkate alınarak, özellikle iş doyumunun görece düşük olduğu alanlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gereksinimlerini karşılamaya yönelik alan temelli destek mekanizmaları geliştirilebilir. Bu kapsamda ders materyalleri, fiziki olanaklar ve mesleki gelişim fırsatlarının güçlendirilmesi önem taşımaktadır.
- Eğitim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmaması, iş doyumunun bireysel özelliklerden çok örgütsel ve bağlamsal faktörlerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle okul yönetimlerinde destekleyici liderlik uygulamalarının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının artırılması önerilmektedir.
- Görev yapılan ilçeye göre ortaya çıkan farklılıklar doğrultusunda, dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik kurumsal kaynakların, mesleki gelişim olanaklarının ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

21. Yüzyıl Becerileri, Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkileri İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma bulguları, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları yükseldikçe mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığını ve iş doyumlarının arttığını göstermektedir. Bu doğrultuda, söz konusu becerilerin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının yalnızca mesleki gelişim amacıyla değil, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu destekleyen koruyucu bir unsur olarak da yapılandırılması önerilmektedir.

- Mesleki tükenmişlik ile iş doyumu arasında belirlenen anlamlı ve negatif ilişki dikkate alındığında, iş yükünün dengelenmesi, destekleyici okul ikliminin güçlendirilmesi ve psikososyal destek mekanizmalarının yaygınlaştırılması gibi uygulamaların öğretmenlerin iş doyumuna da olumlu katkılar sağlayabileceği değerlendirilmektedir.
- Okul yönetimlerinin, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini aktif biçimde kullanabilecekleri teknoloji entegrasyonuna açık, iş birlikli çalışma kültürünü destekleyen ve yenilikçi öğretim uygulamalarını teşvik eden öğrenme ortamları oluşturması önerilmektedir.
- Eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri, tükenmişlik düzeyleri ve iş doyumları birbirinden bağımsız değişkenler olarak değil, karşılıklı etkileşim içinde bulunan bütüncül bir sistem olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda, öğretmen destek programlarının söz konusu değişkenleri birlikte dikkate alan kapsamlı bir yaklaşımla tasarlanması önerilmektedir.
- Araştırma bulguları, öğretmen yeterliklerinin güçlendirilmesinin tükenmişlik düzeylerinin azalması ve iş doyumunun yükselmesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticileri, politika yapıcılar ve diğer eğitim paydaşları tarafından öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik sürdürülebilir destek mekanizmalarının oluşturulması ve yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Acemoğlu, D., & Johnson, S. (2023). *İktidar ve teknoloji* (C. Duran, Çev.). İstanbul: Doğan.
- Adıgüzel, İ., & İpek, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences* 7(23), 247-273
- Afacan, Ş., & Kaya, E. E. (2019). Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin sanat okuryazarlığı durumlarının incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(2), 204-214.
- Afacan, Ş., & Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 228-247
- Aggarwal, A. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. Geneva, Switzerland: Intenational Labour Organization (ILO).
- Agyapong, B., Donkor, G. O., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 1-42.
- Akar Elekoğlu, A., İnce, M., & Eker, C. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 121-144.
- Akbaba, S. (2014). A comparison of the burnout levels of teachers with different occupational satisfaction sources. *Educational Sciences: Theory & Practice* 14(4), 1253-1261.

- Akcan, C., Doğan, M., & Ablak, S. (2023). Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331-362.
- Akça, F., & Yaman, B. (2010). The effects of internal-external locus of control variables on burnout levels of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3976-3980.
- Akçay Çelik, A., & Kafes, H. (2023). 21st Century skills and ELT coursebooks. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 65-93
- Akın, U., & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 309-327.
- Akkutay, E. A. (2017). Yükseköğretimde küreselleşme ve yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 4(1), 1-16.
- Akram, M., Malik, M. I., Sarwar, M., Anwer, M., & Ahmad, F. (2015). Relationship of teacher competence with professional commitment and job satisfaction at secondary level. *The AYER*, 4(15), 58-70
- Aksay, O. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel dürüstlük ve iş doyumu düzeylerine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Aksüt, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akşit Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 35-47.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 - M.S. 2019*. Ankara: Pegem Akademi.

- Alacapınar, F. G. (2016). Eğitim felsefeleri gelceğin okulu ve öğretmenler. E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak, *Eğitim bilimlerinden yansımalar* içinde (s. 5-16). Konya: Çizgi.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumu ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Doktora Tezi,. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alderfer, C. P. (1967). An organizational syndrome. *Administrative Science Quarterly* 12(3), 440-460.
- Alev, S., & Taş, D. (2020). Lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1611-1620.
- Alhothali , H. M. (2021). Inclusion of 21st century skills in teacher preparation programs in the light of global expertise. *International Journal of Education and Practice*, 4, 105-127.
- Aloe, A. M., Amo , L. C., & Shanahan , M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126.
- Altbach, P. G. (2013). *The international imperative in higher education*. Boston: Sense.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education* 11(3-4), 209-305.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71
- Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461.
- Ambussaidi, I., & Yang, Y.-F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50-62.

- Anagün, Ş. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825-840.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Paris: OECD Publishing
- Andela, M., & Truchot, D. (2017). The impact of distributive and procedural justice on burnout: does it affect French and German teachers differently? *International Journal of Culture and Mental Health*, 10(3), 276-284
- Ansah, E. K. (2005). Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*, 54(6), 366-374.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arı, E. (2015). Öğretmenlerin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik üzerine etkisinin yapısal eşitlik modeli ile araştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research* 39(8), 549-567.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan, M. C., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207

- Aslan, A. (2021). Girişimcilik eğitimi uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-15.
- Astuti, A. P., Aziz, A., Sumarti, S. S., & Bharati, D. A. (2019). Preparing 21st century teachers: Implementation of 4C character's pre-service teacher through teaching practice. *Journal of Physics: Conference Series* 1233(1), 1-8.
- Aşkın, R., Bozkurt, Y., & Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Covid-19, Özel Sayı*, 304-318.
- Atas, A. Ö. (2019). The effect of teacher burnout on organizational commitment in Turkish context. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 171-179.
- ATC21S. (2010). Assessment and teaching of 21st century skills. https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/assessment_teaching_21s_skills.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Atika, O., Junaedi, A. T., Purwati, A. A., & Mustafa, Z. (2022). Work discipline, leadership, and job satisfaction on organizational commitment and teacher performance of state junior high school in bangko district, rokan hilir regency. *Journal of Applied Business and Technology (JABT)*, 3(3), 251-262.
- Atmaca, Ç. (2017). A burning issue among English teachers: Reflections of in-service teachers on job satisfaction and burnout. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal* 6(1), 89-115.
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 13-26.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 115-129.
- Aydemir, H., Ciğerci, F. M., & Karalı, Y. (2022). *21. yüzyılda öğretmen becerileri*. Ankara: Nobel.

- Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası. Knoxville <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55823053>: University of Tennessee, sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 121-131
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2023). Tenoloji etiği: teknolojinin karanlık yüzü üzerine tartışmalar. *Felsefe Dünyası*, 77, 5-37.
- Aydın, N., & Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 57-68
- Aydoğmuş, M., & Serçe, H. (2021). Investigation of regulatory role of collective teacher efficacy in the effect of job satisfaction and satisfaction with life on professional burnout. *Research in Pedagogy* 11(1), 234-250.
- Aytar, A., & Kaptan, S. Y. (2021). Öğretmen adaylarının disiplinler arası eğitime ilişkin görüşleri. *Journal of Social Science and Values Education*, 2(1), 24-50
- Aytaş, G., & Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310
- Aytekin, A., Yılmaz, E., Çetinkaya, İ., Pehlivan, M., & Beyaztunç, O. (2025). Ayteki Öğretmenlerin iş doyumu ve performanslarının ilişkisel olarak kuramsal çerçevede incelenmesi. *Socrates Journal Of Interdisciplinary Social Researches*, 11(50), 95-115.
- Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 126-135.
- Bakan, İ., & Amırlı, H. (2022). Tükenmişliğin mesleki bağlılık üzerindeki etkisi: Öğretmenler üzerinde bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 1-13.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ., & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası iktisadi ve idari incelemeler dergisi*, 14, 201-222.

- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67-72.
- Bakır Arabacı, İ., & Akar, H. (2010). Eğitim müfettişlerinin bazı sosyal, demografik ve mesleki özelliklerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 78-91
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82
- Balcı, A. (1983). İş doyumu ve eğitim yönetimine uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 16(1), 575-586.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim* 36(112), 196-214.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2020). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 3(3), 75-85.
- Ballı, F. E., & Önder, E. (2019). Öğretmen algılarına göre tükenmişliğin örgütsel sessizliği yordama düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 52, 447-462.
- Baltaş, Z., & Baltaş, A. (2018). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi.
- Baluyos, G., Rivera, H., & Baluyos, E. (2019). Teachers' job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7(8), 206-221.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

- Barnett, R. C., & Hyde, J. S. (2001). Women, men, work, and family: An expansionist theory. *American Psychologist*, 56(10), 781-796.
- Baş, A., & Coşkun, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 729-749
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Feryal.
- Başaran, S. D., & Çopur, K. (2019). Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi. *Educational sciences proceeding book* içinde (s. 179-195). Gaziantep: Asos.
- Battelle for Kids. (2022). Framework for 21st century learning definitions. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> sayfasından erişilmiştir.
- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BBC (2021). BBC News. Wuhan'daki ilk covid karantinasının birinci yılı: Çin, salgını nasıl kontrol altına aldı? <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-55764013> sayfasından ulaşılmıştır.
- Berezina, T., Sechko, A., Deulin, D., & Tyulyupergeneva, R. (2023). The relationship between the environmental safety of the school educational environment and teacher burnout. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 458, p. 06001). New York: EDP Sciences.
- Berezina, T., Temirkanova, A., Litvinova, A., & Kokurin, A. (2022). Using virtual reality techniques to alleviate cognitive fatigue in graduate students working while in college. *European Journal of Contemporary Education* 11(1), 36-46
- Bha, T., & Ye, Y. (2020). The relationship between teachers' competence and their job satisfaction at phaung daw oo monastic education high school, in Mandalay Division, Myanmar. scholar. *Human Sciences*, 12(1), 103-121

- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155
- Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of learning disabilities*, 37(5), 370-376
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). New York: Springer.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-154.
- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes*, 2, 21-50.
- Bodie, G. D. (2011). The Active-Empathic Listening Scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59(3), 277-295.
- Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39
- Boran, M. (2022). *Kitle kaynak kullanımı (crowdsourcing) destekli eğitsel içerik üretme modelinin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarına ve teknolojik pedagojik alan bilgisi öz değerlendirmelerine etkisi*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2003). *Strategy and human resource management*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 6(3), 112-142.

- Bozkurt, M. (2022). Problem çözme becerileri. H. Aydemir, F. M. Cığerci, & Y. Karalı (Eds.), *21. yüzyıl öğretmen becerileri* içinde (s. 55-67). Ankara: Nobel.
- braham, G. Y. (2013). Re-inventing” Freire for the 21st century. *KAPET Karlstads Universitets Pedagogiska Tidskrift* 9(1), 8-17.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard Universit.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7-26.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Brun, M., & Hinostroza, E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in initial teacher education in Chile. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 222-238.
- Brun, M., & Hinostroza, E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in Initial teacher education in Chile. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 222-238.
- Brunsting, N. C., Stark, K., Bettini, E., Lane, K. L., Royer, D. J., Common, E. A., Rock, M. L., & Munawar, S. (2024). Self-efficacy, burnout, and intent to leave for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(1), 15-27.
- Bunker, D. (2012). *Teachers’ orientation to teaching and their perceived readiness for 21st century learners*. Doctoral Thesis, The University of Texas, Arlington, Texas.
- Burgess, S. ve Ratto, M. (2003). The role of incentives in the public sector: Issues and evidence. *Oxford Review of Economic Policy*, 19(2), 285–300.

- Burić, I., Slišković, A., & Macuka, I. (2017). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology, 38*(3), 325–349.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Butler, K. S., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling, 9*(1), 21-56.
- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research, 40*, 17-36
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Oxfordshire: Routledge.
- Cacciamani, S., Villani, D., Bonanomi, A., & Fiorilli, C. (2021). Self-perceived instructional competence, self-efficacy and burnout during the Covid-19 pandemic: A study of a group of Italian school teachers. *European Journal of Psychology of Education, 36*(4), 977-993.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi 7*(4), 3112-3134
- Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016, Temmuz Salı). *Visualizing the breadth of skills movement across education systems*. Washington, DC: Center for Universal Education at the Brookings Institution.
- Carnoy, M. (1998). The changing world of work in the information age. *New Political Economy, 3*(1), 123-128.
- Carson, C. M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Management Decision, 43*(3), 450-460.

- Cassidy, T. (1990). Social support and training in relation to the experience of mild depression and burnout. *Work & Stress*, 4(2), 161–173.
- Cemaloğlu, N. (2019). Çocuklar neden başarısız? Kamudan haber: <http://www.kamudanhaber.net/cocuklar-neden-basarisiz-makale,3809.html> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. (2020). *Eğitimin pin kodu*. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N., & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, S., Üstündağ, M. T., & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Certo, J., & Fox, E. (2002). Retaining quality teachers. *The High School Journal*, 86(1), 57-75.
- Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31(7), 809-823.
- Chen, W., Huang, Z., Peng, B., Li, L., & Chen, J. (2025). Teacher competency and work engagement among secondary school physical education teachers: the multiple mediating roles of occupational stress, emotional exhaustion, and professional achievement. *Front. Psychiatry* 16, 1-23
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on technology in Education*, 34(4), 411-433.
- Cığerci, F. M. (2020). Primary school teacher candidates and 21st century skills. *International Journal of Progressive Education* 16(2), 157-175

- Ciğerci, F. M., & Ayık, Z. (2022). Öğrenen ve öğreten becerilerine genel bir bakış. H. Aydemir, F. M. Ciğerci, & Y. Karalı (Eds.). *21. yüzyılda öğretmen becerileri içinde* (ss. 1-16). Ankara: Nobel.
- Clark, D. D. (2008). *A Study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context*. Doctoral Thesis, Marshall University Graduate School of Education and Professional Development, Huntington.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656
- 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.
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın* 3(1), 31-38
- Coşkun, G., & Demiröz, S. (2018). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin müzakere algılamaları. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 16-249.
- Croom, B. (2003). Teacher burnout in agricultural education. *Journal of Agricultural Education* 44(2), 1-13.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership* 34(1), 29-46.
- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Liderlik, akış ve anlam yaratma: good business*. İstanbul: Okuyan.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2019). *Öğretmen olmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827 - 1847.

- Çağlar, Ç., & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 30-49.
- Çağlar, Ç., & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumu. *E-İnternational Journal of Educational Research* 2(2), 30-49.
- Çakmak, E. E. (2019). Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 300-316.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çaprı, B., & Güler, M. (2018). Evaluation of burnout levels in teachers regarding socio-demographic variables, job satisfaction and general self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 123-144.
- Çaprı, B., & Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61
- Çelik, G. G. (2020). Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinde iş tatmini, örgütsel bağlılık ve tükenmişliğin rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 276-294
- Çelik, H. (2023). *Öğretmen mesleki tükenmişlik modeli: psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılığın rolü*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131
- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Journal of Theoretical Educational Science (UBEK)*, 18, 41-60.
- Çelikten, M. (2001). Okul müdürlerinin değişim yönetimi becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 14-19.
- Çetin, F., Basım, N. H., & Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-70.

- Çevik, A., & Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1512-1543.
- Çınar, İ. (2014). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 81-93.
- Çınar, Z., & Bulut, S. (2024). Tükenmişlik modellerine ait genel bir değerlendirme. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 8(15), 25-35.
- Çiftçi, S., Sağlam, A., & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734.
- Çitlak, S., & Özmen, H. (2025). Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 13(2), 123-161
- Çoban, Ö., Bozkurt, S., & Kan, A. (2019). Developing on educational administrators' 21st century skills scale: Study of validity and reliability. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1059-1071.
- Çokluk, Ö. (2014). Örgütlerde tükenmişlik. C. Elma, & K. Demir (Eds.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar* içinde (s. 117-143). Ankara: Anı.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208
- D'Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: an exploratory study. *Psihologijske Teme*, 29(1), 63-84
- Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E., & Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim teknolojisi: Kuram ve Uygulama* 7(2), 215-235
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. New Jersey: John Wiley Sons.

- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn* içinde (s. 51-76). Bloomington: Solution Tree.
- DEİK (2013). *Uluslararası yüksek öğretim ve Türkiye'nin konumu*. İstanbul: Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu.
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2015). Development of entrepreneurs scale towards student teachers: A validity and reliability study. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 92-112
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles: Sage.
- Devrani, A. E. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 5-24
- Di Benedetto, R. (2006). *How do independent school leaders build the educational technology leadership capacity of the school?* Doctoral Dissertation, Drexel University, Philadelphia.
- Diene, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Dilber, F., & Akhan, O. (2019). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 473-493
- Diri, M. S., & Kıral, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 125-149.
- Doğan, C., & Birişçi, S. (2022). Covid-19 süreciyle birlikte öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 53-76.
- Drucker, P. F. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*. İstanbul: İnkılap.
- Drucker, P. F. (1999). Knowledge-worker productivity: The biggest challenge. *California Management Review*, 41(2), 79-94.
- Duman, N., Sak, R., & Sak, İ. Ş. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127.

- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39
- Duyan, M. (2022). The mediating role of job satisfaction in the effect of leader-member exchange on burnout: A study on physical education teachers. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 15(2), 264-286.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi, zorluklar ve seçenekler*. Washington: İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi.
- Eagleman, D., & Brandt, A. (2019). *Yaratıcı tür: fikirler dünyayı nasıl yeniden yaratıyor*. İstanbul : Domingo .
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences.
- Educause. (2020). 2020 Educause horizon report: Teaching and learning edition. Educause. <https://library.educase.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> sayfasından erişilmiştir.
- Eğmir, E., & Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansitici düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*, 15, 1045-1077.
- Eke, K., & Öğretim Özçelik, A. D. (2020). Sosyal ve kültürlerarası beceriler. A. D. Öğretim Özçelik , & M. N. Tuğluk (Eds.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss. 137-159). Ankara: Pegem.
- Elam, S. M. (1989). The second gallup/phi delta kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 70(10), 1-24.
- Elekoğlu, F., & Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8(1), 101-117.
- Ellis, D. L. (2012). *A new generation: a new model of education in the 21st century*. Doktoral Thesis, University of Southern California, California.

- Elma, C., & Ergen, Y. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 874-891.
- Er, N., Karademir, E., & Tezel, Ö. (2021). Ana dilde iletişim yetkinliğine yönelik ölçek geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının yetkinlik düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 670-685.
- Erdem, A. R., & Demirel, F. (2009). Sınıf öğretmenlerinin "denetim" boyutuna ilişkin iş doyum düzeyi. *E-Journal of New World Sciences Academy* 4(1), 44-61.
- Erdoğan, P. (2021). İş tatmini ile tükenmişlik ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(2), 405-425.
- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi .
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ereş, F. (2020). *Eğitimde politika planlama ekonomisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, C. (1992, 22 Eylül). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara.
- Erol, M., & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkököl öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Erol, Y. C. (2021). *Okul müdürlerinin etkililiğini ve öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerin incelenmesi: Türk kültürü bağlamında keşfedici bir araştırma* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ertmer, P. A., & Leftwich, A. O. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & Tondeur, J. (2014). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 403-418). Oxfordshire: Routledge.
- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış* 12(1), 41-54.

- Esman, E. N., Bual, J. M., & Madrigal, D. V. (2023). Twenty-first century teaching skills and job satisfaction of public senior high school teachers in Central Philippines. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 17(7), 46-62
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, 72(2), 227-243
- Farber, B. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Ferradás, M. d., Freire, C., Bértoa, A. G., Núñez, J. C., & Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 1-18.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* 10(23), 157-171.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues* 30(1), 159-165.
- Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. *Japan Spotlight*, 27(5), 47-50.
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: Start school improvement now!* California: Corwin.
- Fuller, R. B. (2002). *Critical path*. New York: Saint Martin's Griffin.
- Gačić, M. (2009). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 4, 12-39.
- Garba, S. A., Byabazaire, Y., & Busthami, A. H. (2015). Toward the use of 21st century teaching-learning approaches: The trend of development in Malaysian schools within the context of Asia Pacific. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(4), 72-79.

- Garba, S., Byabazaire, Y., & Busthami, A. (2015). Toward the use of 21st century teaching-learning approaches: The trend of development in Malaysian schools within the context of Asia Pacific. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(4), 72-79.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 14.0 update*. London: Pearson..
- Gershenson, S. (2016). Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy*, 11(2), 125-149
- Gezer, E. (2008). *Stres veren yaşam olaylarının, öğretim elemanlarının, depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gezer, E., Yenel, F., & Şahan, H. (2009). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(6), 243-250..
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması)*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Glass, H., & Choy, W. K. (2001). *Brain drain or brain exchange? New Zealand treasury working paper, no. 01/22*. Wellington: New Zealand Government, The Treasury.

- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Järvinen, L. K., & Hints, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine*, 66(7), 564-570.
- Goodman, J. (1989). Education for critical democracy. *Journal of education*, 171(2), 88-116
- Goswami, M. (2013). A study of burnout of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *Journal Of Humanities And Social Science*, 10(1), 18-26
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - Educational Sciences* 15(1), 127-141.
- Gökbulut, B., & Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 42-59.
- Gökçer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 145-159.
- Gökçer, N., & Özpolat, H. (2020). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okuldaki iletişim engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 14(32), 177-205.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 163-185
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Jones, T. (1996). *Using SPSS for windows; analyzing and understanding data*. New Jersey: Prentice Hall PTR.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills*. New York: Springer.

- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assesment and teaching of 21st century skills* (pp. 1-16). New York: Springer.
- Grissom, J. A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552-2585.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-32
- Günbayı, İ., & Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Gündüz, Y., & Çağırca, T. (2023). Öğretmenlerin tolerans düzeyi ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 997-1028
- Güneri, O. Y., & Özdemir, Y. (2003). *Sınıf yönetiminde öz yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin öğretmen tükenmişliğindeki rolü*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Güneş, H., & Özgan, Y. Ş. (2026). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ okuryazarlıkları ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 14(1), 1-19.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*. 6(71), 543-560.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(2), 787-800

- Ha, C., Pressley, T. & Marshall, D. T. (2025). Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout. *PLOS ONE*, 20(1), e0317471.
- Hackman, R. J., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology*, 60(2), 159–170.
- Hackman, R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250–279.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. London: Pearson.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Ankara: Seta/Analiz.
- Hammond, L. D. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Handsome, J. (2009). *The relationship between leadership style and job satisfaction*. Doctoral Dissertation, Applied Management and Decision Sciences Faculty, Walden University, Minnesota, USA.
- Harari, Y. N. (2018a). *21. yüzyıl için 21 ders*. İstanbul: Kolektif.
- Harari, Y. N. (2018b). *Homo deus (yarının kısa bir tarihi)*. İstanbul: Kolektif.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College.
- Hark Söylemez, N. (2023). Teacher and student in the 21st century: A mixed design research. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(3), 758-772.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Avusturalya: Eğitim Araştırmaları.
- Hergüner, G. (1998). 21. yüzyılda eğitimcileri eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 287-294
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: Transaction.

- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 37-56). New York: Springer.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223-252.
- Hidayat, R., & Patras, Y. E. (2022). The effect of organizational trust and job satisfaction on teachers' organizational citizenship behaviour in private senior high schools. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 6(4), 1049-1063.
- Hidayat, R., & Patras, Y. E. (2022). The effect of organizational trust and job satisfaction on teachers' organizational citizenship behaviour in private senior high schools. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 6(4), 1049-1069.
- Hilbert, M., & López, P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *Science*, 332(6025), 60-65.
- Hillman, N. (2012). *Learning 21st century skills: implementation of programs and practices* Doctoral Thesis, University Of Southern California, California.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. California: University of California Press.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357
- Hollander, J. (2024, Ağustos Cuma). *Why teaching graduates to be flexible is more important than worrying about jobs that don't yet exist*. <https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/oct/14/why-teaching-sayfasından-erişilmiştir>.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper Brothers.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement* 20(3), 291-317.
- Hutchby, I. (2005). "Active listening": formulations and the elicitation of feelings-talk in child counselling. *Research on Language and Social Interaction*, 38(3), 303-329
- Hyseni Duraku, Z., Jahiu, G., & Geci, D. (2022). The interplay of individual and organizational factors with early childhood teachers' level of work motivation, job satisfaction, and burnout. *International Journal of Educational Reform*, 34(1), 106-121.
- Illera, J. L. (2004). Digital literacies. *Interactive Educational Multimedia*, 9, 48-62.
- ILO (2017). *Women and the future of soft skills training*. Geneva: ILO.
- ILO (2018). *Skills and the future of work: Strategies for inclusive growth in Asia and the Pacific*. Thailand: ILO.
- ILO. (2019). *Work for a brighter future: Global commission on the future of work*. Ceneva: International Labour Office.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- INVENT (2022). Essential 21st-century skills for a post-pandemic world. <https://www.invent.org/whitepaper/essential-21st-century-skills>, sayfasından erişilmiştir.

- ISTE (2016, Temmuz Perşembe). iste.org (International Society for Technology in Education). ISTE Standards: For Educators: <https://iste.org/standards/educators> sayfasından erişilmiştir.
- ISTE. (2015). Standarts: Educators. ISTE Standards: <https://iste.org/standards/educators> sayfasından erişilmiştir.
- ITC (2020). *SME competitiveness outlook 2020: COVID-19: The great lockdown and its impact on small business*. Geneva: International Trade Centre.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). A comparison of combination classroom teachers' and single-grade teachers' job satisfaction and burnout levels. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.
- İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretene becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- İş, E., & Atış, M. (2024). Öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar ve bu sorunların mesleki performansları üzerindeki etkileri: bir nitel araştırma. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 72, 489-521.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Jacobson, D. A. (2016). *Causes and effects of teacher burnout*. Washington: Walden University.
- Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences* 9(7), 50-57.
- Ji, H., Xia, K., Wang, Y., Li, J., Liu, J., He , L., & Pan, X. (2025). Relationship teachers' perception of organizational justice, job burnout and organizational citizenship behavior. *BMC psychology*, 13(1), 160-185.
- Joyes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa, A. K. (2019). *21st century skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report)*. Brighton, UK: Institute of Development Studies.

- Jurado, M. d., Fuentes, M. C., Atria, L., Ruiz, N. F., & Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research International*, 19(1), 1-10
- Kaçan, M. O., & Park, S. R. (2022). Türkiye’de STEM eğitimi ve 21. yy. becerileri/STEM education and the 21st century skills in Turkey. P. Ünüvar (Ed.). *Eğitim bilimleri alanında yeni trendler I içinde* (s. 253-278). İzmir: Duvar.
- Kadan, G., & Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 15-29.
- Kahveci, G., Kotbaş, S., & Bayram, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel erdemlilik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(1), 205-226.
- Kalemkuş, F., & Özek, M. B. (2022). Kapsamlı 21. yüzyıl becerileri ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 359-388.
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: Üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471-495.
- Kanbur, O., & Ünsal, Y. (2024). Fizik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 8(1), 21-49.
- Kara, S. (2020). Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 160-171.
- Karaali, Y., & Aydemir, H. (2020). Examining primary school teachers' 21st century teacher and learner skills. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 20, 50-56.
- Karaca, E. (2011). Öğretimde geribildirim önemi, gerekliliği ve niteliğine ilişkin öğrenci algıları. *Education Sciences*, 6(2), 1951-1960.
- Karaca, Ö., & Akgül, G. D. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin sağlık okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 21(1), 28-47

- Karadağ, A., & Kapusızoğlu, M. (2022). Vatandaşlık okuryazarlığı ölçeği: geliştirme, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 37-71.
- Karadirek, G. (2021). Öğretmenlerde iş stresi ve mesleki tükenmişliğin iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılık üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 101-122.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karakelle, S., & Canpolat, S. (2010). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Karalı, Y. (2022). Yaşam boyu öğrenme becerileri. H. Aydemir, F. M. Cığerci, & Y. Karalı (Eds.), *21. yüzyıl öğretmen becerileri içinde* (s. 69-89). Ankara: Pegem.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasu, T. (2024). İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri ilişkisi. *The Journal of Social Sciences*, 20(20), 325-343.
- Karatay, H., Dolunay, S., & Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106.
- Karavasilis, G. (2019). Work satisfaction or burnout and their impact on innovative work behavior of Greek teachers. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research* 3(2), 3-12.
- Karoğlu, A. K., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.

- Kaya, Ç., & Altinkurt, Y. (2018). Role of psychological and structural empowerment in the relationship between teachers' psychological capital and their levels of burnout. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78.
- Kaya, G. T. (2014). Yükseköğretimin uluslararasılaşması ve küresel hareketlilik. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 195-199.
- Kaya, M., & Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 209-228.
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S., & Demirdağ, S. (2024). Öğretmenlerin örgütsel sinizm, örgütsel vatandaşlık ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(4), 831-846.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kazak, E., & Gündoğdu, G. (2023). Öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine ve tükenmişliğin etkilerine yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 175-207.
- Kazu, İ. Y., & Yıldırım, D. (2021). Mesleki tükenmişlik: Etki eden faktörler, belirtileri ve sonuçları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 462-473.
- Kennedy, I. G., Latham, G., & Jacinto, H. (2016). *Education skills for 21st century teachers Voices from a global online educators' forum*. Cham: Springer.
- Keskin, H., & Küçük, G. (2021). Sınıf öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 131-147.
- Keskin, M., & Kaya, D. Ö. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5(2), 59-67.
- Khan, S. (2017). *Dünya okulu: eğitimi yeniden düşünmek*. İstanbul: Yapı Kredi.

- Kış, A., Gürgür, H., & Akçamete, G. (2012). Engelli öğretmenlerin iş Doyumları ve çalışma koşulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 272-294.
- Kıyasoglu, E., & Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 240-261
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell , R., Ford , T., Araya, R., & Gunnell , D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.
- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement* 56(5), 746-759
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127-151.
- Kocaoğlu, M., & Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları, okul iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 28-40
- Koç, A., Çorapçıl, A., & Doğru, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 1(1), 39-52.

- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H., & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 61, 211-228.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Korkmaz, Ö., Kovancı, Ö., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 23(3), 830-847.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kovacs, B., & Kezdy, A. (2008). Religious belief and burnout. *European Journal of Mental Health*, 3(2), 253–265.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 522-531.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 9(1), 270-290.
- Köskün, T. (2025). Öğretmenlerin Duygusal Emek Gösterimleri ile Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 9(2), 79-91.
- Kroupis, I., Kouli, O., & Kourtessis, T. (2019). Physical education teacher's job satisfaction and burnout levels in relation to school's sport facilities. *International Journal of Instruction*, 12(4), 579-592
- Kugiejko, M. (2015). A profesional skill set of a teacher and university lecturer in relation to the causes and prevention of job burnout. *Problems of Education in the 21st Century*, 67(1), 40-51.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current directions in psychological science*, 9(5), 178-181.

- Kula Kartal, S., & Mor Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenilirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach alfa katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879
- Kumaş, V., & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 123-139
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurul Tural, N. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler*. Ankara: Kök.
- Kwok, A. C. (2014). The evolution of management theories: A literature review. *Nang Yan Business Journal*, 3(1), 28-40
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting forteachers*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Ladikli, M. F., & Arslan, H. (2023). Kavramsal ve kuramsal olarak iş doyumu. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 139-173.
- Lamanauskas, V., & Augiene, D. (2019). Identifying primary school teachers' health literacy. *Journal of Turkish Science Education*, 16(4), 451-466.
- Lambert, J., & Cuper, P. (2008). Multimedia technologies and familiar spaces: 21st-century teaching for 21st-century learners. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3), 264-276.
- Lanner, M. (2010). *Contributing factors to teacher satisfaction for Jewish day school educators*. Doctoral Dissertation, Yeshiva University, New York.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, 84(1), 71-94.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied PSYCHOLOGY*, 81(2), 123-133
- Lemke, C. (2002). *enGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age*. Washington, DC.: North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group.

- León, H., Navarro, E., Meléndez, L., Salazar, T., Yuncor, N., & María, E. (2021). Job satisfaction factors in secondary school teachers, public and private institutions in a peruvian rregion. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(6), 3317-3328.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131-137.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce connections: key" soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Maryland: Child Trends.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Lorcu, A., & Bayer, E. (2024). Öğretmenlerin sağlık okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi: Isparta ili örneği. *Premium e-Journal of Social Sciences*, 8(39), 246-255.
- Ma, X., & MacMillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research*, 93(1), 39-47
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Malik, A. (2025). Impact of job stress, work engagement, job satisfaction, and organizational commitment on job burnout: A study of academicians in private universities. *International Review of Management and Marketing*, 15(5), 81-97.
- Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, L., Batra, P. & Sanghvi, S. (2017). McKinsey Global Institute. Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages: <https://www.mckinsey.com/featured-in-jobs-lost-jobs-sayfasindsan-erişilmiştir>.
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*, 23(1), 1-17.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341.

- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education*, 9(1), 1-16.
- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education*, 9(1), 245-272.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Philadelphia: CRC.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout: Understanding burnout. *Ciencia & trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74. X
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). *Maslach bornout inventory*). Palo Alto CA: Consulting Psychologists.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(2001), 397-422.
- Maslach, J., & Leiter, B. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. London: Harper And Row.
- McClelland, D. C. (1988). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McLuhan, M. (2001). *Gutenberg galaksisi - tipografik insanın oluşumu*. İstanbul: Yapıkredi.

- MEB (2001). *21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleki yeterlilikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2023). *Millî eğitim istatistikleri 2023-2024*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human relations*, 36(10), 899-910.
- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.
- Meriç , E. (2022). *Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Meriç, E., & Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-83.
- Mertler, C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education* 31(1), 43-53.
- Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Çağlayan, Ç., Bugge, M. D. & Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: a systematic review of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 3-48.
- Miner, J. (2005). *Organizational Behavior I: Essential theories of motivation and leadership*. New York: ME Sharpe.
- Miner, J. B. (2005). *Organizational behavior I. Essential theories of motivation and leadership*. New York : M.E. Sharpe.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Monereo, C. (2004). The virtual construction of the mind: The role of educational psychology. *Interactive Educational Multimedia*, 9, 32-47.
- Mugot, D. C., & Sumbalan, E. B. (2019). The 21st century learning skills and teaching practices of pre-service teachers: Implication to the New Philippine teacher education curriculum. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications*, 2(1), 22-28.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Munoz, B., Kim, N., & Yang, H. (2025). Investigating the association between teacher burnout and technology integration. *Journal of Educators Online*, 22(2), 15-32.
- Nefayaz, A & Çelik, S. (2025). 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kazandırmaya yönelik okulların hazırbulunuşluk durumunun incelenmesi. I. Uluslararası Eğitim Kongresi-IV, Ankara.
- Newton, R. R. (1980). Theory x? theory y? You may be theory N. *NASSP Bulletin*, 64(440), 64-66.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
- Noland, C. (2014). Teaching Theory X and Theory Y in organizational communication. *Communication Teacher*, 28(3), 145-149.
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293.
- NRC. (2011). *National Research Council. Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. Washington, DC: The National Academies.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 32(1), 341-350.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

- Nurgaliyeva, S., İztleuova, Z., Maigeldiyeva, S., Zhussupova, Z., Saduakas, G., & Omarova, G. (2023). Examining the relationships between teachers' job satisfaction and technological competencies. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 11(4), 898-912.
- Ocak, G., Çengelci, S., & Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 123-155.
- Oçan, E., Koçdemir, U., Yolcu, S., & Çevik, Y. (2024). Examining the 21st century critical thinking skills competencies of branch teachers. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 23-276.
- OECD (2014). *Education at a glance 2014*. Paris: OECD.
- OECD (2018a.). *Future of education and skills 2030*. Paris: OECD.
- OECD (2018b). *Social and emotional skills: wellbeing, connectedness and success*. Paris: OECD.
- OECD (2019). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. Paris: OECD.
- OECD (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. Paris: OECD.
- OECD (2021). *Survey on social and emotional skills (SSES): Daegu (Korea)*. Paris: OECD.
- Oğuz, B., Yurdunkulu, A., & Göçen, A. (2024). Factors affecting the teaching of 21st century skills according to teachers' perceptions. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 1977-2008.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Oktay, A. (2010). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz , A. Oktay , & H. Ayhan (Eds.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education* 18(9), 1-20.

- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology, 31*(3), 261-299.
- Orakova, A., Nametkulova, F., Issayeva, G., Mukhambetzhanova, S., Galimzhanova, M., & Rezuanova, G. (2024). The relationships between pedagogical and technological competence and digital literacy level of teachers. *Journal Of Curriculum Studies Research, 6*(1), 1-21.
- Orhan Göksun, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Orlov, A. B. (1992). Carl Rogers and contemporary humanism. *Social Science Review, 33*(5), 89-93.
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(23), 17-29.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Üniversitenin misyonu*. İstanbul: Birleşik.
- Oruçoğlu, İ. B. (2023). *Proje-temelli ders ortamında öğretmen adaylarının çevik yaklaşım ve 21. yüzyıl becerilere ile ilgili deneyimlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Otrebski, W. (2022). The correlation between organizational (school) climate and teacher job satisfaction—the type of educational institution moderating role. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(11), 1-13.
- Oxford (2024). Oxford sözlük. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/burnout?q=Burnout> sayfasından erişilmiştir.
- Öcal, S., Alper, U., Doğruel, A. B., Kaymak Naillioğlu, M., & Koçyiğit Gürbüz, M. (2025). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin öznel iyi oluşları ve akademik iyimserlikleri ile ilişkisi: Ankara örneği*. Ankara: MEB.
- Önal, İ. H., & Alaca, E. (2017). Vatandaşlık okuryazarlığı çerçevesinde e-Belediye uygulamalarının değerlendirilmesi. *Bilgi Dünyası, 18*(1), 93-124.

- Önal, N. T. (2017). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı: fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(1), 1-21.
- ÖYGM (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Özben, Ş., & Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Özdemir, M. (2010). *İşyerlerinde psikolojik yıldırma (mobbing) ve iş tatminine etkisi: Bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özdemir, N. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özdemir, S. (2020). Kamudan haber. Yeni okul teorisi: [https://www.kamudanhaber.net/yeni-okul-teorisi-makale,3936.html](https://www.kamudanh Haber.net/yeni-okul-teorisi-makale,3936.html) sayfasından erişilmiştir.
- Özden, D. Ö., Tayşi, E. K., Şahin, H. K., Kaya, S. D., & Bayram, F. Ö. (2018). Öğretme adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Turkish Studies* 13(27), 1163-1184.
- Özer, İ., & Bozkurt, A. T. (2024). Türkiye’de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri konusunda yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8(1), 28-41.
- Özer, M. A. (2019). *21. yüzyılda yönetim ve yöneticiler*. Ankara: Gazi.
- Özgan, H., Çelik, Ç., & Bozbayındır, F. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin müzakere becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 95-103.
- Özkan, U. B., & Akgenç, E. (2022). Teachers' job satisfaction: multilevel analyses of teacher, school and principal effects. *FIRE: Forum for International Research in Education* 7(3), 1-23.
- Özkaya, M. O., Yakın, V., & Ekinci, T. (2008). Stres düzeylerinin çalışanların iş doyumu üzerine etkisi Celal Bayar Üniversitesi çalışanları üzerine ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 163-179.

- Özmen, F., Aküzüm, C., & Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- Öztürk, B. (2023). Relation of 21st-century skills with science education: Prospective elementary teachers' evaluation. *Educational Academic Research*, 50, 126-139.
- P21. (2007). *Framework for 21st century learning*. Ohio: Partnership for 21st Century Skills.
- Pajuelo, L. V., Barboza, J. R., Rivero, K. R., Alarcón, E. A., Jaime, W. V., & Joo, E. F. (2024). Digital challenges: The need to Improve the use of Information technologies in teaching. *Data and Metadata*, 3, 216-216.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193-209.
- 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.
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 319-331.
- Perlman , B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human relations*, 35(4), 283-305.
- Perry, S. A. (2012). *A descriptive case study of 21st century skills in schools: Exploring the challenges and opportunities of adaptive change and innovation for educational leaders and the schools they lead*. Doctoral Thesis, Pittsburgh: Duquesne University.
- Pines , A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*, 8(2), 121-140.
- Pines, A. M., & Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: Implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling*, 40(2), 50-64.
- Pink, D. H. (2018). *Drive*. İstanbul: Kapital.
- Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236.

- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Polishchuk, O., Koltunovych, T., Andrieieva, Y., Heisonyuk, N., & Oliinyk, M. (2022). Job satisfaction and professional burnout of preschool teachers. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14(4), 325-352.
- Pong, H.-K. (2022). The correlation between spiritual well-being and burnout of teachers. *Religions*, 13(8), 760-775.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Potter, W. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435.
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J., & Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping teacher training for challenging times: teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies as key teaching competencies. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1-18
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9(5), 1-6
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., & Soini, T. (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 219-242.
- Raharjaya, K., Kepramareni, P., Landra, N., & Agung, P. (2020). Influence of motivation of work and competence on performance of teacher with job satisfaction as variable mediation at SMK Ti Bali global denpasar. *International Journal of Contemporary Research and Review*, 11(2), 21758–21765.
- Ratcheva, V., & Hingel, G. (2020). *The future of jobs report*. Cenevre: World Economic Forum.
- Reimers, F. M. (2020). Transforming education to prepare students to invent the future. *PSU Research Review* 4(2), 81-91.

- Reisoğlu, İ., Gedik, N., & Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemli internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 150-167.
- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Riketta, M. (2008). The causal relation between job attitudes and performance: A meta-analysis of panel studies. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 472–481.
- Rizzo, J., House, R., & Lirtzman, S. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150–163.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rofi'i, A., Siska, W., Yunus, N., Purnama, Y., & Sholihah, H. I. (2024). Information and communication technology (ict) integration in the teaching of English: a systematic review. *International Journal of Teaching and Learning*, 2(3), 782-794.
- Rusdin, N. (2018). Teachers' readiness in implementing 21st century learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(4), 1271-1284.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saavedra, A. R., & Opfer, D. (2012). *Teaching and Learning 21st century Skills: Lessons from the Learning Sciences*. New York: The Rand Corporation.
- Safari, İ. (2020). A study on the relationship between burnout and job satisfaction of Iranian EFL teachers working in universities and schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* 13(4), 164-173
- Sağlam, M. (1979). *Örgütsel değişme*. Ankara: Doğan.
- Saleh, P., & Shapiro, C. M. (2008). Disturbed sleep and burnout: implications for long-term health. *Journal of psychosomatic research*, 65(1), 1-3.
- Salvagioni, D. A., Melanda, F. N., Mesas, A. E., GonzaÁlez, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *Plos One* 12(10), 1-29.

- Sanalan, V. A., Sülün, A., & Çoban, A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Savery, J. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. In A. Walker, H. Leary, C. Hmelo, & P. Ertmer (Eds.), *Essential readings in problem-based learning* (pp. 5-15). Indiana: Purdue University.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B., & Quellmalz, E. (2011). *New assessments and environments for knowledge building In assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the maslach burnout Inventory and the burnout measure. *Psychology & Health*, 16(5), 565-582.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the maslach burnout inventory. *Anxiety, Stress, & Coping*, 13(3), 309-326.
- Scott, C. L. (2015). *The Futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 253-270.
- Selvitoplu, A., & Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4): 803-823.

- Sevinç, Ş., & Çelebi, M. (2019). *Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi*. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, Gaziantep.
- Shapiro, J. J., & Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art? *Educom Review*, 31, 31-35.
- Shapka, J. D., Collie, R. J., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148-157.
- Shead, L. (2010). *An investigation of the relationship between teachers' ratings of their principals' leadership style and teachers' job satisfaction in public education*. Doctoral Dissertations, Our Lady of the Lake University, Texas, USA.
- Shirazizadeh, M., & Karimpour, M. (2019). An investigation of the relationships among EFL teachers' perfectionism, reflection and burnout. *Cogent Education*, 6(1), 1-14.
- Sidek, Z., Surat, S., & Kutty, F. M. (2010). Student misbehaviour in classrooms at secondary schools and the relationship with teacher job well-being. *Int. J. Psychosoc. Rehabil*, 20(12), 5373-5380.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103372.
- Skinner, B., Leavey, G., & Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1–16.
- Soland, J., Hamilton, L., & Stecher, B. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators*. Hong Kong: The Asian Society.
- Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 168-182.
- Sovitriana, R., Santosa, A. D., & Hendrayani, F. (2019). Teacher burnout and self esteem in tangerang's junior high school teachers. *International Review of Management and Marketing*, 9(2), 26-30.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37-53.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research* 8(8), 3536-3544.
- Suna, H. E., Çelik, Z., Aşkar, P., & Özer. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-242.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Supervía, P. U., & Bordás, C. S. (2020). Burnout syndrome, engagement and goal orientation in teachers from different educational stages. *Sustainability*, 12(17), 6882.
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467.
- Sural, I. (2017). 21st century skills of teacher candidates. *European Journal of Education Studies* 8(3), 530-541.
- Suran, B. G., & Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741-752.

- Surendar, G., & Sarma, S. (2017). Financial literacy and financial planning among teachers of higher education—a comparative study on select variables. *Amity Journal of Finance*, 2(1), 31-46.
- Suto, I., & Eccles, H. (2014). The Cambridge approach to 21st Century skills: definitions, development and dilemmas for assessment. In *IAEA conference*, (pp. 1-10). Singapore: IAEA.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(1), 142-167.
- Şen, N., & Koçak, Ç. V. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde mesleki tutum, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik ilişkisi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 3(2), 221-238.
- Şengöz, M. Y. (2022). *Designing a 21st century skills training program to cultivate pre-service efl teachers' professional knowledge and skills*. Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, S. (2018). Yeterki hayalleriniz eksik olmasın. <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/selcuk-sirin/yeter-ki-hayallerimiz-eksik-olmasin-40834779> sayfasındasn erişilmiştir.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanları iş doyumu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri . *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5(1), 117-128.
- Tabachnick , B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Taş, A. (2017). İş doyumu ve örgütsel bağlılık. S. Özdemir, & N. Cemaloğlu (Eds.) , *Örgütsel davranış ve yönetimi içinde* (s. 421-446). Ankara: Pegem.
- Taşdan, M., & Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş Doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim* 33(147), 54-70.

- Taşdemir, C. (2020). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve iş doyum düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesine ilişkin bir çalışma. *Pearson Journal of Social and Humanities* 7(5), 294-316.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik.
- TDK (2024). Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>, sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM analiz dizisi)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in Erg Teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal* 17(4), 1559-1566.
- Teksöz , G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 307-320.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(1), 91-108.
- Temam, S., Billaudeau , N., & Noël Vercambre , M. (2019). Burnout symptomatology and social support at work independent of the private sphere: A population-based study of French teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 92, 891-900.
- Thangaswamy, A., & Thiyagaraj, D. (2017). Theoretical concept of job satisfaction - a study. *International Journal of Research*, 5(6), 464-470.
- Tietjen , M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226-231.
- Tingil, B. A., Mutlu, G., & Pekkarakaş, E. (2023). 21. yüzyıl öğretmenlerinin bilgi ve yeterlik alanlarının belirlenmesi: Bir delphi çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 12(2), 146-171.
- Toffler, A., & Toffler, H. (1995). *Yeni bir uygarlık yaratmak: Üçüncü dalga'nın politikası*. İstanbul: Türk Henkel.
- Tonbuloglu, İ. (2023). Eğitim teknolojilerinde güncel uygulamaların incelenmesi. *Alanyazın*, 4(2), 173-186.

- Topcu, Z., & Türk, M. S. (2020). Dijital çağda yükseköğretimin geleceği. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 211-229.
- Toprakçı, E., & Karabulut, Y. (2025). Öğretmenlerin iş doyumu ile cinsiyeti arasındaki ilişki: bir meta analiz çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 16(1), 63-84.
- Toprakçı, E., & Keskin, E. (2025). Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki kıdemi arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3147-3178.
- Torkaman, F., Farhang, S., Zakerian, S. A., Torkaman, M., & Niaragh, K. H. (2017). A study on the effect of job burnout and stress on job satisfaction among teachers of exceptional school. *Pharmacophore*, 8(5), 18-24.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.
- Treviño-Reyes, R., Fabian, J., & Perez, L. (2023). Job satisfaction, organizational commitment and burnout in teachers in Mexico. *Journal of Technology and Science Education*, 13(3), 788-806.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Tunacan, S., & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 155-172.
- Tunagür, M., & Aydın, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlikleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1562-1580.
- Turna, Ö., & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 35-55.
- Turner, P. (2019). Critical values for the Durbin-Watson test in large samples. *Applied Economics Letters*, 27(18), 1495–1499.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.

- Tutkun, Ö., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156-169.
- TÜİK (2020). Bilişim teknolojileri kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) sayfasından erişilmiştir.
- Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 549-568.
- Türel, Y. K., & Johnson, T. E. (2012). Teachers' belief and use of interactive whiteboards for teaching and learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 381-394.
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Ankara: MEB.
- Ucar, M. Y., & Bagatarhan, T. (2022). The teacher job satisfaction scale – Turkish form: psychometric properties and construct validity. *International Online Journal of Educational Sciences* 14(4), 945-956.
- Uçak, S. (2022). *21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçak, S., & Erdem, H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 6(1), 76- 93.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Education: From disruption to recovery*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* Paris: UNESCO.
- Utami, P., Cikarge, G., Ismail, M., & Hashim, S. (2018). Teaching aids in digital electronics practice through integrating 21st century learning skills using a conceptual approach. *Journal of Physics: Conference Series* 1140(1), 1293-1306.
- Uyar, A., & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11.

- Uyar, A., & Temiz, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12(66), 944-961.
- Ültay, N., Usta, N. D., & Ültay, E. (2021). Descriptive content analysis of studies on 21st century skills. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 85-101.
- Ünal, A., & Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. S. Özdemir, & N. Cemaloğlu (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (s. 89-128). Ankara : Pegem.
- Ünal, M. (2022). Bilim okuryazarlığı. H. Aydemir, F. M. Ciğerci, & Y. Karalı (Eds.), *21. yüzyılda öğretmen becerileri* içinde (s. 111-133). Ankara: Nobel.
- Üstün, A. (2015). Yurtdışında lisansüstü eğitimlerini sürdüren Türk bursiyerlerin deneyimleri ve karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası öğrenci sempozyumu* içinde (s. 54-65). İstanbul: Harf Yayınları.
- Valtonen, T., Sointu, E. T., Siegl, K. M., & Kukkonen, J. (2015). Developing a TPACK measurement instrument for 21st century pre-service teachers. *Seminar*, 11(2), 87-100.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veninga, R. L., & Spradley, J. P. (1981). *The work/stress connection: How to cope with job burnout*. Boston, Mass: Little, Brown.
- Vettori, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Pinto, G. (2021). The mediating role of emotions in the relation between beliefs and teachers' job satisfaction. *Acta Psychologica*, 226, 103580.
- Vidić, T., Đuranović, M., & Klasnić, I. (2021). Student misbehaviour, teacher self-efficacy, burnout and job satisfaction: evidence from croatia. *Problems of Education in the 21st Century* 79(4), 657-673.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills (discussion paper)*. Enschede: University of Twente.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Vural, B. (2004). *Yetkin, ideal, vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat.
- Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational leadership*, 66(2), 20-24, 20-25.

- Wagner, T. (2010). 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. <http://ReadHowYouWant.com>, sayfasından erişilmiştir.
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(4), 114-147.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Weger, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *The Intl. Journal of Listening*, 24(1), 34-49.
- Wei, O. P., & Abdullah, A. K. (2016). Burnout and job satisfaction among teachers in Chinese independent secondary school. *International Journal of Elementary Education* 5(5), 47-50.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfactionquestionnaire, Minnesota studies in vocational rehabilitation: XXI*. Washington: Minnesota University.
- Wendy , L., & Karen, H. (2009). Teachers' background and capacity to teach personal finance: results of a national study. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(2), 64-78.
- Williams, B. J. (2014). *A correlational analysis of burnout and job satisfaction among special education teachers*. Doctorial Dissertation, University of Phoenix, Phoenix.
- Winding, T. N., Aust, B., & Andersen, L. P. S. (2022). The association between pupils aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers-the role of stress and social support at work. *BMC Public Health*, 22(1), 316.
- Wright, T. A. (2006). The emergence of job satisfaction in organizational behavior: A historical overview of the dawn of job attitude research. *Journal of Management History*, 12(3), 262-277.
- WTO, & ILO. (2017). *Investing in skills for inclusive trade*. Geneva: World Trade Organization.

- Xiao, Y. ve Zheng, L. (2025). The relationship between self-efficacy and job satisfaction: A meta-analysis from the perspective of teacher mental health. *Healthcare*, 13(14), 1715.
- Yalcın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 51(1), 183-201.
- Yang, X., & Du, J. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: a mediation model. *BMC Psychology*, 12(1), 3-15.
- Yavuz, M. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 527-556.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 33-46.
- Yelboğa, A. (2012). Örgütsel adalet ile iş doyumunu ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 171-182.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yener, D., & Yamaç, R. Z. (2022). Düşünme becerileri. H. Aydemir, F. M. Cığerci, & Y. Karalı (Eds.), *21. yüzyılda öğretmen becerileri* içinde (s. 19-47). Ankara: Nobel.
- Yenice, N., Yavaşoğlu, N., Tunç, G. A., & Candarlı, F. (2019). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 77-95.
- Yıldırım, B., & Bayraktar, O. (2021). Öğretmenlerde meslektaş ilişkilerinin tükenmişlik duygusuna etkisi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(4), 295-308.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37-61.
- Yıldız, A., & Vural, R. A. (2021). *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği.
- Yılmaz, D. V., & Yılmaz, C. (2016). Yükseköğretimde paradigma dönüşümü: gelenekten geleceğe. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(38), 144-165.

- Yılmaz, E., & Alkış, M. (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences* 5(1), 125-154.
- Yılmaz, E., & Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, işdoymu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz, K. (2020). Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme. *Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 119-136.
- Yılmaz, K. (2021). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doymu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2(20), 385-402.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.
- Yoğun Erçen, A. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri: Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. . *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 1-8.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). A meta-analysis of the relationship between teachers' job satisfaction and burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 175-192.
- YÖK (2025). *Türkiye yükseköğretim istatistikleri ve uluslararasılaşma raporu*. Ankara: YÖK.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 12, 701-708.
- Yurdabakan, İ. (2002.). Küreselleşme konusunda yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, 6, 61-66.
- Yurt, E. (2022). Collective teacher self-efficacy and burnout: the mediator role of job satisfaction. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(1), 51-69.

- Yücetoker, İ. (2014). Sanat okuryazarlığı ölçeğinin hazırlanması ve geliştirilmesi. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 112-126.
- Zamora, J. T., & Zamora, J. J. (2022). 21st century teaching skills and teaching standards competence level of teacher. 220©AuthorsThis work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0).*International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 21(5), 220-238.
- Zang, N., Cao, H., Zhou, N., Jiang, L., & Li, B. (2022). Job load, job stress, and job exhaustion among Chinese junior middle school teachers: Job satisfaction as a mediator and teacher's role as a moderator. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1003-1030.
- Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., & Tian, J. (2023). How teacher social-emotional competence affects job burnout: The Chain mediation role of teacher-student relationship and well-being. *Sustainability*, 15(3), 2061-2062.
- Zhang, Y., Zhang, S., & Hua , W. (2019). The impact of psychological capital and occupational stress on teacher burnout: Mediating role of coping styles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 339-349
- Zhang, Y., Zhang, S., & Hua, W. (2022). Investigating the relationship between job burnout and job satisfaction among Chinese generalist teachers in rural primary schools: A serial mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14437.
- Zheng, J. (2010). Neoliberal globalization, higher education policies and international student flows: an exploratory case study of Chinese graduate student flows to Canada. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 2(1), 216-244.

EKLER



Ek 1. Etik Komisyon Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.02.2024-E.837323



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu**



Sayı : E-77082166-302.08.01-837323
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

06.02.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Adem NEFAYAZ'ın, Prof. Dr. Sabri ÇELİK'in danışmanlığında yürüttüğü "*Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu ile İlişkisi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 07.11.2023 tarih ve 19 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1593

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Sabri ÇELİK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri

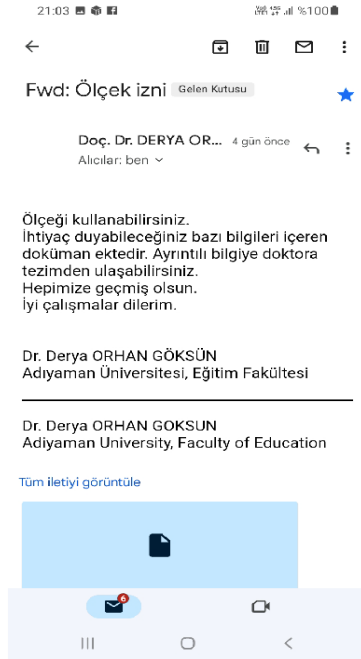
İZİN BELGESİ

01.03.2023

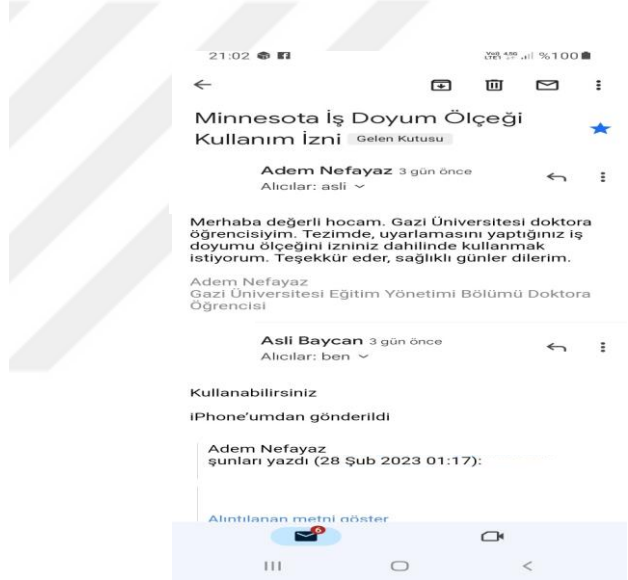
Sayın Adem Nefayaz Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi

Yürüteceğiniz “21. yüzyıl öğretmen becerilerinin öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlikleri ile ilişkisi” konulu çalışmanızda, Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ni (MBI) kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.



Prof. Dr. Canan Ergin Özyeğin Üniversitesi Psikoloji Bölümü



Ek 3. MEB Anket Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.03.2024-E.902782



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-98547335
Konu : Araştırma İzni

11.03.2024

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 21.02.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01-885768 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Adem NEFAYAZ'ın "**Öğretmenlerin 21.Yüzyıl Becerilerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu ile İlişkisi**" başlıklı tezi kapsamında Altındağ, Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Etimesgut, Sincan, Mamak ve Gölbaşı ilçelerine bağlı ortaokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarını; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup, çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının 30 iş günü içerisinde ; adresine PDF olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (4 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ-Çankaya-Etimesgut-Gölbaşı-Keçiören
Mamak-Sincan ve Yenimahalle İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Veri Toplama Araçları

VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Öğretmenim,

Bu anket formu “Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Mesleki Tükenmişlik Ve İş Doyunu İle İlişkisi” konulu doktora tez çalışmamda veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anketten elde edilecek veriler bilimsel amaçlı kullanılacak olup; toplu olarak değerlendirileceği için ad-soyad yazmanıza gerek yoktur. Anket dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde “Kişisel Bilgiler” ikinci bölümde “İş Doyunu Ölçeği” üçüncü bölümde *Tükenmişlik Ölçeği* ve dördüncü bölümde “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği” bulunmaktadır. Sorulara içten ve tarafsız olarak vereceğiniz yanıtlar araştırmanın geçerli ve güvenilir olmasında oldukça önemlidir. Harcadığınız zaman ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Adem NEFAYAZ

Gazi Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi

1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz: 1. () Erkek 2. () Kadın
2. Yaşınız:
3. Kızdığınız:
4. Branşınız:
5. Eğitim düzeyiniz: 1. () Ön Lisans 2. () Lisans 3. () Yüksek Lisans 4. () Doktora
6. Medeni durumunuz: 1. () Evli 2. () Bekâr

2. BÖLÜM

İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıdaki ölçekte birtakım memnuniyet ifadeleri yer almaktadır. Bunun için ifadelerin yanında “Hiç memnun değilim” den “Çok memnunum” a kadar uzanan beş basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizden istenen, her bir ifadeye ilişkin memnuniyet düzeyinizi ilgili cevap basamağının altındaki kutuya (X) işaretlemenizdir	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok memnunum
1-İşimin beni her zaman meşgul etmesinden	1	2	3	4	5
2-İşimde tek başıma çalışma olanağımın olmasından	1	2	3	4	5
3-Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olmasından	1	2	3	4	5
4-İşimin toplumda “saygın” bir kişi olma şansı vermesinden	1	2	3	4	5
5-Okul yöneticimin çalışanlara yönelik tutumundan	1	2	3	4	5
6- Yöneticilerin karar vermedeki yeteneğinden	1	2	3	4	5
7- Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olmasından	1	2	3	4	5
8-Bana iş güvencesi sağlamasından	1	2	3	4	5
9-Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmaktan	1	2	3	4	5
10-Başkalarına ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmaktan	1	2	3	4	5
11-Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olmasında	1	2	3	4	5
12-İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konmasından	1	2	3	4	5
13-Yaptığım işin karşılığında aldığım ücretten	1	2	3	4	5
14-İş içinde terfi olanağımın olmasından	1	2	3	4	5
15-İşimin bana kendi kararlarımı uygulama serbestliğini vermesinden	1	2	3	4	5
16-İşimi yaparken bana kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını vermesinden	1	2	3	4	5
17-Uygun çalışma koşullarının sağlanmasından	1	2	3	4	5
18-Çalışma arkadaşlarımla birbiriyle anlaşmalarından	1	2	3	4	5
19-Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmekten	1	2	3	4	5
20-Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden	1	2	3	4	5

3. BÖLÜM

MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

<i>*Yönerge: Aşağıdaki ifadelerde işinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadeler yer almaktadır. Bunun için ifadelerin yanında “Hiçbir zaman” dan, “Her zaman” a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizden istenen, her bir ifadeye ilişkin yaşadığınız sıklık düzeyini ilgili cevap basamağının altındaki kutuya (X) işaretlemenizdir.</i>	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1- İşimden soğuduğumu hissediyorum	1	2	3	4	5
2-İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	1	2	3	4	5
3-Sabah kalkıp, yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4-İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini kolayca anlarım.	1	2	3	4	5
5-İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	1	2	3	4	5
6- Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için çok yıpratıcı oluyor.	1	2	3	4	5
7- İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	1	2	3	4	5
8-İşimin beni tükettiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
9-Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
10-Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
11-Bu işin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe duyuyorum.	1	2	3	4	5
12-Çok şey yapabilecek güçteyim.	1	2	3	4	5
13-İşimin beni kısıtladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14-İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15-İşimin gereği karşılaştığım insanları umursamadığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
16-Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	1	2	3	4	5
17-İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.	1	2	3	4	5
18-İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.	1	2	3	4	5
19-Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.	1	2	3	4	5
20-İşimde yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
21-İşimde karşılaştığım duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	1	2	3	4	5
22-İşim gereği karşılaştığım insanların, bazı problemlerinden dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5

4. BÖLÜM

21. YÜZYIL ÖĞRETEN BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıdaki ifadelerde işinizle ilgili çeşitli durumları yansıtan ifadeler yer almaktadır. Bunun için ifadelerin yanında “Hiçbir zaman” dan, “Her zaman” a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizden istenen, her bir ifadeye ilişkin yaşadığınız sıklık düzeyini ilgili cevap basamağının altındaki kutuya (X) işaretlemenizdir.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Maddeler					
1. Öğrencilerime saygılı davranırım.	1	2	3	4	5
2. Sınıf dışında eğitsel etkinlikler düzenlerim.	1	2	3	4	5
3. Sınıf dışında sosyal etkinlikler düzenlerim.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
5. Mesleki gelişim etkinliklerine katılırım.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerime yeni teknolojiler hakkında bilgi veririm.	1	2	3	4	5
7. Öğrendiklerimi dijital araçları kullanarak paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
8. Mesleki görev ve sorumluklarım ile ilgili güncel gelişmeleri takip ederim.	1	2	3	4	5
9. Öğrenci gelişim dosyalarını takip ederim.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerime yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar yaratırım.	1	2	3	4	5
11. Ders sürecimi planlarken uzmanlardan destek alırım.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerimin ödevlerine yapıcı dönütler veririm.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerime çalışma yaprakları hazırlarım.	1	2	3	4	5
14. Derslerim için özgün materyaller hazırlarım.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine ilişkin kayıtlar tutarım.	1	2	3	4	5
16. Sınıf kurallarını öğrencilerimle birlikte oluştururum.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerimin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine destek olurum.	1	2	3	4	5
18. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını pekiştiririm.	1	2	3	4	5
19. Ders anlatırken teknik terimler kullanırım.	1	2	3	4	5
20. Öğrencilerimin neden-sonuç ilişkileri kurmaları için çabalarım.	1	2	3	4	5
21. Ders içi etkinliklerimde karşılaşılabilecek sorunlara karşı alternatif planlar yaparım.	1	2	3	4	5
22. Öğrencilerimin ders kazanımlarına en kısa yoldan ulaşmalarını sağlarım	1	2	3	4	5
23. Ders sürecinde öğrencilerimi ikaz ederim.	1	2	3	4	5
24. Öğrenmelerini pekiştirmeleri için öğrencilerim arasında eğitsel yarışmalar düzenlerim.	1	2	3	4	5
25. Meslektaşlarımdan deneyimlerinden yararlanırım.	1	2	3	4	5
26. Öğretim etkinliklerini teknoloji ile zenginleştiririm.	1	2	3	4	5
27. Meslektaşlarımda derslerinde teknoloji kullanmaya özendiririm.	1	2	3	4	5



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..