

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN
ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİ VE OKUL BAĞLILIĞI İLE
İLİŞKİSİ**

**THE RELATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' 21ST
CENTURY SKILLS WITH STUDENT BURNOUT AND
SCHOOL ENGAGEMENT**

Sibel KAYA

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Bilim Dalı

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

KABUL ve ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Sibel KAYA'nın hazırladığı "Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı İle İlişkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUĞLU

Üye (Danışman) Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Üye Doç. Dr. Sait AKBAŞLI

Üye Doç. Dr. Rıza GÖKLER

Üye Yrd. Doç. Dr. Süheyla BOZKURT

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

☒ **Tezimin 2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☐ **Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

☐ **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:**

23 /03 /2017

Sibel KAYA

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


Sibel KAYA

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince bilgisi ve deneyimi ile büyük katkı sağlayan, araştırmamın her aşamasında iş yoğunluğu içinde zamanını, yardımını ve desteğini esirgemeyen, araştırmayı etkili yöneten, yönlendiren, yapıcı yaklaşımı ile geliştiren, farklı bakış açısı kazandıran, her yorulduğumda, umutsuzluğa kapıldığımda umut verici sözleriyle daha şevkle çalışmamı sağlayan, değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmanın gelişmesine ve ilerlemesine katkıları bulunan, değerli zamanlarını, görüş ve önerilerini esirgemeyen sayın jüri hocalarım Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOGĞLU, Doç. Dr. Rıza GÖKLER, Doç. Dr. Sait AKBAŞLI ve Yrd. Doç. Dr. Süheyla BOZKURT'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca doktora sürecince değerli görüşleriyle beni yönlendiren, Asst. Prof. Meral KAYA'ya, desteklerini her zaman hissettiğim Veli KAYA ve Hanife KAYA'ya, ayrıca beraber çalışma onurunu yaşadığım sevgili dayım ve okul müdürüm Sayın Adnan KAYTAN'a teşekkür ederim.

İçinde bulunduğum zorlu süreçte her an desteğini hissettiğim, bana hayatı kolaylaştıran, anlayış gösteren, hayatıma anlam katan sevgili eşim Mesut KAYA'ya, sıcacık sarılmasıyla enerji dolduğum, gülüşüyle her zorluğu unutturan biricik oğlum Doğu Demir KAYA'ya gönülden teşekkür ederim.

Mükemmel şekilde yerine getirdiği annelik görevinin yanında yıllar sonra üstlendiği babalık görevini de en iyi şekilde yürüten, sesimden mutluluğumu, mutsuzluğumu hisseden, bir telefonumla yanımda olan, her zaman bana güvenen, inanan, destekleyen, iyiki annemsin dediğim canım annem Esin ÇİMEN'e, sevgisini her an hissettiğim, akıl aldığım, diğer yarım, çok sevdiğim ablam Gülseren GÖK'e ve her zaman bizi destekleyen eniştem Ahmet GÖK'e, her sıkıntıda yanımda olan, çözüm bulan, varlığıyla güç aldığım canım kardeşim Serdar Çimen ve eşi Nuray Çimen'e, ailemizin neşe kaynakları canım yeğenlerim Ahmet Berkay Gök, Ahmet Kaan GÖK ve Yiğit ÇİMEN'e teşekkür ederim

Sibel KAYA

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİ VE OKUL BAĞLILIĞI İLE İLİŞKİSİ

Sibel KAYA

ÖZ

Bu araştırmada, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinin, tükenmişlik yaşantıları ve okul bağlılıklarıyla ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinin, tükenmişliklerinin ve bağlılıklarının demografik değişkenlere göre ortaya çıkan farklılıkları, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri, tükenmişlik ve bağlılık ilişkisi, 21. Yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığının bir yordayıcısı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırma evreni, Ankara ili Çankaya ilçesinde resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 380 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya 19 okuldan 2017 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği, Kutsal (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu ve Kutsal (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ultrecth Okul Bağlılığı Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 programında aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler, T Testi, ANOVA, Regresyon ve Pearson Korelasyon analizleri kullanılarak işlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, Ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine yüksek düzeyde sahip olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla 21. yüzyıl becerilerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları, 21. yüzyıl becerilerinin yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği, anne ve babanın eğitim düzeyinin 21. yüzyıl becerileri ile anlamlı bir ilişki içinde bulunduğu saptanan diğer sonuçlardır.

Araştırmada ayrıca Ortaöğretim öğrencilerinin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, tükenmişliğin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, anne baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız öğrencilerin daha çok tükendikleri, yaş ve sınıf büyüdükçe tükenmişliğin arttığı, tükenmişliğin okul türlerine göre farklılık gösterdiği, anne ve baba eğitim düzeyi ile aile gelir düzeyi arttıkça tükenmişliğin arttığı saptanmıştır.

Bağlılık boyutunda öğrencilerin orta düzeyde okul bağlılığına sahip oldukları, kız öğrencilerin daha yüksek bağlılığa sahip oldukları, yaş büyüdükçe bağlılığın azaldığı, öğrencilerin 11. ve 12. Sınıflarda daha az okul bağlılığına sahip oldukları, okul türlerine göre bağlılığın farklılık gösterdiği, anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin daha yüksek okul bağlılığına sahip oldukları, aile geliri arttıkça bağlılığın azaldığı hesaplanmıştır.

Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde, orta düzeyde, 21. Yüzyıl becerilerinin okul bağlılığı ile arasında anlamlı pozitif yönde orta düzeyde, okul bağlılığı ile tükenmişlik arasında negatif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilerin tükenmişliklerinin ve bağlılıklarının bir yordayıcısı olduğu hesaplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak eğitim örgütlerinde 21. Yüzyıl becerilerinin ve okul bağlılıklarının güçlendirilmesi ve öğrenci tükenmişliğinin azaltılmasına dönük önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: 21. Yüzyıl becerileri, öğrenci tükenmişliği, okul bağlılığı

Danışman: Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

THE RELATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' 21ST CENTURY SKILLS TO STUDENT BURNOUT AND SCHOOL ENGAGEMENT

Sibel KAYA

ABSTRACT

This study aims to determine the relation of high school students' 21st century skills with their burnout and school engagement levels in the Çankaya district of Ankara. In this context, the study attempts to determine whether there were significant differences in 21st century skills, burnout and engagement levels and certain socio-demographic variables such as gender, age, grade, school type, parents' education level and socio-economic status of family. It also attempts to assess the relationship between 21st skills and student burnout and engagement and whether 21st century skills can serve as a predictor of student burnout and student engagement.

The research was a descriptive study in which a relational survey model was used. The target population consisted of 36288 students at 54 state high schools in the Çankaya district of Ankara in the 2015-2016 academic year. The sample size was calculated as 380 at .95 confidence level and .05 confidence interval in simple random sampling. The study was conducted on 2017 students at 19 schools. As research tools, 21st Century Skills Scale developed by researcher, Maslach Burnout Inventory-Student Form and Utrecht School Engagement Scale adapted by Kutsal (2009) were used in the survey. To analyze the data, The SPSS 20.0 was used. In the analysis, descriptive statistics such as arithmetic averages and standard deviation, T test, ANOVA and Pearson Correlation and Regression tests were employed.

Results indicated that students have high levels of 21st century skills. According to the results, female students have higher levels of 21st century skills than male students, there is no significant difference between age and grade and 21st century skills, mother's /father's educational level was positively related to 21st century skills.

According to the findings, high school students are experiencing moderate levels of burnout and there are significant differences in demographic variables. In the research it was observed that burnout level of female students is higher than male students and 12th grade students scored higher than other groups. It was also found that there is a positive relationship between engagement and mothers' / father's educational level.

Results also revealed that high school students have moderate level of engagement, female students have higher engagement levels than male students, at higher grades students have lower levels of engagement and the older the students gets, the lower level of engagement they have. It was also found that mother's and father's educational level and income were related negatively to student's engagement.

The results of correlation and regression analysis in this study have shown that there is a moderate negative relationship between 21st century skills and student burnout, a moderate positive relationship between 21st century skills and school engagement, and significant negative relationship between school engagement and student burnout. Furthermore, 21st century skills were found to be the predictor of student burnout and engagement.

Keywords: 21st century skills, student burnout, school engagement

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:.....	10
1.3. Problem Cümlesi:	11
1.3.1. Alt Problemler:	11
1.4. Sayıtlılar:.....	12
1.5. Sınırlılıklar:.....	12
1.6. Tanımlar:.....	12
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	13
1.7.1. 21. Yüzyıl Becerileri	13
1.7.2. Tükenmişlik.....	25
1.7.3. Okul Bağlılığı	34
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	44
2.1. 21.Yüzyıl Becerileri İle İlgili Çalışmalar	44
2.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	44
2.1.2. 21. Yüzyıl Becerileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	45
2.2. Öğrenci Tükenmişliği ile İlgili Çalışmalar	46
2.2.1. Öğrenci Tükenmişliği İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	46
2.2.2. Öğrenci Tükenmişliği İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	47
2.3. Okul Bağlılığı İle İlgili Çalışmalar	48
2.3.1. Okul Bağlılığı ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	48
2.3.2. Okul Bağlılığı ile ilgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	49
2.4. 21. Yüzyıl Becerileri, Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı İlişkisi İle İlgili Çalışmalar.....	51
3. YÖNTEM.....	53

3.1. Araştırmanın Yöntemi	53
3.2. Çalışma Grubu	53
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri	53
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	60
3.2.2.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	61
3.2.2.2. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları	61
3.2.2.3. Katılımcıların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları	61
3.2.2.4. Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımları	62
3.2.2.5. Katılımcıların Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları	63
3.2.2.6. Katılımcıların Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları	63
3.2.2.7. Katılımcıların Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları ..	64
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	65
3.3.2. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	65
3.3.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi	65
3.3.2.2. Bulgular	67
3.3.2.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	67
3.3.2.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	69
3.3.2.2.3. Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular	69
3.3.2.2.4. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	70
3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu	71
3.3.4. Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği	72
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	73
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	74
3.6. Veri Toplama Araçların Güvenirlik Çalışmaları	75
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	78
4.1. 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	78
4.2. Öğrenci Tükenmişliğine İlişkin Bulgular ve Yorum	92
4.3. Okul Bağlılığına İlişkin Bulgular ve Yorum	108
4.4. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ile Tükenmişlik ve Okul Bağlılığı İlişkisi ..	123
4.4.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile Öğrenci Tükenmişliği İlişkisine İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları	129
4.4.2. 21. Yüzyıl Becerileri ile Okul Bağlılığı İlişkisine İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları	131
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	134
5.1. Sonuçlar	134
5.1.1. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Sonuçlar	134
5.1.2. Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Sonuçlar	135
5.1.3. Öğrencilerin Okul Bağlılıklarına İlişkin Sonuçlar	136
5.1.4. 21. Yüzyıl Becerileri, Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı	137

Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar	137
5.2. Öneriler	137
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	138
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	139
KAYNAKÇA.....	142
EKLER DİZİNİ	160
EK 1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ	161
EK 2. ORJİNALLİK RAPORU	162
EK 3. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ- ÖĞRENCİ FORMU ve UTRECHT OKUL BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	164
EK 4. MEB ANKET UYGULAMA İZNİ	165
EK 5. PATH DIAGRAMI	166
EK 6. 21.YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	167
EK.7 ARAŞTIRMA ANKETİ.....	171
ÖZGEÇMİŞ	176

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1.:	Eğitim Sistemlerinde Reform Gerçekleştiren Ülkeler.....	20
Tablo 3.1.:	Ankara İli Çankaya İlçesi İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Ortaöğretim Hizmeti Sunan Genel Müdürlükler, Müdürlüklere Bağlı Ortaöğretim Kurum ve Öğrenci Sayıları	54
Tablo 3.2.:	Kurum Türlerine Göre Ankara İli Çankaya İlçesinde Bulunan Ortaöğretim Kurum Sayıları.....	54
Tablo 3.3.:	Ankara İli Çankaya İlçesinde Bulunan Resmi Ortaöğretim Okul Listesi.....	56
Tablo 3.4.:	Alt Evrenlerin Evren ve Örneklemde Bulunma Sayıları	59
Tablo 3.5.:	Alt Evrenlere Bağlı Okul Türlerinin Örneklemde Bulunma Oranları ve Örneklem Alınacak Öğrenci Sayıları	59
Tablo 3.6.:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	61
Tablo 3.7.:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	61
Tablo 3.8.:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	62
Tablo 3.9.:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	62
Tablo 3.10:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	63
Tablo 3.11.:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	64
Tablo 3.12.:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	64
Tablo 3.13.:	21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları ..	68
Tablo 3.14.:	21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Bütününe İlişkin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Sonuçları	70
Tablo 3.15.:	21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin İç Tutarlık Güvenirliğine İlişkin Bulgular	70
Tablo 3.16.:	Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formuna İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları	71
Tablo 3.17.:	Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeğine İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları	73
Tablo 3.18.:	Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar.....	74
Tablo 3.19.:	Araştırmada Kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formunun Güvenirlik Katsayısı Değerleri.....	75

Tablo 3.20.: Araştırmada Kullanılan Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği Güvenirlik Katsayısı Değerleri	76
Tablo 3.21.: Araştırmada Kullanılan 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Değerleri	76
Tablo 4.1.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama Puanları	78
Tablo 4.2.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları	81
Tablo 4.3.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları	82
Tablo 4.4.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Sınıf Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 4.5.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Okul Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 4.6.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 4.7.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 4.8.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Aile Gelir Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 4.9.: Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama Puanları	92
Tablo 4.10.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları	95
Tablo 4.11.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları	97
Tablo 4.12.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Sınıf Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları	98
Tablo 4.13.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Okul Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları	100
Tablo 4.14.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Anne Eğitim Düzeyi ANOVA Sonuçları	103
Tablo 4.15.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 4.16.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Aile Gelir Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 4.17.: Öğrencilerin Okul Bağlılığı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama Puanları	108
Tablo 4.18.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları	111
Tablo 4.19.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları	112

Tablo 4.20.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Sınıf Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları	114
Tablo 4.21.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Okul Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları	115
Tablo 4.22.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 4.23.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	119
Tablo 4.24.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Aile Gelir Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	121
Tablo 4.25.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ile Tükenmişlik ve Okul Bağlılığı İlişkisine İlişkin Pearson Korelasyon Matrisi	123
Tablo 4.26.: 21. Yüzyıl Becerilerinin, Tükenme Alt Boyutunda Öğrenci Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	129
Tablo 4.27.: 21. Yüzyıl Becerilerinin, “İnancını Kaybetme” Alt boyutunda Öğrenci Tükenmişliğini Yordamasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	130
Tablo 4.28.: 21. Yüzyıl Becerilerinin, “Öz Yetkinlik” alt boyutunda Öğrenci Tükenmişliğini Yordamasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	130
Tablo 4.29.: 21.Yüzyıl Becerilerinin, “Gayret” Alt Boyutunda Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	131
Tablo 4.30.: 21.Yüzyıl Becerilerinin “Kendini Adama”Alt Boyutunda Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	132
Tablo 4.31.: 21.Yüzyıl Becerilerinin “Kendini Kaptırma”Alt Boyutunda Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	133

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatındaki Ortaöğretim Hizmetini Sağlayan Genel Müdürlükler	54
---	----



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü/ Organisation for Economic Co-operation and Development

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

FATİH: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi

YGS: Yükseköğretime Giriş Sınavı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı/ Programme for International Student Assessment

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study

P21: Partnership For 21st Century Learning

NETS: National Educational Technology Standarts

ISTE: Ulusal Eğitim Teknolojisi Öğrenci Standartları/ International Society for Technology in Education

EU: Avrupa Birliği / European Union

ATC21S: The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, tanımlar ve sınırlılık yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler ile sınırların ortadan kalktığı, ülkelerin birbirlerine daha erişebilir hale geldikleri, küreselleşen bir dünyaya dönüşmekteyiz. Yaşanan bu dönüşüm, iş hayatımızdan, barınmamıza, kurduğumuz iletişim türünden, beslenme alışkanlıklarımıza kadar hayatımızın her alanında sürekli değişimlere neden olmaktadır (Voogt ve diğerleri, 2011). Gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke bu dönüşümü doğru çözümleyebilmek, yönetebilmek ve bir fırsata dönüştürebilmek amacıyla araştırmalar, tartışmalar ve analizler yapmaktadır. Ducker (2007) ülkelerin gerçekleştirdikleri çalışmaları, kurumlarını her alanda hazırlayarak değişime adapte olma çabası ve gelecekteki ekonomik güç dengesinde söz sahibi olma telaşı olarak değerlendirmektedir. O'na göre bugün değişime direnenler, yarına seyirci kalmaya mahkumdur.

Yaşamın her alanında gerçekleşen bu değişim, gençlerin günlük hayatta içiçe oldukları teknolojiyi derslerinde kullanabilmelerine imkan tanıyan, internet tabanlı uygulamalarla öğrencilerin tüm algılarına hitap eden, ülkenin ekonomik ve teknolojik gelişimde etkin rol oynamalarını sağlayan bir eğitim sisteminin ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır (Ananiadou ve Claro, 2009). Teknolojinin ve inovasyonun hayatın her alanında değişimi mecbur kıldığı bir dünyada, eğitim sistemimizin de bu değişime ayak uydurarak, yeni yüzyılın ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Trilling, 2010).

21. yüzyıl eğitimi, geçici bir akım değildir. Aksine gelecekte var olabilme çabasıdır. Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerden elde edilen veriler, okulların, özellikle ortaöğretim kurumlarının sisteme etkin katkı sağlayacak nitelikte öğrenci mezun edemediğini gözler önüne sermektedir. Yeni yüzyılda, eski ihtiyaçları temel alan bir eğitim sistemiyle devam etmenin hiçbir faydasının olmadığı görmezden gelinmektedir. 21. Yüzyıl reformu, ülkelere sadece gelecekte sahip olacağı işgücünün değil, içinde yaşayacağı toplumun da niteliğini belirleme şansı sunmaktadır (Liebert, 2011). Bu yeni yüzyılın gerektirdiği beceriler, "Yüksek

seviye becerileri” ya da sıklıkla kullanılan adıyla “21. Yüzyıl Becerileri, problem çözme, yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, ICT okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlayabilme, girişimcilik ve öz yönlendirme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluğu gibi becerileri kapsamaktadır (Partnership, 2011). Ulusal ve uluslararası birçok örgüt, eğitim sistemlerini geleceğe hazırlamak amacıyla ihtiyaç duydukları becerileri belirlemek ve öğretim programlarına nasıl uyarlayacaklarını planlamak amacıyla farklı çerçeveler geliştirmektedir (Silva, 2008). Birçok çerçeve olsa da genelde hepsi öğrencilerin bilgiyi nasıl kullanacakları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çerçevelerin özü, öğrencileri kendilerini etkili ifade edebilen, teknolojiyi etkin kullanabilen, yaratıcı fikirleriyle üretebilen nesillerin nasıl yetiştirilebileceğinin belirlenmesidir (Larson ve Miller, 2011).

Eğitimde 21. Yüzyıl becerilerini gerekli kılan üç neden bulunmaktadır. Bunlardan ilki, eğitimin değişmesidir. Ekonomi, teknoloji ve bilginin hızla geliştiği ve değiştiği bir dünyada, geçen yüzyılın eğitim ihtiyaçlarıyla şekillenen bir eğitim sistemi bu yüzyılın gereklerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Ayrıca uluslararası göstergelerdeki sonuçlar bu değişimin aciliyetini ve gerekliliğini açıkça gözler önüne sermektedir. İkinci neden uluslararası düzeyde artan rekabettir. Üçüncüsü ise işgören kavramının değişmesidir. İşin niteliğiyle birlikte çalışanlardan sahip olması beklenen özellikler de değişmektedir. Fiziksel güçten ziyade beyin gücü önem kazanmakta, artık insanların fikirlerine para ödenmektedir. Bu nedenle geleceğin meslekleri 21. Yüzyıl becerileriyle donanmış çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Partnership, 2011; Trilling, 2010; Kellner, 2000).

21. Yüzyıl becerilerinin, öğrencilerin öğrenim taleplerini karşılamalarında etkin rol oynayacağından öğrenci tükenmişliğini azaltması beklenmektedir. Öğrenci tükenmişliği, tükenmişlik kavramından doğan bir çalışma alanıdır. İlk defa 1970 ler de Freudenberger’in farklı bir araştırma için yaptığı gözlemlerde ortaya çıkan tükenmişlik kavramı (Maslach ve Leiter, 2008) birey ve örgüte olan maliyeti nedeniyle son otuz yıldır örgütsel alanyazında en sık çalışılan konulardan biri haline gelmiştir (Swider ve Zimmerman, 2010; Schaufeli, Martinez, Pinto ve Salanova, 2002). Alanyazında tükenmişlik, kimi zaman kişinin içinde bulunduğu olumsuz psikolojik durumu belirtmek için bir mecaz olarak (Schaufeli, Taris ve

Rhenen, 2008; Schaufeli ve Bakker, 2004), kimi zaman işyerindeki zorluklar karşısında kişinin davranışlarını belirleyen psikolojik bir ruh hali olarak açıklanmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Maslach ve Jackson, 1986).

Schaufeli ve diğerleri (2002) tükenmişliğin tükenme, inancını kaybetme ve özyeterlilik olarak üç alt boyuta sahip bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Tükenme ilk boyuttur ve kişinin, işin ya da çevresinin beklentilerinden dolayı yorulması anlamına gelmektedir. Burada yaşanan psikolojik bir yorulmadır. İnancını kaybetme, yorulan kişinin yaşadığı zorlukların kaynağı olarak gördüğü çevresini suçlaması ve bir tepki olarak kendini soyutlamasıdır. Bu davranışı geliştirmesinin amacı kendini korumaktır. Seçilen yol ise bir tür savunma mekanizmasıdır. Yetkinlik inancı, kişinin kendini birey ve çalışan olarak değerlendirme sürecidir. Bu boyutta yaşanan baskın duygu is yetersizliktir.

Schaufeli ve diğerlerine göre (2002) tükenmişlik alanyazınında zamanla üç eğilim göze çarpmaktadır. Bunlarda ilki Kuzey Amerika'da ortaya çıkan tükenmişlik kavramının, tüm dünyada çalışılır hale gelmesidir. İkincisi ise önceleri sadece meslek gruplarında yaşandığı düşünülen kavramın, anneler, evliler gibi mesleklerin dışındaki gruplarda da çalışılmaya başlanmasıdır. Tükenmişlikte karşılaşılan üçüncü eğilim ise araştırmacıların, sonuçlarından ziyade önleyici tedbirlerin önemini vurgulayan pozitif psikolojinin etkisi altına girmesidir (Schaufeli, Martinez, Pinto ve Salanova, 2002).

Yang (2004) ve Salmela-Aro ve diğerleri (2009) öğrenci tükenmişliğini yorgun olma, çevreden uzaklaşma ve kendine olan inancını yitirme olarak açıklamaktadır. Maslach ve Leiter (2008) öğrenci tükenmişliğinin nedenleri arasında öğrencinin işi hakkında söz sahibi olmaması, çalışmalarının takdir görmemesi, adil muamele görmemesi, okulun değer ve amaçlarının benimsenmemesi gibi etkenlerin olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim sürecinde öğrenciye seviyesinin üzerinde yüklenilmekte ve dolayısıyla tükenmesine neden olunmaktadır. Fikrin temel alındığı Talep Kaynak Modeli okul bağlamında önemli görülen bir yaklaşımdır. Bu modele dayandırılarak yapılan araştırmada yüksek seviyedeki talebin tükenmişlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bakker ve Demerouti, 2007).

Yang (2004) ve Maslach ve Leiter'e (2008) göre tükenmişlik iş ve işgören arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Bir diğer ifadeyle birey işin

gerektirdiklerini sahip oldukları kaynaklarla karşılayamadığında tükenmektedir. Öğrencilerde de benzer bir durum söz konusudur. Sahip olduğu beceriler, gerçekleştirmesi gerekenler için yetersiz kaldığında, yaşadığı baskı nedeniyle stres yaşamakta ve sürecin devamında tükenmeyle karşı karşıya kalmaktadır (Friedman, 2013). Ülkemizde TEOG ve LYS gibi sınavlar öğrenciler ve aileleri için büyük bir baskı oluşturmaktadır. Öğrenciler sürekli ders çalışmakta, dershanelere devam etmekte, okul sonrası etütlere kalmakta ve özel dersler almaktadır. Bu kadar yoğun çalışmaların çıktısı olarak okullarındaki sınavlarda, ulusal ve uluslararası testlerde başarılı olmaları beklenmektedir. Ancak beklenilenin aksine eğitim başarısının bir göstergesi olan ve en sonuncusu 2015’de 65 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen PISA sınav sonuçlarına bakıldığında Türkiye’nin okuma becerilerinde 493 olan OECD ortalamasının altında kalarak 428 puan aldığı görülmektedir. Bilgi toplumları tarafından önem verilen 6. düzeyde ise başarı gösteren öğrencisi bulunmamaktadır. Türkiye’deki öğrencilerin % 30’u 1. düzeyde yer almaktadır. Fen okuryazarlığında ise OECD ortalaması 493 iken, 425 ortalaması ile Türkiye’ni yine ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Öğrencilerimizin % 44.4’ü 1. düzey ve altında bulunmaktadır. PISA’da ölçülen bir diğer beceri de matematik okuryazarlığıdır. Matematik okuryazarlığında da Türkiye 420 ortalama ile 491 olan OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Yine uluslararası bir sınav olan ve son olarak 2015 yılında gerçekleştirilen TIMSS’de matematik başarı puanı ortalaması dördüncü sınıflarda 483, sekizinci sınıflarda 458 olup bu ortalama, TIMMS değerlendirme ölçütü olan 500 puanın altındadır. Türkiye, matematikte sıralama anlamında ise dördüncü sınıflarda 49 ülke arasında 36., sekizinci sınıflarda ise 39 ülke arasından 24. dır (MEB, 2016c). Ulusal bir sınav olan 2016 TEOG sınavında 8. sınıf öğrencilerinin matematik testinde % 42.05, fen ve teknoloji testinde % 56.04, Türkçe testinde % 60 puan ortalamasında oldukları görülmektedir (Meb, 2016b). 2016 YGS sonuçlarına göre yaklaşık 33 bin aday bir net bile yapamamış, 237 bin kişi toplamda 20 net çıkaramadığı için 150 puan barajının altında kalmıştır. (OSYM, 2016). Var olan eğitimin sisteminin günümüz eğitim ve ekonomi talebiyle uyumsuz olduğunun bir göstergesi de ülkemizde çalışan yabancı sayısıdır. 2011’de 17.466 olan sayı 2016’da 64.547’e yükselmiştir. 2016 yılında yabancı uyruklu çalışanların 22.081’inin yüksek eğitime sahip olduğu ve sanayi sektöründe çalıştığı görülmektedir (ÇSGB, 2015). Bu veriler, sahip olunan eğitim sisteminin çağın ihtiyaçlarına cevap veremediği,

öğrencilerine tüm dünyada önemli görülen becerileri kazandırmadığı, çalışanlarını çağın gerektirdiği becerilerle donatamadığından dolayı işverenlerin alımlarda tercihlerini yabancı çalışanlardan yana kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bilgi ve teknolojinin hüküm sürdüğü küresel ekonomide öğrencilerin yüksek seviye becerilerine ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. Tüm öğrencilere bu yeni becerileri kazandırmamak, günümüz gençliği ve dolayısıyla ülkemiz için uluslararası rekabette büyük bir dezavantaj oluşturmaktadır. Unutulmamalıdır ki dünya değişiyorken eğitim sisteminin seyirci kalması her alanda başarısızlığı da beraberinde getirecektir (Wagner, 2010).

Maslach ve Lieter'e göre (2008) tükenmişliğe yol açan nedenlerden biri de öğrencilerinin kendi öğrenimlerinde söz sahibi olmamasıdır. Öğrencilerden sadece derste sorun çıkarmamak ve dersi dinlemek gibi temel öğrenci davranışlarını sergilemesi beklenmektedir. Öğrenimlerinin üzerinde kontrol sahibi olmayan öğrenciler, zamanla derse karşı ilgilerini kaybederek tükenmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde görülen en büyük sorun, öğrencilerin okuma yazmayı öğrenirken, okuduğunu anlama ve düşüncelerini aktarma konusunda yetersiz kalmalarıdır. Birçok bilgiyi ezbere bilirken, olaylar arasındaki ilişkileri çözememesi, yorumda bulunamamasıdır. Temel matematik işlemleri yaparken, günlük hayatındaki bir istatistiği hesaplayamamasıdır. Hergün televizyonda gördüğü bir grafik ya da tabloyu okuyamaması, internetten kolaylıkla ulaştığı bilginin güvenilirliğini sorgulayamamasıdır (Wagner, 2010). 21.yüzyıl becerileri öğrencilere işte tüm bu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. 21. Yüzyıl eğitiminin amacı, öğrencilerin farklılıklarından yararlanmak, yaratıcılıklarını göstermelerine imkan tanımak, farklı etkinliklerle eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını sağlamak, kendini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine olanak vermektir. Öğrenci merkezli, öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde ve öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişim ve saygının olduğu bir sınıf ortamını oluşturmaktır (Pagliaro, 2011).

Özellikle son yıllarda tükenmişliğin çalışanın kendisine, çalıştığı kuruma ve ülkesine olan olumsuz etkilerinin farkına varan araştırmacılar, öğrenci tükenmişliği üzerinde sayısız araştırma gerçekleştirmekte ve kavramın farklı değişkenlerle ilişkisini araştırmaktadır (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Morgan ve Bruin, 2014; Salmela-Aro ve Tuominen-Soini, 2013; Alarcon, Edwards ve Menke, 2011; Yılmaz ve Eryılmaz, 2011, Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012;

Schaufeli ve Bakker, 2004; Çapri, zkendir, zkurt ve Karakuş, 2012). Bunu gerçekleştirmedeki amaç, pozitif psikoloji doğrultusunda örgütlerin bağlılık gibi olumlu özelliklerini güçlendirip, tükenmişlik gibi olumsuz durumların oluşmasını önlemenin yollarını aramaktır.

Baker (2014) rgtsel bağlılığı, kişilerin mesleklerine ilişkin yargıları olarak tanımlarken Schaufeli ve Bakker (2004) bağlılığın gayret, kendini adama ve kendini kaptırma olarak üç alt boyuta sahip olduğunu ifade etmektedir. Gayret, alışanların işlerine ilişkin temel görevlerini yerine getirme istekliliğini, kendini adama boyutu, çalışanın işle ilgili olumlu yargılarını, kendini kaptırma boyutu işi bir meydan okuma olarak görme ve yaparken haz almayı kapsamaktadır.

Bağlılığı tanımlamak ve arttırmak amacıyla yrtlen çalışmalar arasında en dikkat çeken ve en çok çalışılan okul bağlılığı olmuştur (Wang, Willett ve Eccles, 2011; Salmela-Aro ve Tuominen- Soini, 2013; Schaufeli, Martinez, Pinto ve Salanova, 2002). Okul bağlılığı, öğrencinin öğrenime ilişkin algıları ve bu algının şekillendirdiği tutumları ifade etmektedir (Martin, 2008). Skinner, Wellborn ve Cornell (1990) okul bağlılığının öğrenciden ziyade okulun, sunduğu etkin ve kaliteli bir eğitim hizmeti sürecinin sonucu olarak görmektedir (akt.,Stoeber, Childs, Haymard ve Feast, 2011). Araştırmacılar okul bağlılığının üç alt boyuta sahip bir kavram olduğu görüşünde birleşmektedir. Davranışsal bağlılık, öğrencinin eğitime yönelik gerçekleştirdiği davranışlardır. ğrenim amaçlı olduğundan ğrenci başarısına katkı sağlayacağı ve okulu bırakma davranışında olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Duyuşsal bağlılık, okul ve unsurlarına ilişkin öğrencinin sahip olduğu algılarını içermektedir. Son olarak bilişsel bağlılık ise öğrencinin st seviye konuları öğrenme gnlllğdr (Fredricks ve diğerleri, 2004). Bu boyutları ayrıntılı çalışmak öğrencilerin eğitime yönelik sahip oldukları fikir, duygu ve bunların yönlendirdiği tutumların altında yatan etmenleri görmemizi sağlayacaktır. Okul bağlılığı Boyutları birbirinden bağımsız değildir. Yüksek bağlılığa sahip bir öğrencide görülmesi beklenen, bu üç boyutun hepsinin birlikte güçlü ya da zayıf olmasıdır. Boyutların birbirlerinden farklı değerler alması, farklı ğrenci türleriyle karşı karşıya kalmamız anlamına gelmektedir. Örneğin davranışsal bağlılığın yüksek, diğer bağlılıkların düşük olduğu bir durumda karşımızda kurallara uymak amacıyla derste sessiz duran ama akademik anlamda faaliyet göstermeyen bir ğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle gerçek faydanın

sağlanması ve bağlılığın oluşması adına bu üç bağlılık türünün birlikte arttırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu da ancak eğitim sisteminin bir bütün olarak ele almakla mümkün olmaktadır (Fredricks, 2011).

İnsanların işe ilişkin psikolojik durumlarının, tahteravalli gibi olumsuz yaşantılarla olumlu yaşantılar arasında seyreden bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Buradaki sürecin iki ucunda, bağlılık ve tükenmişlik kavramlarının bulunduğu vurgulanmaktadır (Leiter ve Maslach, 2005). Kaynakların Korunması Teorisi ise tükenmişlik ve bağlılık kavramlarına bir kazanç ve kayıp durumu olarak yaklaşmaktadır. Bu yaklaşıma göre kişinin zaman içerisinde kaynaklarında yaşadığı kayıp, durumla baş edebilmek için yanlış yöntemleri seçmesine, dolayısıyla kaynak kaybını arttırarak tükenmesine neden olmaktadır. Bağlılıkta ise tersi bir durumdan söz edilmektedir. Bağlılığı yüksek olan bir kişi daha fazla kaynak elde etmek amacıyla, bir takım yatırımlar yapmakta, bu durum ise psikolojisini olumlu etkilemektedir. Herhangi bir kayıpla karşılaşsa bile daha az etkileneceğinden seçeceği doğru bir stratejiyle bu durumun üstesinden kolaylıkla gelmektedir (Alarcon, Edwards ve Menke, 2011). Tükenen bireylerin aksine yüksek bağlılığa sahip kişilerin, işe olan yargıları olumlu, bulunduğu etkileşimin sağlıklı ve yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu belirtilmektedir. Bu kişilerin işlerine olan tutkuları bir hastalık boyutunda olmamaktadır. Hayatta yapmaktan mutlu oldukları ilgi alanları olan, ilişkilerine de zaman ayıran, izin dönemlerini bir vicdan muhasebesiyle geçirmeyen, içsel bir güdü ile çalışan bireylerdir (Schaufeli, Taris ve Rhenen, 2008).

Teven ve Mc Crosky'e (1997) göre alınan eğitimin okul bağlılığındaki etkisi tartışılmaz bir boyuttadır. Günümüzde öğrenciler ders çalışmadan, baştan savma ödevlerle sınıf geçebilme telaşındadırlar. Bu durum endişe vericidir. Oysaki adım attığımız yeni çağ, her anlamda donanımlı bir işgücüne ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sistemleri için okula devam sayıları gibi nicel değerlerin arttırılması artık yeterli gelmemektedir. Öğrencilerin aynı oranda nitelikli bir eğitim yapısı içinde yüksek beceriler kazandırılarak eğitilmesi gereklidir. Günümüz koşullarında ise bu, okul bağlılığı ile mümkün görünmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004). Eğitim sistemi, öğrencilerin bilgiyi anlamalarını değil ezberlemelerini zorunlu kılmaktadır Bu tür bir eğitim öğrencinin öğrenirken eğlenmesini, farklılaşmasını, üretmesini, çaba sarfetmesini, emek vererek yaptığından haz almasını ve kendine inanmasını

sağlamamaktadır (Fredricks, 2011). Bu durum ister istemez dersi bir mecburiyet olarak gören öğrencinin, okul bağlılığının azalmasına yol açmaktadır. Bu nedenle 21. Yüzyıl becerilerinin okul bağlılığını arttırmada önemli bir rol oynaması beklenmektedir.

Csikszentmihalyi'nin (2013) akış teorisine göre kişinin yaptığı çalışmadan aldığı haz, akış olarak nitelendirilmektedir. Öğrencinin öğrenim ortamında bir akış yakalaması becerileri ile işin zorluğu arasındaki uyuma bağlı gerçekleşmektedir. Bu tür bir dengenin olmadığı eğitim ortamlarında bağlılıktan söz etmek mümkün değildir. Kanada'da yapılan bir çalışma, araştırmaya katılan öğrencilerin sadece yarısından azının böyle bir akış yaşadığını vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yarısından fazlası derse kendini verememektedir (Willms, Friesen ve Milten, 2009).

Son zamanlarda dünya çapında oluşturulan 21. Yüzyıl becerileri çerçeveleri, eğitimin dün, bugün ve yarınını görmemize fırsat sağlamaktadır. Günümüzde ilköğretimin ortaöğretime, ortaöğretimin ise yüksek öğretime öğrenci hazırlama süreci olarak algılanması, sahip olduğumuz dar görüş açısının bir göstergesidir. Burada görmezden gelinen eğitimin, bireyi her anlamda hayata hazırlama rolüdür. Aynı görüş açısı devam ettirildiği sürece sorumluluklarının bilincinde sosyal ve politik alanda aktif bir vatandaş, etik değerlerine bağlı, araştıran, geliştiren bir doktor, öğrencilerine rehber ve model olan bir öğretmen, ileri görüşlü ve ülkesini daha güçlü kılan bir lider yerine sadece görevlerinde extra efor sergilemeyen vatandaş, doktor, öğretmen ya da yönetici yetiştirmekten ötesine geçilemeyecektir. Bu nedenle eğitimin ülke geleceğine etkisi küçümsenmemeli ve bu etkiden maksimum fayda sağlanmaya çalışılmalıdır.

Geleceğe hazırlanmak adına uluslararası alanda eğitimde bu dönüşümün gerçekleştirilmesine yön verecek çalışmalar yapıldığı, ancak bu çalışmalarda 21. yüzyıl becerileri, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı kavramlarının ayrı ayrı çalışıldığı, bu üç kavramın birlikte ele alındığı bir çalışma olmadığı görülmektedir. Öğrenci Tükenmişliği kavramı üzerinde yapılan yurt dışındaki araştırmalar kavramı tanımlamaya (Noushad, 2008; Maroco ve Compos, 2012), öğrencilerin kişilik özellikleri (Zhang ve diğerleri, 2007), esrar kullanımı (Walburg ve diğerleri, 2014); akademik başarı ve okul nitelikleri (Salanova ve diğerleri, 2009; Salmela-Aro ve diğerleri, 2008) ve cinsiyet ile ilişkisini incelemeye (Salmela-Aro ve Tynkynen,

2012), öncülleri ve sonuçlarını (Neumann ve diğerleri, 1990) belirlemeye yöneliktir. Yurt içindeki alanyazında ise öğrenci tükenmişliğinin, çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı (Bilge ve diğerleri, 2014), sosyal destek (Kutsal ve Bilge, 2012; Kutsal, 2009) stres (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), farklı demografik ve akademik değişkenler (Aypay ve Sever, 2011) ve sosyo demografik özellikler (Güçük ve diğerleri, 2005) ile ilişkisi incelenmiştir.

Yurt dışında okul bağlılığı kavramını tanımlamaya (Finn, 1993; Jimerson ve diğerleri, 2003), boyutlarını açıklamaya (Green ve diğerleri, 2012; Fredricks ve diğerleri, 2004; Archambault ve diğerleri, 2009) ve ölçmeye (Appleton ve diğerleri, 2006; Chapman, 2003) yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra öğretmen –öğrenci ilişkisinin (Roorda ve diğerleri, 2011), öğretmen desteğinin (Brewster ve Bowen, 2004) bağlılığa olan etkisini, okul terki (Archambault ve diğerleri, 2009; Fall ve Roberts, 2002) ve akademik başarı (Chase ve diğerleri, 2014) ile ilişkisini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Yurt içinde ise çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı ile ilişkisi (Bilge ve diğerleri, 2014), okul yaşamının niteliği (Kalaycı ve Özdemir, 2013) ve sosyal destek ile ilişkisi (Özdemir ve diğerleri, 2010) öğrencilerin bağlılık ile ilgili görüşleri (Arastaman, 2006), okula bağlılığın sapkın davranışlar üzerindeki etkisi (Ünal ve Çukur, 2011) gibi konular üzerinde çalışmalar yürütülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde her öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı kavramlarının birlikte ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır (Schaufeli ve diğerleri, 2002: 2008; Salanova ve diğerleri, 2009; Demerouti ve Bakker, 2007; Salmela Aro ve Tuominen-Soini, 2013; Maslach ve Leiter, 2008; Alarcon ve diğerleri, 2011: Bilge ve diğerleri, 2014) aynı şekilde 21. Yüzyıl becerilerinin de yurt dışında (Ananiadou ve Claro, 2009; Darling- Hammond, 2010; Dede, 2007; Fadel, 2011; Kyllonen, 2012; Liebert, 2011; Rotherham ve Willingham, 2010; 2009; Salpater, 2008; Silva, 2008; Trilling, 2007) çalışıldığı, yurt içinde ise 21. Yüzyıl becerileri adıyla çalışma yapılmadığı ancak özel kuruluşlar tarafından bilgilendirme (TÜSİAD, 2012; 2013) toplantılarının yapıldığı görülmektedir. Ayrıca ülkemizde 21. Yüzyıl becerileri ile okul bağlılığı ve öğrenci tükenmişliği kavramlarını ele alan bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu anlamda yapılacak çalışmanın bu alandaki boşluğu doldurması ümit edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Öğrenci tükenmişliği uzun süredir üstünde çalışılan bir konu olmasına rağmen henüz tükenmişlik ile ilgili bilinenleri kullanarak etkili sonuçlar üretilmemiştir. Sağlık, psikolojik iyilik ve performans bakımından düşündürücü negatif çıktılarına sahip, öğrenciye, örgüte ve topluma ciddi maliyetleri olan bu rahatsızlığın kronik bir sorun haline gelmesini beklemeden önleyici tedbirler almak iyi bir strateji olacaktır. Bu anlamda araştırma öğrencilerde tükenmişlik yaşantılarının hangi düzeyde olduğunu, hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koyması ve duruma uygun çözümlerin geliştirilmesinde etkili olması bakımından önem taşımaktadır.

Son zamanlarda gerçekleştirilen çalışmalar, öğrenci tükenmişliğinin önlenmesinde olumsuz çıktılarına yoğunlaşmaktan ziyade öğrencideki olumlu duyguların güçlendirilmesinin daha doğru bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Okul bağlılığı kavramı bu anlamda en etkili yaklaşımdır. Okul bağlılığının güçlendirilmesi ise öğrenciye her yönden güçlü becerilerle donatacak 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi ile mümkündür. 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması, öğrenciyi, sadece eğitim sürecinde değil tüm yaşamında ihtiyaç duyacağı niteliklere sahip kılacağından hem psikolojik olarak sağlıklı hem de nitelikli bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamaktadır.

21. yüzyıl becerileri uzun süredir uluslararası alanda dikkat çeken bir konudur. Ülkeler, teknolojinin hızla yaygınlaşması ile giderek küreselleşen bu dünyada diğer ülkelerle rekabet edebilmenin tek yolunun daha nitelikli bireyler yetiştirmek olduğunu anlamış ve bu becerilerin nasıl kazandırılabilceğine ilişkin uzun süren çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Artık bu beceriler bir zorunluluk olarak görülmekte, birçok ülke ve özel sektör tarafından bu becerilerin kazandırılmasına ilişkin önemli ve somut adımlar atılmakta, eğitim reformları gerçekleştirilmektedir.

Bu anlamda araştırma ile öğrencilerinin tükenmişlik ve okul bağlılıklarının puanlarını ortaya koyarak var olan durumun betimlenebilmesi, 21. Yüzyıl becerilerinin tükenmişlik ve okul bağlılığı değişkenleri ile ilişkisini belirleyerek bu kavramların daha etkili ele alınmasını sağlanması beklenmektedir. Araştırma ülkemizde öğrencilerin ne derecede yüksek seviye becerileri ile donatıldığının ortaya konması, alanında farkındalık yaratması ve konusunda yapılan ilk

Çalışmalardan olması nedeniyle de önem taşıymaktadır. Ayrıca eğitim alanyazınına katkıda bulunması, bu alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutması, Milli Eğitim Bakanlığına veri sağlaması ve gelecekteki uygulamalara temel oluşturması ve rehberlik etmesi beklenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi:

Lise ğrencilerinin Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerileri, Tükenmişlikleri ve Okul Bağlılıkları İle İlişkili midir?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri nasıldır?
2. Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğrencilerin tükenmişlikleri nasıldır?
4. Öğrencilerin tükenmişlik yaşantıları, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?
5. Öğrencilerin okula bağlılıkları nasıldır?
6. Öğrencilerin okula bağlılıkları, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?
7. Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri ile okula bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin tükenmişlikleri ile okula bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğrencilerin sahip oldukları 21. Yüzyıl becerileri, tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

11. Öğrencilerin sahip oldukları 21. Yüzyıl becerileri, okul bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Sayıtlılar:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, kendilerine uygulanan kişisel bilgi formuna, 21. Yüzyıl becerileri, öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ölçeklerine samimi yanıtlar vermişlerdir.

2. Veri toplama araçları, araştırma için yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar:

1. Araştırma Ankara İli Çankaya ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında 2015-16 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

2. 12. Sınıf öğrencilerinin temel liselere geçmiş olmalarının bir sonucu olarak okullardaki son sınıf mevcutlarının az olması, araştırmaya dahil olan 12. Sınıf öğrencilerinin sayılarının diğer sınıf düzeylerine oranla daha az olmasına neden olmuştur.

1.6. Tanımlar:

Araştırmada ele alınan bazı kavramların tanımları aşağıda sunulmuştur.

21. Yüzyıl Becerileri: Öğrencilerin 21. Yüzyılda sahip olması beklenen becerilerdir.

Öğrenci Tükenmişliği: Kişinin iş yerinde yaşadığı stresin ruhsal durmunda yarattığı hasardır (Etzion,1987).

Okul Bağlılığı: Öğrencilerin, temel öğrencilik sorumluluklarını yerine getirmedeki gönüllülüğüdür (Chapman, 2003).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde ilk olarak 21. Yüzyıl becerileri kavramı, bu becerilerin kazandırılması amacıyla hazırlanan çerçeveler ve 21. Yüzyıl becerilerinin önemi ele alınmıştır. Ardından öğrenci tükenmişliği, boyutları, öncülleri ve sonuçları açıklanmış, son olarak okul bağlılığı kavramının tanımı, boyutları ve önemine yer verilmiştir.

1.7.1. 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl kavramı, büyük değişimlerin yaşandığı ve yaşanacağı, üçüncü milenyumun ilk yüzyılını temsil etmekte ve 1 Ocak 2001'den 31 Aralık 2100'e kadar süren dönemi ifade etmek için kullanılmaktadır. 21. yüzyılda adım atarken yaşanan bir çok değişimin temelinde küresel rekabet ve dijital devrim yatmaktadır. Friedman'ın (2005) "The World is Flat" adlı kitabında değindiği gibi ekonomik ve teknolojik alanda hızla gelişen, teknoloji sayesinde sınırların kalktığı, ülkelerin daha erişilebilir hale geldiği bir dünyaya dönüşülmektedir. Teknolojinin hakim olduğu yeni bir yüzyıla doğru yaşadığımız bu hızlı geçiş, bizi, yaşam ve öğrenme biçimlerimizde değişiklik yapmaya mecbur kılmaktadır. Hayatın akışında farkında olmadığımız bu hızlı değişim, kendini en açık çalışma şekillerimizde göstermektedir. Doğan her nesilde bir öncekinden farklı özellikler önem kazanmaktadır. Amerika'da II. Dünya savaşıdan 1960'lı yıllara kadar geçen sürede doğum hızında yaşanan büyük artış nedeniyle bebek patlaması (baby boomer) olarak adlandırılan ve teknolojiyle aralarının iyi olmaması sebebiyle günümüzde dijital göçmen olarak bilinen nesil, kariyer odaklı, yeniliklere zor adapte olabilen ve oldukça disiplinli olarak tanımlanırken, 1965-1976 yılları arasında doğan bir sonraki X nesli, farklılıklara açık, bağımsız, sınırlandırılmayı ve otoriteyi sevmeyen bir nesildir. Y kuşağı baby boomerların çocuklarıdır ve dijital yerli olarak adlandırılan, çalışkanlığa önem veren, kariyer odaklı bir nesildir. 1995-2009 yılları arasında doğan Z kuşağı internetin kucağına doğmuştur. Teknolojiyi hayatlarının her anında kullanan, bencil, sonuca odaklanan Z kuşağını, 2010 ve sonrasında doğan Alfa kuşağı takip etmektedir. Mobil dünyanın ilk mahsulü olarak tanımlanan ve internet aracılığıyla sosyalleşen bu neslin, 21. Yüzyılda, çağın niteliklerine uygun bir eğitim sisteminde yetiştirilmesi istenmektedir. Küreselleşme ve sosyal ve teknolojik alanda yaşanan değişimlerin etkisi, her nesilde açık bir

şekilde görülürken, eğitim sistemlerinin, yaşanan değişim sürecinde her nesilde kendini yenilediğini söylemek pek de mümkün değildir (DeSiato, 2011).

21. yüzyılda tüm ülkeler kendilerini bu yüzyılın her alandaki taleplerine hazırlamak amacıyla ciddi politikalar oluşturmaktadır. Üzerinde çalışılacak ilk ve en önemli alan ise eğitim olmalıdır. Bu reformların temelinde üç neden bulunmaktadır. Birinci neden, bir önceki çağa göre düzenlenmiş eğitim sisteminin, yeni yüzyılın taleplerini karşılayamamasından dolayı yenilenme zorunluluğudur (Partnership, 2011). Trilling (2010) de bu görüşü desteklemekte, eğitim sistemin çağın gerisinde kaldığını ve sistemdeki birçok yapının yetersiz hale geldiğini ifade etmektedir. Bu durumda yapılması gereken, yeni yüzyılın niteliklerine odaklanarak, eğitimin yeni yüzyıla adaptasyonunun sağlanmasıdır. Kellner (2000) da teknolojinin eğitimdeki gücünü vurgulayarak, var olan sistemin, tüm parçalarında değişikliğe gidilmesi gerektiğini belirtmektedir.

21. Yüzyıl eğitime geçişin ikinci nedeni, uluslararası arenada yaşanan çekişmedir. Uluslararası göstergeler, özellikle eğitim alanında gerçekleştirilen PISA, TIMMS gibi sınavlar, yayınladıkları skor tablolarıyla ülkeler arasında yaşanan bu rekabeti körüklemekte, ülkeleri, bu tablolarda isimlerini üst sıralara yazdırabilmek için eğitimde ciddi reformlar gerçekleştirmeye zorunlu kılmaktadır. Üçüncü neden ise değişen küresel ekonomi de işverenlerin aradıkları niteliklerin farklılaşmasıdır. Wagner (2010) göre ise eğitim sistemini yeni çağın gereklerine göre yeniden ele almamızın nedeni, sadece ekonomik güç olma mücadelesi olmamalıdır. Hızla gelişen teknoloji ile öğrenme biçimlerinde yaşanan değişim, bilgiye erişim de yaşanan hız ve kolaylık eğitim politikalarında, dikkatle ele alınması gereken konular olmalıdır.

21. yüzyılda okuryazarlık, geleneksel okuma yazma teriminden daha fazlasını anlatmaktadır. 21. yüzyıl okuryazarlığı, farklı becerileri barındıran bir üst kavram niteliğindedir (New Media Consortium, 2005). 21. Yüzyılda, okuryazarlık herkesin sahip olması gereken temel bir beceri olarak kabul görülürken, bu çağın öğrencilerinden bunları yeni becerilerle donatması beklenmektedir. Öğrenciden, hem temel becerilere, hem de yüzyılın taleplerini karşılamasına yardımcı olacak yüksek seviye becerilerine sahip olması beklenmektedir. Yeni teknolojik uygulamalara ve geniş kitlelere ulaşabilme imkanı olan öğrencilerin, bu teknolojiyi,

üst seviye sözel ve yazılı ifade becerileriyle bütünleştirmeleri istenmektedir. Genel olarak, öğrenciler, temel becerilerin ötesine geçerek, bilgiyi nasıl arayacağını bilebilmeli, bilgi kaynağını sorgulamalı, eleştirebilmeli, tez oluşturabilmeli, bununla beraber dijital becerilere de sahip olmalıdır. Birey, 21. Yüzyıl becerilerine sadece iyi bir öğrenci olabilmek için değil iyi bir meslek sahibi, çevresine duyarlı, yaşama dair bir duruşu olan aktif bir vatandaş olabilmek için de sahip olmalıdır (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison ve Weigel, 2009).

Halbuki, günümüzde eğitim, sözü geçen becerilerin aksine, otoriteye itaati gerekli kılan, üretmeyen, öğrencilerin herkes gibi düşüncelerini zorunlu kılan, farklılaştırmayan, bilgi depolayan, öğretmen merkezli, Freire'in (2008) adlandırdığı gibi "banka türü" bir eğitimidir. Bu özellikler artık içinde bulunduğumuz küresel, teknoloji çağı için yetersiz kalmaktadır. Bu yüzyıl, vatandaşından daha üst seviye becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Kellner, 2000). 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu dönüşüm, fabrika modeli eğitimden bir ayrılış, eğitimi yeniden tanımlama adımı olarak görülmelidir (Shaw, 2004). Günümüz eğitim sisteminde öğrenciler, okuma yazma bilmekte ama okuduğunu anlamamakta, düşüncelerini aktaramamaktadır. Birçok öğrenci, tarihi olayların kronolojik sıralamasını bilirken, olayların birbirleriyle ilişkisinin farkında olmamakta, basit matematiksel işlemleri yapabilmekte ancak sayısal bilimleri günlük hayatlarında kullanamamakta, televizyonda her gün gördükleri grafikleri yorumlayamamaktadır. İnternette sınırsız bilgiye kolayca erişebilekte ama bilginin güvenilirliğini sorgulayamamakta, bilimsel bilgiden ayırt edememekte, çok azı bir sorunu çözerken ya da proje hazırlarken bilimsel bir metottan faydalanmaktadır (Wagner, 2010). Oysaki 21. yüzyıl eğitimi, sınavda daireler çizmekten daha fazlasıdır (Obama, 2015). Günümüzde bilgiyi ezberleme doğru, değerli ve yeterli bir eğitim yöntemi değildir. Değerli olan, öğrencinin sahip olduğu bilgiyi nasıl kullanabileceğini öğrenmesidir (Darling-Hammond ve Adamson, 2010). Öğrenciler bilimsel bilgiye erişmeyi, bilgiyi eleştirmeyi, farklı ve yeni bir alanlarda kullanmayı bilmelidir. Bunları yapabilmekte 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. En genel ifadeyle, bilgiye erişme, kullanma ve paylaşma becerileri, "21. Yüzyıl Becerileri" olarak tanımlanmaktadır (Darling-Hammond ve Adamson, 2010). 21. yüzyıl becerileri, 20. yüzyıldakilerden farklı, yeni yüzyılda birden ortaya çıkan ya da bu yüzyıla ait geçici kavramlar değildir (Trilling, 2010;

Craig, 2011). Her yüzyılda değerli, zamansız becerilerdir. Bu yüzyılda yüksek sesle dile getiriliyor olmalarının nedeni 21. yüzyılda öğrencilerimize bu becerileri hala kazandıramamış olmamızdır (Craig, 2011). Bu yüzyılda yapılması gereken yüksek seviye becerilerinin teknolojiyle harmanlanıp öğrencilere aktarılmasıdır. 21. yüzyıl artık eğitimde bir dönüm noktasıdır (Trilling, 2010; Rotherham ve Willingham, 2010).

Birçok örgüt, kendi eğitim sistemlerini yeni yüzyıla adapte edebilmek amacıyla, müfredata dahil edilmesi gereken becerileri belirlemek, aktarma yollarını aramak, değerlendirme sistemlerini oluşturmak için reform niteliğinde çeşitli çerçeveler hazırlama çabasıdadır (Silva, 2008). Bu çerçeveler, ülkelerin 21. Yüzyıl ekonomisinde var olabilmek için attıkları en somut adımlar olarak algılanmaktadır. Çerçevelerde belirtilen ve müfredatlara dahil edilmesi planlanan beceriler, 21. yüzyıl becerileri kavramının daha net bir resmini oluşturmaktadır. Çerçevelerin hepsinde vurgulanan öğrencilerin bu bilgileri bilmesi değil bu bilgileri kullanarak yeni bir şeyler üretebilmesidir. Çerçevelerin amacı, öğrencilerin iletişim ve işbirliği becerilerini, teknolojiye uzmanlığı, yenilikçi ve yaratıcı düşünme becerilerini ve problemleri çözme becerilerini güçlendirmedir (Larson ve Miller, 2011).

Ulusal ve uluslararası alanda eğitim politikalarına yön vermek amacıyla bu tür çerçeveler hazırlayan birçok uluslararası örgüt, özel sektör kuruluşları ve eğitim birimleri bulunmaktadır. Çerçeve hazırlığında olan uluslararası örgütlerden Avrupa Birliği, 21. Yüzyıl becerilerini, öğrencilerin kendini gerçekleştirme ve geliştirmeleri, aktif vatandaşlık, sosyal uyum ve işe alınmaları için gerek duyulan yeterlikler olarak tanımlamaktadır. Hazırladıkları çerçevede, anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği ve bilim ve teknoloji alanındaki yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal vatandaşlık yeterliği, girişimcilik ve öncülük duygusu, kültürel farkındalık yeterlikleri vurgulanmaktadır (European Union, 2007; Voogt ve Roblin, 2012). 21. Yüzyıl becerileri çerçevesi oluşturan bir diğer uluslararası örgüt OECD'nin ise iki programıyla bu becerilere verdiği önemi vurgulamaktadır. Bunlar: The Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Programme b) The Programme for International Student Assessment (PISA)'dır. DeSeCo projesi, bir rehber program niteliğinde olan ve becerileri üç grupta

toplayan bir çalışmadır. Her grubun ayrı bir odak noktası olmasına rağmen üçü de birbiriyle ilişkilidir (Ananiadou ve Claro, 2009: Voogt ve Roblin, 2012). DeSeCo projesinde vurgulanan yeterlikler, araçları interaktif kullanabilme (Dil ve sembolleri, Bilgiyi, Teknolojiyi interaktif kullanabilme), heterojen gruplarla etkileşimde bulunabilme (diğerleriyle iyi ilişkiler kurma, işbirliği yapma ve çatışma yönetme), bağımsız hareket edebilme (büyük resim içinde hareket etme, plan ve proje oluşturma) dir. OECD'nin ikinci girişimi olan PISA ise üç yılda bir gerçekleştirilen bir sınavla 15 yaş grubu öğrencilerin bilim, matematik, okuma, işbirlikçi problem çözme ve finans okuryazarlığı konularındaki bilgi ve becerilerini ölçerek ülkelerin, hem kendi eğitim sistemlerini hem de yayınlanan skor tablolarıyla uluslararası konumlarını değerlendirmelerine olanak tanıyan bir araştırmadır (OECD, 2017). The ICT Competency Framework for Teachers Projesi bir diğer uluslararası örgüt olan UNESCO tarafından gerçekleştirilen girişimlerin bir parçasıdır. Amacı tüm dünyadaki eğitim ve ekonomi çalışmalarını desteklemektir. Eğitimi, ekonomik gelişme için kilit nokta olarak görmekte ve eğitimde kalitenin önemini vurgulamaktadır. Çerçeve kapsamında ifade edilen beceriler, teknoloji okuryazarlığı, bilgi arttırımı ve bilgi yaratımı'dır (Voogt ve Roblin, 2012).

Özel sektörde geliştirilen ve en önemli 21. Yüzyıl becerileri çerçevelerinden biri olarak görülen Partnership for 21st Century Skills (P21) programı, her öğrencinin 21. yüzyıla hazır olmasını destekleyen ulusal bir örgüttür. Partnership çerçevesi içinde yer alan ve 21. Yüzyıl eğitiminde gerekli oldukları düşünülen beceriler; çekirdek dersler (İngilizce, dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, yönetim, vatandaşlık, okuma), 3R dersleri (Okuma, Aritmetik ve Yazma), 21. Yüzyıl temaları (Global farkındalık, finans, ekonomi, iş ve girişimcilik okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı), Bilgi, medya ve teknoloji becerileri (Bilgi, Medya ve ICT Okuryazarlığı), Yaşam ve Kariyer Becerileri (Esneklik ve uyum sağlayabilme, girişgenlik ve öz yönlendirme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk) tur. The North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) tarafından geliştirilen ve EnGauge olarak adlandırılan bir diğer özel sektör girişiminde ise, odak nokta eğitimde teknoloji kullanımıdır. Bu web tabanlı çerçevede ele alınan 21. Yüzyıl becerileri, dijital çağ okuryazarlığı (bilimsel, ekonomik ve teknolojik okuryazarlıklar, küresel farkındalık,

görsel ve bilgi okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı), yaratıcı düşünme (uyum sağlama, çatışmayı yönetme, öz yönlendirme, merak, risk alma, üst seviye düşünme ve sorgulama), etkili iletişim (takım çalışması, işbirliği, vatandaşlık sorumluluğu, interaktif iletişim) ve Üretkenlik (sonuçlara öncelik verme, planlama ve yönetme, yüksek kalitede ürünler üretme) dir (Metiri Group, 2013; Metiri Group ve NCREL,2013). Bir diğer özel sektör çerçevesi olan Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S) ise 21. Yüzyıl becerilerinin sınıfta etkin kullanılabilmesi için değerlendirme sistemleri geliştiren bir araştırma projesidir. ATC21S, dünya çapında 60'ı aşkın kurum ve 250 den fazla araştırmacıyla yaptığı çalışmalarda 21. Yüzyıl becerilerini dört kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler, düşünme yolları (yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar alma ve öğrenme) çalışma yolları (iletişim ve işbirliği), dünya becerileri (vatandaşlık, yaşam ve kariyer, kişisel ve sosyal sorumluluk), çalışma araçları (bilgi ve iletişim teknolojisi ve bilgi okuryazarlığı) dır (Binkley ve diğerleri, 2012; Voogt ve Roblin, 2012).

Eğitim birimleri tarafından hazırlanan 21. Yüzyıl becerileri çerçeveleri arasında en dikkat çekenler NETS ve NAEP'tir. NETS, The International Society for Technology in Education (ISTE) olarak adlandırılan ve teknolojinin eğitimde kullanımını geliştirmeyi hedef alan bir ortaklıktır (Dede, 2010: ISTE, 2012). Çerçeve kapsamına, yaratıcılık ve inovasyon, iletişim ve işbirliği, Araştırma ve Bilgi akıcılığı, Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar alma, Dijital vatandaşlık, Teknoloji işlemleri ve kavramları becerileri alınmış, çalışmalar bu beceriler üzerinden sürdürülmüştür. Birleşik Devletler Eğitim Bakanlığının Eğitim Bilimleri Enstitüsü içinde National Center for Education Statistics tarafından yürütülen bir proje olan The National Assessment of Educational Progress (NAEP) ise, Amerikalı öğrencilerine eğitim sisteminin kazandırdıkları ve bu kazanımları kullanma becerilerinin ulusal değerlendirmesidir (NAEP, 2013).

21. yüzyıl becerileri kavramı, tüm becerileri altında toplayan bir şemşiye kavram gibi algılanmaktadır. Her ülke geliştirdikleri çerçevelerde kendi müfredatlarında eksik ya da geliştirilmesi gereken olarak gördükleri becerileri dahil ederek özgün bir program yaratıp, reformlarını bu becerileri temel alarak gerçekleştirmektedir (Dede, 2010).

Ülkelerin ve örgütlerin eğitim alanında çerçeveler oluşturarak köklü reformlar gerçekleştirmesine iten neden, giderek daha çok küreselleşen dünyada, herhangi bir ülkede ortaya çıkacak bir krizin kendi ülkelerinde de olumsuz çıktılara yol açabileceğinin farkında olmalarıdır. İleride yaşanabilecek bu tür durumlarda dinleyen değil söz sahibi olmak isteyen ülkeler özellikle eğitim, ekonomi ve sosyal alanda ciddi reformlar gerçekleştirerek kendilerini geleceğe hazırlamaktadır (Trilling ve Fadel, 2012).

Küresel ekonomide yaşananlar, toplumda çatışmalara neden olmakta, her yıl dünya daha az güvenilir bir yere dönüştürmektedir. Diğer taraftan her kriz içinde yeni fırsatlar saklıdır. Günümüzde ülkeler, krizleri fırsata dönüştürebilmek için eğitime yatırım yapmakta, vatandaşlarını, gelecekteki her türlü zorlukla mücadele etmelerini sağlayacak yüksek seviye becerilerle donatarak, aranan iş gücü oluşturmayı ve bu sayede ekonomik alanda var olabilmeyi amaçlamaktadır (Trilling ve Fadel, 2012). 21. Yüzyılda insana yapılan yatırımın, geleceğe yapıldığının farkına varan ülkeler, eğitimde köklü reformlara imza atmaktadır (Darling-Hammond, 2010). Örneğin Singapur değerlendirme sistemini yeniden yapılandırarak, öğretmen merkezli, bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı ve bilginin çoktan seçmeli testlerle değerlendirildiği bir öğretim türünden vazgeçip yaşayarak ve yaparak öğrenmeye, bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğretim yöntemlerine, yüksek seviye becerilerine ve değer kazandırmaya odaklanarak birey yetiştirmeyi amaçlamışlardır (Darling-Hammond ve Adamson, 2010). Amerika Birleşik Devletleri hazırladıkları programlar ile var olan eğitimlerini 21. Yüzyıl becerileriyle harmanlayarak yeni bir eğitim atılımına adım atmaktadır. 13 ülke, standartlarına, değerlendirme sistemlerine, müfredat ve öğretim yöntemlerine 21. Yüzyıl becerilerini dahil etmek için P21 ile bağlılık antlaşması imzalamıştır. Singapur, Avustralya, Finlandiya ve Birleşik Krallık gibi diğer ülkeler de öğrencilerini ve ülkelerini geleceğe hazırlamak amacıyla 21. yüzyıl becerileri çerçevesi oluşturarak eğitimde somut adımlar atmaktadır (Trilling, 2010). Bu değişim Finlandiya'da 1980 yılında başlamış, ülke eğitim sistemini rafa kaldırıp 21. Yüzyıl becerilerini temel alan yeni bir sistem benimsemiştir. Böylelikle PISA gibi uluslararası sınavlarda yayınlanan skor listelerinde diğer ülkelerle aralarında var olan büyük mesafeleri kapatarak üst sıralara yükselmiştir. Aynı şekilde Güney Kore, eğitim sisteminde gerçekleştirdiği dönüşümle nüfusunun çeyreğinden azı lise

eğitimli iken üniversite eğitimi yetişkinlerde üçüncü sıraya yükselmiştir. İsrail ise, 21. Yüzyıl becerilerini kapsayan bir müfredat ile proje tabanlı bir eğitim sunmayı hedeflemektedir (OECD, 2011). Bu ve bunun gibi diğer reform hareketleri günümüzde yaygın olarak gerçekleşmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi birçok ülke 21. Yüzyıl küresel ekonomisinde hayatta kalmak ve söz sahibi olmak için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye ve eğitim sistemlerine entegre etmeye odaklı çerçeveler geliştirmektedir. Tablo 1.1.'de eğitim sistemlerinde reform gerçekleştiren ülkelerin birkaçı özetlenmektedir:

Tablo 1.1.: Eğitim Sistemlerinde Reform Gerçekleştiren Ülkeler

Ülke	Yıl	Reform İçeriği
Hong Kong	2000	Learning to Learning Reform uygulamalı öğrenme ve diğer öğrenme tecrübelerini ifade etmektedir.
Japonya	2006	Zest For Living Eğitim reformu ezberleme yerine deneyleme, problem bulma ve problem çözmenin önemini vurgulamaktadır.
Çin	2010	Eğitimde öğrencinin iletişim kurma, takım içinde çalışma, problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme becerileri üzerinde durulmaktadır.
Finlandiya	2010	“Vatandaşlık becerileri” üzerinde durulmaktadır. Ele alınan konular: * Problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi kapsayan düşünme becerileri, *Çalışma ve etkileşim kurma yolları *Uzmanlıklar ve ifade becerileri *Katılım ve girişimcilik *Öz farkındalık ve kişisel sorumluluk'tur.
Singapur	2010	21. yüzyıl yeterlikleri ve öğrenci çıktıları için yeni çerçeve ile öğrencilerin küresel olanaklardan daha fazla fayda sağlamaları hedeflenmektedir.
Birleşik Devletler	2010	Common Core Standarts and Initiative Bilginin yüksek seviye becerileri ile uygulanmasını ve öylelikle tüm öğrencilerin 21 yüzyıla hazırlanmasını hedeflenmektedir.

Kaynak: <http://asiasociety.org/files/rand-0512report.pdf>

Tablo 1.1.'de yer alan reform hareketleri ülke bazında ayrıntılı incelendiğinde eğitim sistemlerini 21. Yüzyıla uyarlama ve eğitim sistemlerinin niteliklerini artırma amacıyla uygulanan kapsamlı reformların müfredattan öğretmen yetiştirme programlarına kadar çok geniş bir alana yayıldığı görülmektedir. Bunun nedeni 21.

yüzyıl eğitiminin, ancak sistemin tüm öğeleriyle birlikte ele alınması ile gerçekleşebileceği görüşüdür. Hedef eğitimde ilerleme ise, bunu gerçekleştirmek sadece öğretmenlerle mümkün görülmemektedir. Günümüz eğitiminin eksikliklerini görmezden gelip, sadece öğretmenleri yüksek becerilerle donatarak eğitim çıktılarını hızla değiştirebileceğimizi düşünmek yanlış bir algıdır (Bransford, Darling-Hammond ve LePage, 2007). Öğretmenin verimliliği, gerekli fiziksel, teknolojik ve destek sistemlerinin sağlanması ile mümkündür. 21. Yüzyıl eğitimi, sistemdeki her unsurun çağa uyumlu olması ile gerçekleşebilir. Bir diğer ifadeyle 21. Yüzyıl eğitimi sistemi, sistemi bütün olarak gören bir yaklaşım, yüksek beceriler kazandırılmış öğrenciler, öğrencilerine rehber ve model olabilen öğretmenler ve kendini ve kurumlarını her açıdan 21. Yüzyılın taleplerine göre donatmış yöneticiler anlamına gelmektedir (Hergüner, 1995). Ducker'a (2007) göre bu geçişte, değişime uyum sağlayanlar geleceğin yöneticileri, değişimi görmezden gelenler ise geleceğin seyircileri olarak ikiye ayrılacaktır.

Türkiye de tüm dünyada hızla yayılan eğitimde 21. Yüzyıl becerileri hareketine duyarsız kalmamakta, son on yılda eğitimde köklü değişiklikler gerçekleştirmektedir. Yapılan çalışmalarda ilköğretim okullaşma oranı % 96'ya ortaokulda % 94'e yükseltilirken, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile ortaöğretimde % 67 lerden % 79'lu değerlere erişilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen projeler ile ilköğretimin kalitesini arttırmak (Temel Eğitim Projesi), dezavantajlı kişilerin eğitime katılımlarını arttırmak (Temel Eğitime Destek Projesi), mesleki eğitim ve öğrenimi güçlendirmek (MEGEP), Ortaöğretime katılımı ve eğitim kalitesini arttırmak (Ortaöğretim Projesi) amaçlanmaktadır (MEB, 2017b). 2012'de yürürlüğe konulan 6287 sayılı yasa ile 8 yıllık eğitimden 4+4+4 olarak bilinen 12 yıllık eğitime geçilmiştir. Bu yasa ile ortaokul ve liselerdeki ders saatleri arttırılmakta, ayrıca her yıl ders bazında müfredat değişikliğine gidilmektedir. 2010 yılında Ortaöğretim sisteminin yeniden yapılandırılması ile okullar arası nitelik farkını ortadan kaldırmak amacı ile bütün genel liseler Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Devlet bünyesinde eğitimde kaliteyi arttırmayı hedefleyen çalışmalardan FATİH PROJESİ adıyla bilinen "Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" ile teknolojik alt yapı sağlanarak eğitimde teknolojiden daha fazla faydalanılması amaçlanmıştır (Fatih Projesi, 2013). 7 Eylül 2013'de değişen ortaöğretim kurumları yönetmeliği belki de 21. Yüzyıl becerilerinin en açık şekilde

dile getirildiği uygulamadır. Yönetmelikte öğrencilerin her yönden geliştirilmesinin yanı sıra, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılarak geleceğe hazırlanmasının, öz güven, öz denetim, işbirliği, proje üretme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2013). 61. Hükümet programı da bu amacı desteklemektedir. Bu programda Türk Eğitim sisteminin araştırma ve istihdam olmaksızın hazırlandığı kabul edilerek köklü bir reforma gidileceği ifade edilmekte, kalitenin daha değerli görüldüğü bir sürecin başladığı vurgulanmaktadır. Eğitim sisteminde nicelikten ziyade niteliğin önemsendiği bir eğitim, buna uygun bir öğretim programı, sosyal etkinliklerinde dikkate alınarak inşa edilen okullar hedeflendiği belirtilmektedir (Resmi Gazete, 2011).

Belki de 21. Yüzyıl becerileri bakımından şimdiye kadar atılan en etkili adım MEB tarafından 14 Ocak 2016'da yayınlanan ve eğitimci ve velilerin görüşüne sunulan eğitim ve öğretim müfredatıdır. Hazırlanan yeni müfredat, 21. Yüzyıl becerilerini temel alarak en gelen ifadeyle üreten, eleştiren ve iletişim kuran öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2017). Yeni müfredat şimdiye kadar en olumlu adım olsa da burada dikkatle ele alınması gereken, eğitimin çok faktörlü bir yapı olduğu, sadece müfredatta yapılacak bir değişim yeterli olamayacağıdır. Öğretmen eğitimi, değerlendirme sistemi, okulların fiziksel koşulları gibi birçok özelliği bir bütün olarak ele almadan, sistemin sadece bir parçasında gerçekleştiren bir reform kağıt üstünde kalmaya mahkum olacaktır.

Türkiye'de eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik özel sektör çalışmaları da mevcuttur. Örneğin TUSİAD 2012'de 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitimin Niteliği toplantı dizisi başlatarak ilk konferans konusu olarak "21. Yüzyıl Becerilerinin Eğitim Yoluyla Kazandırılması: Eğitimde İçerik ve Yöntem" başlığını seçmiştir (TÜSİAD, 2012). Bir diğer girişim Intel tarafından gerçekleştirilmektedir. Intel "Öğrenci Programı"yla Türk öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerini geliştirmek amacıyla İstanbul'un Pendik ilçesindeki öğretmen ve öğrencilere, yeni yüzyıl için gerekli olan 21. Yüzyıl becerilerini kazanmaları için resmi olmayan eğitim fırsatları sunmaktadır (Intel, 2013).

Sabancı Üniversitesi 2003 yılında İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde yaşama geçirdiği ERG (Eğitim Reformu Girişimi) ile eğitimde kalite kazandırmayı ve çağa

uygun politikaların geliştirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (ERG, 2011). Ayrıca bazı yerel gazetelerde 21. Yüzyıl becerileri konusunda bilgilendirme amaçlı yazılar yayınlanmaktadır (Akşam, 2014; Hürriyet, 2014). 21. Yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren bir eğitim kurumu olarak Bahçeşehir okulları P21'in Türkiye'deki ilk ve tek üyesidir. Eğitim kurumu, yüksek seviye becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek amacıyla, müfredat ve öğretim yöntemlerinde 21. Yüzyıl eğitimine odaklanmakta ve düzenlediği seminer ve toplantılarla yüzyıl eğitimiyle ilgili farkındalığı arttırmayı amaçlamaktadır (Milliyet, 2014)

Gerçekleştirilen proje ve reformlarda, sarfedilen ifadelerde her ne kadar 21. Yüzyıl becerileri eğitimi vurgulansa da madalyonun diğer tarafına bakıldığında bu çalışmaların 21. Yüzyıl eğitime büyük katkı sağlamadığı görülmektedir. Eğitim başarısının bir göstergesi olan ulusal sınavlardaki puanlar, mevcut durumu çok net yansıtmaktadır. 2015 yılında gerçekleştirilen Yükseköğretime Geçiş Sınavında 42 bin 551 aday sıfır çekerken 2016 yılında 32 bin 983 adayın bir net bile yapmadığı için puanı hesaplanamamıştır (ÖSYM, 2016)

Uluslararası eğitim başarısının bir göstergesi olan ve sonuncusu 2015 de 72 ülkede gerçekleştirilen PISA sınav sonuçlarına bakıldığında Türkiye'nin okuma becerilerinde 493 olan OECD ortalamasının altında kalarak 428 puan aldığı görülmektedir. Okuma becerileri bakımından 72 katılımcı ülke arasında 50. sıradadır. Okuma becerilerinde Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık % 30'u 1. düzeyin altında yer alırken, üst düzey olarak kabul edilen 5. düzey de 0.6 oranında öğrenci yer alırken, 6. düzeyde hiç öğrencimiz bulunmamaktadır. Matematik okuryazarlığında ise 491 OECD ortalamasının altında olup 420 puan alınmıştır. Türkiye 72 katılımcı ülke arasında 50. sırada yer almaktadır. Matematik performansında Türkiye'deki öğrencilerin % 51.3'ü 1. düzey yeterli düzeyi ve altında bulunmaktadır. 5. düzeyde %2.00, 6. düzeyde ise % 0.01 oranında öğrenci bulunmaktadır. Sınavda ölçülen bir diğer alan ise Fen okuryazarlığıdır. Türkiye ortalaması 425 olup 493 olan OECD ortalamasının yine altında bulunmaktadır. 1. Düzey ve altındaki öğrenci oranı % 44.4 olup ve 5. düzeyde 0.3 oranda yer alırken, 6. düzeyde hiç öğrencimiz bulunmamaktadır (MEB, 2016).

Yine uluslararası bir sınav olan TIMMS'de matematik başarı puanı ortalaması dördüncü sınıflarda 483, sekizinci sınıflarda 458 olup bu ortalama TIMMS

değerlendirme ölçütü olan 500 puanın altındadır. Türkiye sıralama anlamında ise dördüncü sınıflarda 39 ülke arasında 36., sekizinci sınıflarda ise 24. dır. Bu sonuçlarda dikkati çeken eğitimde üst sıralarda başarı gösteren ülkelerin en belirgin özelliği alt gruplarda yer alan öğrencilerinin puanlarının bile ülke ortalamamızdan daha iyi olmasıdır.

YGS gibi ulusal, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınav sonuçları incelendiğinde Türkiye’de 21. Yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaç duydukları nitelikli bir eğitim sunulmadığı ortaya konmaktadır. Her ne kadar resmi ya da özel, kurum ya da kuruluşların olumlu adımları olsa da sistem bir bütün olarak ele alınmadan, tüm alanlarda gerekli koşullar sağlanmadan reformlar yapılması ister istemez uygulamada zorluklar yaşanmasına neden olacaktır. 21. Yüzyıl eğitiminin uygulanması için müfredatın yeniden yapılması gerekmektedir. 20. Yüzyıl uygulamalarını devam ettirip, 21. Yüzyıl söylemlerinde bulunmak fayda sağlamayacaktır (Voogt ve diğerleri, 2011; Rotherham ve Willingham, 2010). Olması gereken öğretim programının yeniden düzenlenerek, okulların bu yapıya uygun hale getirilmesidir (Voogt ve diğerleri, 2011). Ayrıca yöneticiler ve öğretmenlerin, yeni hazırlanacak düzenlemelerde yok sayılarak görüşlerine başvurulmadan, yeni uygulamalarla ilgili bilgilendirilmeden geçişleri, değişime direnmelerine, belirsizlik yaşamalarına dolayısıyla uygulamada aksaklıklar yaşanmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin bu uygulamada destek almasını sağlayacak bir birimin olmaması ya da gerekli materyallerin sağlanmaması yaşayacakları belirsizliği arttıracak belki de eski sistemlerini sürdürmelerine neden olacaktır. Proje temelli bir eğitimi ölçmeye yarayacak standart değerlendirmeleri sağlamadan böyle bir uygulamaya geçilmesi beraberinde ölçme ile ilgili farklı sorunları da getirecektir. Okullarda teknolojik araçların olması yeterli değildir. Öğretmenler, bu teknolojileri derslerine nasıl katabilecekleri konusunda eğitilmeli, örnek çalışmalar sağlanmalıdır. Sonunda öğrencilerin geleceklerini büyük ölçüde etkileyen, çoktan seçmeli standart bir test olan üniversite sınavı varken öğrencileri performans sergilemeye ya da proje üzerinde zaman harcamaya ikna etmek, motivasyonunu sağlamak öğretmenler için oldukça güç olabilir.

1.7.2. Tükenmişlik

Freudenberger, 1974 ve 75'teki makalelerinde alanyazında adı daha önce hiç duyulmamış bir kavramdan söz etmektedir. Amerika'da çalışma yoğunluğu üzerine yürüttüğü deneysel araştırması sırasında gözlemde bulunurken, gönüllü sağlık çalışanlarında daha önce hiç karşılaşmadığı bir tür keyifsizlik duygusunun yaygın olduğunu saptamış ve bu yeni psikolojik durumu tükenmişlik olarak adlandırmıştır (Freudenberger,1974).

Maslach (1996) da aynı dönemde Kuzey Amerika'da çalışanlarda duygusal uyanma konusunu araştırırken, çalışanların kendilerini kasıtlı olarak hastalarından soyutladığını fark etmiştir. Ancak o dönemde Freudenbergerin çalışmasından habersiz olduğundan bu tepkisel davranışın tükenmişlik olarak adlandırıldığını daha sonraları öğrenmiştir.

Freudenberger (1974) tanımında tükenmişliğin, mesleki bir rahatsızlık olduğunu vurgulamakta ve kişide yorulma belirtisiyle kendini gösterdiğini ifade etmektedir. Maslach'a (1996) göre ise tükenmişlik, çalışanın işyerinde kendisinde stres yaratan tüm faktörlere karşı kasıtlı olarak sergilediği tepkisel bir tutumdur. Pines (1996) olaya çok farklı bir açıdan bakarak, insanoğlunun daima varlığının anlamını sorguladığını, tükenmişliğin ise bu anlam arayışında yaşanan başarısızlığın bir sonucu olduğunu iddia etmektedir.

Alanyazında ortak bir tükenmişlik tanımı bulunmamaktadır. Birçok araştırmacı kavramı farklı tanımlamakta ve her tanımda tükenmişliğin farklı özelliklerine dikkat çekilmektedir. Örneğin Freudenberger (1974) tanımında tükenmişliğin bir tür iş rahatsızlığı olduğunu vurgularken, Maslach (1996) tepkisel olarak ortaya çıktığı üzerinde durmaktadır. Eitzon'un (1987) tanımında vurguladığı uzun süre stres altında yaşamak ifadesi tükenmişliğin birden bire ortaya çıkmayan, aksine bir süreç içinde gelişen bir durum olduğu mesajını vermektedir. Benzer şekilde Bakker ve diğerlerinin (2002) tükenmişliği bağlılığın hasar görmesi olarak tanımlaması, bağlılık ile ilişkisini, Rhenen ve diğerleri tarafından (2008) kullanılan psikolojik bir yorgunluk ifadesi ise yaşananın psikolojik bir vaka olduğunu gözler önüne sermektedir. Tüm kilit ifadeler toplandığında ortaya çıkan tanıma göre tükenmişlik, bağlılığın hasar görmesiyle ortaya çıkan ve stres kaynaklarına bir tepki olarak gelişen bir tür psikolojik yorgunluk süreci olarak açıklanabilmektedir.

Tükenmişlik terimi, kişinin yaşadığı bıkkınlığın yoğunluğunu belirtmek için bir mecaz olarak kullanılmaktadır. Tükenmenin kişide yarattığı duyguyu tasvir edebilmek için ise mum benzetmesi kullanılmaktadır. Bu mecazla resmedilmek istenen tükenen bir kişinin, tıpkı bir mum gibi yavaş yavaş yanarak kendini bitirmesidir (Schaufeli ve Enzmann,1998). Bazı tükenenler ise, artık savaşacak güçleri kalmadığını anlatmak için kendilerini içi boş bir pile benzetmektedir. Marriot (2003) ise tükenmişliği, bir kişinin, bütün gücüyle savaştığı uzun mücadelede, enerjisinin bittiğini anlayıp, devam edemeyeceğini kabullendiğinde aldığı yenilgi olarak tasvir etmektedir.

Tükenmişlik yapısı itibari ile alanyazındaki stres ve depresyon gibi diğer kavramlardan farklı olsa da kimi zaman bu iki kavram tükenmişlikle benzer anlamda kullanılmaktadır (Pines, 1993). Ancak bu üç kavram birbirinden oldukça farklıdır. Tükenmişlik stres değildir. Strese neden olan faktör genelde geçici olurken, tükenmişlikte kronikleşen bir stres kaynağından bahsedilmektedir. Ayrıca stres, bu kaynağa gösterilen kısa süreli bir tepkidir. Tükenmişlikteki tepki zaman içinde yavaş yavaş gelişmektedir. Stres, varlığını fiziksel belirtilerle gösterirken, tükenmişlikte yaşanan rahatsızlık psikolojiktir. Stres, kişinin tüm hayatını etkilemektedir. Oysaki tükenmişlik sadece kaynağa özgüdür. Stres, sorun ortadan kalkınca yok olurken, tükenmişlik devam etmektedir. Stres tükenmişlikte hissedilen bir duygu olmakla beraber tek başına tükenmişliğin sebebi değildir. Tükenmişlik depresyon da değildir. Depresyonda yaşanan olumsuz duygu, kişinin hayatının her alanında hissedilirken, tükenen bir birey mutlu olmak için bir neden bulabilmektedir (Shirom ve Melamed, 2005; Maslach ve Leiter, 1997; Brenninkmeijer, 2002).

Tükenmişlik, alanyazında üç boyutlu bir kavram olarak açıklanmakta, bu boyutlar tükenme, inancını kaybetme ve özyetkinlik olarak adlandırılmaktadır (Bakker ve diğerleri, 2014; Maslach ve Jackson, 1986). İlk boyut olan tükenme, kişinin yeni bir mücadele için gücünün olmadığını ifade etmektedir. Duygusal tükenme yaşayan her birey, yeni güne, stres kaynağıyla tekrar baş edecek olmanın verdiği bıkkınlık ve mutsuzlukla uyanmaktadır (Jackson ve Schuler, 1983; Maslach, 1996). Kişi her kalktığında kendini dinlenmemiş ve yeni bir gün için güçsüz hissetmekte, güne başlamak istememekte (Guglielmi ve Tatrow, 1998), çevresi ise bireyin bu halini iş kaynaklı stres nedeniyle yaşanabilecek ve alınacak kısa bir izinle düzelebilecek geçici olağan bir durum olarak algılamaktadır (Jackson ve

Schuler, 1983). Tükenme, aslında yaşanan mesleki doyumsuzluğun, işe gitmemek için uydurulan bahanelerin ve iş değiştirme düşüncesinin altında yatan önemli bir etkidir. Duygusal yorgunlukla baş etmede en etkili olan ise kişinin çevresinden gördüğü destektir (Cropanzano, Mohler ve Byrne, 2004). Sağlanan destek, kişinin, mücadele ya da pes etme kararına yön verecek en önemli unsurdur (Cropanzano, Mohler ve Byrne, 2004).

İnancını kaybetme boyutu, kişinin kendini bilinçli olarak çevresinden soyutlamasını ifade etmektedir. Burada söz geçen soyutlama ifadesi ile kişinin kendini dünyaya kapatması değil, kasıtlı olarak çevresinden uzaklaşması kastedilmektedir (Schaufeli ve Buunk, 2003). Böyle bir tercih, kişinin karşılaşılabileceği zorluk ve mutsuzluklara karşı geliştirdiği bir tür savunma mekanizmasıdır (Guglielmi ve Tatrow, 1998). Ancak seçilen bu yol, yaşanan sorunların derinleşmesine, çevresiyle etkileşiminin azalmasına, içinde olduğu durumun daha kötü bir hal almasına neden olmaktadır (Schaufeli ve Peeters, 2000).

Son boyut olan özyetkinlik ise kişinin, kendini bir birey ve çalışan olarak değerlendirmesini kapsamaktadır. Tükenen bireyler, mesleki görevlerini gerektiği gibi yerine getiremediklerinden, zamanla mesleki doyumlarında ve yeterliklerine olan inançlarında azalma görülecektir. Hem birey hem de bir çalışan olarak yaşanan yetersizlik hissi, bu boyutta yaşanan en güçlü duygudur (Schaufeli ve Buunk, 2003).

Noushad'a (2008) göre tükenmişlik sözü geçen üç boyutun ardısıra oluşmasıyla ortaya çıkmaktadır. Kaynaklarıyla kendinden beklenenler arasında ortaya çıkan farkı kapatmak için mücadele eden birey, gün geçtikçe güçsüzleşmekte, kendini koruma güdüsü ile beklentiyi azaltmak amacıyla çevresinden uzaklaşmayı tercih etmektedir. Bilinçli olarak yaratılan bu psikolojik mesafe, kişinin çevresiyle iletişim sorunları yaşamasına yol açarak sorunun büyümesine neden olmaktadır. Bu olumsuz iş atmosferi, mesleki performansı etkileyerek kendini yetersiz algılamasına yol açmaktadır.

Depresyon, stres gibi kavramlarla karıştırılmasının ve teşhisinin zor olmasının altında yatan neden tükenmişliğin, üç farklı türde görülmesidir. İlk tür olan birey temelli tükenmişlikte, dikkati çeken kişinin işkolik özelliğidir. Birey iş yerinde yaşadığı stresle baş edebilmek için kendini işe verip, hastalık boyutunda

çalışmakta, kendinden, ilişkilerinden ve sağlığından feraget etmeyi bile göze almaktadır. İkinci tür, görev temelli tükenmişliktir. Bu türde tükenmişliği etkileyen en önemli unsur işin monotonluğu, yaşanan baskın duygu ise bıkkınlıktır. Her birey işe, geleceğe yönelik beklentilerle başlar. Bu tür tükenmişlikte yaşanan ise, her gün aynı işi yapmanın bıkkınlığına ve kendini gerçekleştirememeye endişesine sahip olan kişinin, zaman içinde işine ilgisizleşerek tükenmesidir. Üçüncü tür ise örgüt temelli tükenmişliktir. Örgütün baskıcı yapısı nedeniyle karara katılamayan, işi üzerinde söz hakkı olmayan birey, örgütteki varlığını sorgulamakta ve bu durum işini onun gözünde anlamsız kılmaktadır. Bu nedenle kendini geri çekerek, görevini baştan savma yapmayı tercih etmektedir (Farber, 1998; Montero- Martin ve diğerleri, 2011; Farber, 2000; Montero- Marin ve Garcia- Campayo, 2010; Farber, 1990).

Tükenmişliğin öncülleri, kişisel ve örgütsel olarak iki başlık altında incelenebilir. Kişisel faktörler üzerine yapılan araştırmalar, cinsiyet, yaş, tecrübe, medeni durum, eğitim seviyesi gibi özelliklerin tükenmişlikte etkili olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni bakımından bayanların erkeklere oranla daha fazla duygusal yorgunluk (Malan ve diğerleri, 2001; Maslach ve Jackson, 1981), erkeklerin ise duyarsızlaşma yaşadıkları edinilen bulgular arasındadır (Schaufeli ve Greenglass, 2001; Doyle ve Hind, 1998). Ayrıca yaşın (Schwab ve diğerleri, 1986) ve mesleki tecrübenin (Maslach ve Jackson, 1981) tükenmişlikle negatif bir ilişki içinde olduğu, (Maslach ve Jackson, 1986), bekarların evlilere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları (Malan, ve diğerleri, 2011; Maslach ve Jackson, 1984), eğitim seviyesi ile tükenmişliğin pozitif ilişki içinde olduğu da (Maslach ve Jackson, 1981; Malan ve diğerleri, 2011) saptanan bulgular arasındadır.

Örgütsel özellikler bakımından ise yapılan araştırmalarda, iş yerinde yaşanan rol belirsizliği (Stordeur ve Vanderberghe, 2001), rol çatışması (Byrne, 1974; Dworkin, 2001) ve iş yükünün (Guglielmi ve Tatrans, 2000) tükenmişlik ile pozitif, adalet (Guglielmi ve Tatrans, 2000) ve sosyal desteğin (Burke ve diğerleri, 1996; Dick ve Wagner, 2001; Emmerick, 2002) negatif bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Tükenmişliğin yayılma özelliği örgütsel açıdan ayrıca bir sorun oluşturmaktadır. Tükenmiş bir birey, sergilediği bıkkın ve isteksiz ruh hali ile diğer çalışanları olumsuz etkileyebilmekte, bu durum iş yerinde enerji kaybı ya da

olumsuz bir atmosferin oluşması gibi istenmeyen durumlara yol açabilmektedir (Farber, 1990).

Sonuçları dikkate alındığında ise, tükenmişliğin, gerginlik, huzursuzluk, kızgınlık (Taris ve diğerleri, 2004) gibi psikolojik, bulantı, baş dönmesi (Pines, 2002) ritim bozuklukları, ülser (Maslach ve diğerleri, 2001), kronik yorgunluk, uykusuzluk, sindirim problemleri, baş ve sırt ağrıları gibi (Schwab ve diğerleri, 1986; Kyriacou, 2001; Huerta-Franco ve diğerleri, 2013) gibi somatik şikâyetlere yol açtığı görülmektedir. Ayrıca tükenmişliğin, kasten işe geç gelme, işten kaçma ya da bir bahaneyle işe uzun aralar verme gibi örgütsel sonuçları da bulunmaktadır (Schwab, ve diğerleri, 1986).

Son zamanlarda tükenmişliğin çok popüler olmasının kökeninde, başlangıçta sadece Amerika'da çalışılan bu kavramın hızla tüm dünya tarafından tanınması, sorunu ortadan kaldırmak için kötüye odaklanmaktan ziyade iyi özellikleri güçlendirmeyi hedef alan pozitif psikolojinin, bilimsel çalışmalarda etkisini giderek arttırması ve tükenmişlik kavramının sadece kamu hizmetlerine özgü bir mesleki rahatsızlık olarak görülmekten çıkıp tüm meslek gruplarında araştırılmaya başlanması yatmaktadır (Neumann ve diğerleri, 1990).

İlk olarak öğretmenler (Fisher, 2011; Burke ve diğerleri, 1996), doktorlar (Schaufeli, Bakker, Van Der Heijden ve Prins, 2009; Montgomery, Panagopolou ve Benos, 2006; Prins, Hoekstra-Weebers, Gazendam-Donofrio, Dillingh, Bakker, Huisman, Jacobs ve Van der Heijden, 2010), hemşireler (Eastburg ve diğerleri, 1994), polisler (Burke, 1993) gibi karşılıklı etkileşimin yoğun yaşandığı, kamu hizmetlerinde araştırılmaya başlanan tükenmişlik kavramı, zamanla, yukarıda sözü geçen nedenlerden ötürü sporcular (Hall ve diğerleri, 2012), yöneticiler (Cordes ve diğerleri, 1997), sanatçılar (Award ve diğerleri, 2016) gibi diğer meslek çalışanlarına genişletilmiş, daha sonraları bu kavramın bir mesleki gruba ait olmadığı görüşü kabul görerek anneler ve babalar (Norberg, 2007), evliler (Pines, 1988; Dinç ve Şar, 2015) ve öğrenciler (Yang, 2004; Chang ve diğerleri, 2000; Kutsal, 2009) üzerinde de araştırmalar yapılmaya yoğunlaşmıştır.

Son dönemde alanyazında güncel çalışmaların öğrenci tükenmişliği üzerinde yoğunlaşmasının nedeni gerçekleştirilen eğitim reformlarıyla eğitim sistemlerinin yeniden ele alınmaya başlanmasıdır. Bu amaçla yapılan araştırmalarda öğrenci

tükenmişliğinin, cinsiyet, okul türleri ve düzeyleri (Salmela-Aro ve Kunttu, 2010; Walburg, 2014; Bakker ve Diğerleri, 2014; Maroco ve Campos, 2012; Kutsal, 2009) gibi demografik değişkenler ile yaşam memnuniyeti (Pınar ve diğerleri, 2015), motivasyon (Shen ve diğerleri, 2015), alkol bağımlılığı (Jackson ve diğerleri, 2016), uyku bozuklukları (Pagnin ve Queiroz, 2015) gibi farklı değişkenlerle ilişkisi ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Gerçekte öğrenci tükenmişliğinin son döneme kadar görmezden gelinmesinin nedeni, tükenmişliğin örgütleri ilgilendiren ve sadece çalışanları etkileyen bir tür mesleki rahatsızlık olarak algılanmasıdır. Oysaki öğrenciler arasında oldukça yaygın olan öğrenci tükenmişliği, son derece tehlikeli bir ruh halidir. Öğrencilerin de diğer çalışanlar gibi tükenmişlik yaşamasını mümkün kılan bir çok sebep bulunmaktadır. Bulundukları koşullar ve sorumlulukları, bir çalışaninkinden çok da farklı değildir. Tıpkı bir iş yerinde çalışır gibi, her gün bulunması gereken bir ortam, sınırlı zamanda yerine getirmesi gereken görevler, uymak zorunda olduğu kurallar ve sorumlu tutulduğu bir yönetim bulunmaktadır. Ayrıca tüm görevlerini yerine getirdiğinde elde edeceği bir kazanç bile bulunmaktadır. Bu nedenle resmi olarak tanınmasa da öğrencilerin sınıf geçmek ya da sınavda başarılı olmak gibi belirli bir hedef doğrultusunda gerçekleştirdikleri eğitsel davranışlar bir iş niteliğindedir (Noushad, 2008; Knaus, 1985; Neumann ve diğerleri, 1990).

Öğrencilerin tükenmişlik yaşamasına neden olan bir diğer neden karşılaştığı zorluklardır. Evde ailesinin, okulda öğretmenlerinin ve idarecilerin beklentilerini karşılamak, başarılı, kurallara uyan bir öğrenci, iyi bir evlat ve arkadaş gibi rolleri üstlenmek, diğer öğrencilerle sürekli rekabet halinde olmak, tüm bunların yanında sınavların üstesinden gelmek öğrencinin tükenmişlik yaşamasına yol açacak öğelerdir.

Kiuru ve diğerlerine göre (2008) ise öğrenciler, sahip oldukları kaynaklar ile çevrenin beklentilerinin birbiriyle uyumlu olmamasından dolayı tükenmektedir. Beklentiler, öğrenci üzerinde sürekli bir gerginliğe neden olmakta, bu durum öğrencinin başarısız olma, kıyaslanma ya da bu nedenle eleştirilme korkusunu arttırmakta, yaşanan başarısızlık öğrencinin kendine olan inancını sarsmakta ve zamanla öğrencinin tükenmesiyle sonuçlanmaktadır. Yang'ın (2004) hemşire, öğretmen, öğrenci ve danışmanlar gibi farklı meslek gruplarına ait çalışanların (hemşire, öğretmen, öğrenci, danışman) tükenmişlik yaşantılarını incelediği

araştırmasında, öğrencilerin, tükenmişlik düzeylerinin diğer meslekler arasında orta üst sıralarda olduğunun saptanması öğrencilerde de tükenmişliğin üst düzeyde varlığının en belirgin ispatıdır.

Öğrencilerin iş yeri olan okul, öğrencilerin evden sonra ikinci en uzun zaman geçirdikleri, iletişim kurdukları, sosyalleştikleri, öğrendikleri bir eğitim alanıdır. Onları geliştiren, onlarda merak uyandıran, yaratıcılıklarını sergiledikleri, kendilerini gerçekleştirmelerine imkan veren bir kurum olması gerekirken, durum görüldüğü gibi değildir. Öğrenci için, fabrikadan farksız, her gün gidilmesi gereken, oturup sessizce ders dinlenilmesi beklenen, grup çalışmalarının tercih edilmediği, düzeni bozmadan uyum sağlanması istenen, öğrencinin hiçbir etkisinin olmadığı kurumlardır (Williams, 1981, akt., Knaus, 2013). Her gün gittiği ancak varlığının bir fark yaratmadığı bir ortamda öğrenci tükenmişliğinin görülmesi oldukça doğaldır (Maslach ve Lieter, 1997; Guglielmi ve Tatrans, 2000).

Kaynakların korunması modeli, tükenmişliği anlamaya yardımcı olan bir teoridir. Teori, öğrencinin talep ve kaynak arasındaki ilişkiyi nasıl algıladığını dolayısıyla nasıl tükendiğini gözler önüne sermektedir. Bu teoriye göre insanlar kazan-kaybet durumunda stres yaşamaktadır. Yani kişi istediği bir kaynağı elde etmesi engellendiğinde, sahip olduğunu kaynağı yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kaldığında ya da yaptığı yatırımdan beklediği sonucu alamadığında tükenmektedir (Grandey ve Crapanzano, 1999; Friedman, 2000).

İlk duruma göre kişi kendini olabilecek kayıplardan korumak amacıyla daima daha fazla kaynağa sahip olmak istemektedir çünkü kaynak ne kadar fazla olursa kaybetmenin etkisi o kadar azalmaktadır. Bu nedenle yeni kaynaklara ulaşması engellendiğinde stres yaşamaktadır. Örneğin başarılı bir öğrencinin zayıf not aldığı anda yaşayacağı kaygı, akademik başarısı düşük bir öğrenciye oranla daha düşük olacaktır. İkincisi kaynakların gerçek anlamda yitirilmesi anlamına gelir. Öğrencinin diğer ödevler nedeniyle zaman kaybedip sınavına çalışamaması bu duruma örnek gösterilebilir. Üçüncü durum ise, kaybı önlemek ya da kazanç sağlamak amacıyla yapılan yatırıma rağmen beklenen karşılığı görememektir. Öğrencinin sınavına çok çalışmasına rağmen yüksek not alamaması, ya da ödevine çok özenmesine rağmen öğretmenden takdir görememesi gibi durumlar öğrencide tükenmişliği tetiklemektedir (Hobfoll ve Freddy, 1993).

Öğrenci tükenmişliği, genel tükenmişlik kavramı gibi, üç boyuttan oluşmaktadır. (Yang, 2004; Bresó ve diğerleri, 2009; Salmela-Aro ve Kunttu, 2010). Tükenme, öğrencinin yoğun eğitimsel çalışmalar nedeniyle yaşadığı zorluğu ifade ederken, bir diğer boyut olan inancını kaybetme, öğrencinin genel anlamda kendisini okul çevresinden soyutlaması, okula karşı ilgisiz bir tutum sergilemesi ve okulu anlamlı bulmamasını temsil etmektedir. Son boyut olan özyeterkinlik ise öğrencinin kendi yeterliklerine olan güveninin sarsılması anlamına gelmektedir (Salmela-Aro ve Kunttu, 2010).

Tükenmişliğin ilk aşamasında öğrenci, becerileri ile çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluğu gidermek için mücadele etmekte, ancak kaynaklarının yeterli olmaması nedeniyle başarılı olamamaktadır. Yaşayacağı diğer başarısızlıklara karşı kendini korumak amacıyla derslere karşı ilgisiz tavırlar sergileyip, kendini soyutlayarak, çevresiyle iletişimini kesmektedir. Zamanla ilgisiz ve sorunlu tavırları nedeniyle arkadaşları ve özellikle öğretmenleriyle daha ciddi sorunlar yaşamaya başlamaktadır. Bu sorunlar akademik başarısızlığı beraberinde getirmekte, öğrencinin, yaşadığı yetersizlik duygusu nedeniyle kendine olan inancı kırılmaktadır (Noushad, 2008; Bresó ve diğerleri, 2007).

Öğrenci tükenmişliği üzerinde yapılan araştırmalarda kişisel ve okulla ilgili değişkenlerin tükenmişlik yaşantısı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Örneğin cinsiyet değişkenine göre öğrenci tükenmişliğinin farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır (Atalayın ve diğerleri, 2015; Salmela-Aro ve diğerleri, 2008; Kutsal, 2009; Silvar, 2001). Öğrenci tükenmişliği ve sınıf düzeyi ilişkisini inceleyen araştırmalarda ise sınıf düzeyi yükseldikçe tükenmişliğin arttığı görülmektedir (Atalayın ve diğerleri, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Baş, 2012; Gündüz ve diğerleri, 2012). Ayrıca öğrencinin sahip olduğu negatif mükemmeliyetçiliğin tükenmişlikle pozitif bir ilişki içinde olduğu (Zhang ve diğerleri, 2007), başarı odaklı öğrencilerin daha fazla tükenmişlik riski altında oldukları (Salmela-Aro, 2009), düşük akademik başarıya sahip olanların başarılı öğrencilerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları da saptanmıştır (Salmela-Aro ve diğerleri, 2008).

Bireysel özelliklerin yanı sıra örgütsel özelliklerin de öğrenci tükenmişliğinde etkili olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrenci tükenmişliği ile olumsuz okul ikliminin pozitif (Salmela-Aro ve diğerleri, 2008), okul çalışanlarından alınan destek

(Gündüz ve diğerleri, 2012; Kutsal, 2009) ve teşviğin (Salmela-Aro ve diğerleri, 2008) negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Öğrenci tükenmişliği olumsuz çıktılarıyla sadece öğrenciyi değil, öğrencinin tüm çevresini ilgilendirmektedir (Maslach ve Leiter, 1997). Bu nedenle ciddiyle yaklaşılması gereken bir konudur. Yapılan araştırmalarda bireysel seviyede tükenmişlik depresyon (Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009), psiko-somatik şikayetler (Mulberg ve Bru, 2003), intihar düşüncesi (Dyrbye ve diğerleri, 2008) ile ilişkilendirilirken, örgütsel düzeyde okula gelmeme (Salmela-Aro ve Parker, 2011) ve okuldan kaçma (Bask ve Salmela-Aro, 2013) gibi olumsuz çıktılarına neden olmaktadır.

Tükenmişliğin ele alınmasında yapılan hatalar sorunun daha kronikleşmesine yol açmaktadır. Bu hatalardan biri sorun ortaya çıktıktan sonra müdahale edilmesidir. Oysaki Maslach'a göre (1996) tükenmişlik için önleyici tedbirler almak, problem ortaya çıktıktan sonra çözmeye çalışmaktan daha kolaydır. Bu anlamda tükenmişliğin önlenmesindeki en etkili yöntem, karşıt güç olan bağlılığın güçlendirilmesidir. Katkı sağladıkları etkinlikler, eğlenirken sadece bilgiyi değil farklı değerleri de öğrenebildikleri etkinlikler, kendilerini ifade edebildikleri, iletişim kurabildikleri ortamlar, üretebildikleri, yaratıcılıklarını kullanabildikleri projeler öğrenmeden haz almalarını sağlayacak, sahip olacakları becerilerle zorlukların üstesinden daha kolay gelmesi mümkün olacaktır (Neumann ve diğerleri, 1990).

Tükenmişlikle ilgili yapılan bir diğer hata ise, sorunun öğrenci düzeyinde ele alınmasıdır. Oysaki örgütsel müdahale, aynı anda daha fazla kitle üzerinde etkili olacağından daha verimli olacaktır. Tükenmişliğe neden olan okul koşullarının iyileştirilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesi de atılacak en etkili adımdır (Neumann ve diğerleri, 1990).

Son on yılda alanyazında tükenmişliğin önlenmesinde, okul bağlılığına vurgu yapılmasının nedeni bağlılık duygusunun hasar görmesiyle tükenmişliğin ortaya çıktığının düşünülmesidir (Maslach ve Letier, 1997). Tükenme süreci, kişinin içinde bulunduğu ruh halinin, olumludan (bağlılıktan) olumsuza doğru ilerleme (tükenmişlik) sürecini ifade etmektedir. Tükenmişlik gibi olumsuz bir durumun bağlılık gibi olumlu ifadelerle açıklanmaya çalışılması, yirmibirinci yüzyılda pozitif psikolojiye olan ilgi artışının bir sonucu olarak görülmektedir. Pozitif psikolojinin

odağında, hayattaki kötü yanların onarılması ya da iyi özelliklerin güçlendirilmesi yer almaktadır (Schaufeli, 2008). Pozitif psikoloji sayesinde, çalışanlarının pozitif örgütsel davranışlarına odaklanan örgütler, tükenmişliğin önlenmesinde, karşı kutupta yer alan bağlılığın güçlendirilmesinin önemli bir rol oynayacağını düşünmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2008).

1.7.3. Okul Bağlılığı

Okul bağlılığın son yıllarda dikkat çekmesinin nedenlerinden biri, öğrenciler tarafından okul ve yönetime karşı sergilenen olumsuz tutumlardan duyulan rahatsızlığın dile getirilmesidir. Günümüzde ekonomik ve teknolojik koşullar öğrencilerin farklı becerilere sahip olmasını, nitelikli bilgiye ulaşmasını ve edindiği bilgi ve becerileri tüm yaşam alanlarında etkin kullanmasını mecbur kılarken, öğrencilerin, okula ve eğitime duyarsız kalıp, öğrenmek yerine, çaba sarfetmeden sınav geçme telaşında olmalarından endişe duyan eğitimciler, bu sorunun okula olan bağlılığın arttırılmasıyla çözülebileceği fikrinde birleşmektedir. Bir diğer neden ise bağlılığın geliştirilebilir bir kavram olmasıdır (Connel, 1990 akt: Fredricks ve diğerleri, 2004).

Lam ve diğerleri (2014) alanyazında bu kadar çok çalışılan bir kavramın, hala tanımlanması ve ölçülmesinde ortak bir görüş sağlanamadığına dikkat çekmektedir. Gerçekten de alanyazında üzerinde görüş birliğine varılan ortak bir tanım yer almamaktadır. Bağlılık, kimi zaman kişinin işine yönelik sahip olduğu yargı (Bakker, 2014), kimi zamanda öğrencinin eğitsel aktivitelerde gönüllü yer almasını sağlayan, harcadığı çaba ve sahip olduğu motivasyonda oldukça etkili olan bir tür enerji ve bu enerjiyle beslenen davranış (Martin, 2008) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bağlılık, okulların eğitim ve öğretimde sağladığı bütünlük (Tinto, 1993), öğrencilerin, akademik ve sosyal alanlarda yetkin olarak algıladığı bir okul yaratma sürecinin sonucu (Skinner ve diğerleri, 1990, akt., Stoeber, Childs, Haymard ve Feast, 2011), öğrencilik görevlerini gönüllü gerçekleştirme durumu (Chapman, 2003), öğrencilerin okula ilişkin yargıları ve okula karşı tutumları (Fredricks ve diğerleri, 2003) olarak da tanımlanmaktadır.

Kuh (2003) ise diğer bağlılık tanımlarından farklılaşarak, madalyonun her iki yüzüne dikkati çekmiştir. Ona göre bağlılık, sadece öğrencinin sahip olduğu bir duygu ya da sergilediği bir davranış değildir. Bağlılığı, okulun öğrencilerin eğitsel

faaliyetlere gönüllü katılımlarını sağlamaya yönelik izlediği yol olarak tanımlayarak okulun da bağlılıktaki sorumluluğunu vurgulamaktadır. Ona göre okul bağlılığı, okulda sunulan eğitimin niteliğinin bir göstergesidir ve eğitimin niteliği, öğrencinin bağlılığıyla doğru orantılıdır (Harper ve Quaye, 2010). Newmann ve diğerleri (1992) de bu görüşü desteklemekte ve ortada bir sorun varsa bunun sorumluluğunu bir tarafa yüklemenin doğru olmayacağını ifade etmektedir. Öğrenci bağlılığında yaşanan her sorunda okulların da payı olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Duruma daha geniş bir açıdan bakan Zyngier'e göre (2008) ise okul bağlılığının sadece sınavdan geçme ya da okuldaki aktivitelere gönüllü katılım gibi eğitsel çıktıları bulunmamaktadır. Okul bağlılığı, sadece başarılı bir öğrencinin değil, yaşamın tüm alanlarında görevlerini yerine getiren aktif bir vatandaşın da temellerini atmaktadır.

Neumann ve diğerleri (1990) bağlılığı bir çeşit yatırım olarak görmektedir. Ancak bu yatırımın amacı, sınıf geçmek, ya da yüksek not almak değil, öğrenmenin kendisidir. Bağlılık hissetmeyen bir öğrenci de sınavda başarılı olabilmekte ya da okulda başarılı bir öğrenci profili çizebilmektedir. Gerçekte bağlılık, öğrenme aşamasında yaşanan konsantrasyonun yoğunluğu, bir diğer ifadeyle bir şey öğrenmenin hazzıdır.

Okul bağlılığı farklı ifadelerle tanımlansa da tüm tanımlarda iki özellik üzerinde durulmaktadır. Bunlardan ilki, bağlılığın birden ortaya çıkmadığı, bir süreç içerisinde oluştuğudur. İkincisi ise öğrenci öğrenimi ve davranışı üzerindeki etkisidir (Archambault ve diğerleri, 2009).

Alanyazında okul bağlılığı kavramı, çoğunlukla Sosyal Kontrol Teorisini temel almaktadır. Teoriye göre, gençlerin kendilerini toplumdan soyutlamalarının nedeni toplumla aralarındaki bağın yok olmasıdır. Eğitim kurumlarında da durum aynıdır. Öğrencinin okula karşı ilgisizliği, okulun öğrenci ile bir bağ kuramamasından kaynaklanmaktadır (Archambault ve diğerleri, 2009).

Okul bağlılığı, son yıllarda eğitim üzerindeki önemli etkileri nedeniyle tüm dünyanın dikkatini çekmektedir. Hatta OECD tarafından gerçekleştirilen PISA sınavında 2000 yılından beri okul bağlılığı ayrı bir başlık altında ölçülmektedir ve elde edilen sonuçlar, okul bağlılığı kavramının birçok ülke için de önemli bir sorun olduğunu

gözler önüne sermektedir. Okul bağlılığını okula zamanında gelme, okulu asma, aitiklik duyma ve okula karşı tutum başlıkları altında inceleyen PISA 2015 raporunda bu kavramın diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye için de ciddi bir sorun teşkil ettiği görülmektedir. Rapor verilerine göre testin yapıldığı günden iki hafta öncesine kadar geçen sürede en az 3 kere okuldan kaçma davranışı gösterme oranlarında OECD ortalaması % 5 olurken, Türkiye’de % 17.2 ile ülke sırlamasında altıncı sırada yer almaktadır. Derse girmeme davranışında OECD ortalaması % 6.6 iken, Türkiye’de % 15, derse geç kalmada OECD ortalaması % 15.4 iken Türkiye’de % 16.6 dır (MEB, 2016b). Her üç boyutta da OECD ortalamasının üstünde bulunulması, bu konuya ciddiyetle ve acilen önlem alınması gerektiğinin göstergesidir.

21. yüzyıl, bireylerde duyarsızlaşma ve bireyselleşme duygularını ön plana çıkarmaktadır. Son yıllarda ise yeni yüzyılın yarattığı bu olumsuz duygulara bir tepki olarak doğan pozitif psikoloji, sosyal bilimlerde hakimiyetini sürdürmektedir.

Bir değişim hareketi olan pozitif psikolojinin amacı, şimdiye kadar olumsuzluklara odaklanan bilimin, artık olumlu özelliklerin farkına varması ve bunları güçlendirerek sorunları çözmeye çalışmaktadır (Csikszentmihalyi ve Seligman, 2000). Bir diğer ifadeyle pozitif psikoloji, sistemin bozuk yanlarına olan odağın güçlü yanlarına doğru çekilmesiyle, denge sağlamayı amaçlayan bir alandır (Buck ve diğerleri, 2008). Bireysel alanda kişinin sahip olduğu pozitif duyguların artırılmasına odaklanırken, örgütsel alanda kurumları, çalışanlarının daha iyi bir insan, çalışan ya da vatandaş olmasını sağlayan örgütlere dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Csikszentmihalyi ve Seligman, 2000). Son zamanlarda pozitif psikolojinin etkisinin hissedildiği bir alan da eğitimidir. Eğitimde okul bağlılığını arttırmak için pozitif psikolojide özellikle Csikszentmihalyi (1990) tarafından alanyazına tanıtılan akış teorisinin üzerinde durulmaktadır. Akış, dışsal bir güdü olmadan kişinin çalışırken yaşadığı optimal yoğunlaşma halini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Bir çeşit öğrenmenin kendinden alınan yoğun hazdır. Teoriye göre akış yaşayan bir öğrenci, bu duyguyu yeniden tatmak için davranışı tekrarlayacaktır. Bağlılık ise öğrencinin gerçekleştirdiği eğitsel aktivitelerde akış yaşamıyla ortaya çıkmaktadır. Akışın oluşabilmesi içinse, gerçekleştirilen çalışmanın zorluk seviyesi ile öğrencinin sahip olduğu becerilerin uyumu gereklidir. Öğrenci ve çalışmadaki seviyelerin uyumlu olmaması, öğrencide karşılaşılabilecek tutumların da

farklılaşmasına neden olmaktadır. Örneğin, düşük beceriye sahip bir öğrenci ile kolay bir çalışma yapıldığında, öğrencide bir kayıtsızlık duygusunun oluştuğu görülecektir. Öğrenci yüksek beceriye sahip ancak yapılan çalışma kolay olursa öğrencide izlenecek duygu gevşemedir. Öğrencinin zayıf ama çalışmanın zor olduğu bir durumda öğrencide gerginlik yaşanacaktır. Başarılı bir öğrenci zor bir çalışmayla görevlendirildiğinde ise öğrenci sınırları zorlamak için elinden geleni yapacaktır. Bunun altında yatan neden çalışmayı bir meydan okuma olarak algılamasıdır. Bunu gerçekleştirirken hissettiği duygu ise akıştı (Csikszentmihalyi 1990, akt.; Csikszentmihalyi ve Shernoff, 2009). Burada eğitimciden beklenen öğrenciye kendi beceri düzeyine uygun çalışmalar sunarak akış yaşamasını sağlamak, öğrencide gerginlik ya da gevşeme hissedildiğinde çalışmanın seviyesini değiştirmektir. Bu öğrenci bağlılığını arttırmanın en etkili yoludur (Shernoff ve diğerleri, 2003).

Skinner ve diğerlerine (2008) göre alanyazında okul bağlılığı ile ilgili var olan en büyük çatışma, okul bağlılığın boyut sayısı, öncül ve çıktılar üzerine yaşanmaktadır (akt., Lam ve diğerleri, 2014). Kavramı ilk çalışanlardan biri olan Finn (1993) okul bağlılığının katılım ve özdeşleme olarak iki boyutlu bir kavram olduğunu iddia etmektedir. Katılım, bağlılığın davranışsal ögesidir ve burada vurgulanan bir öğrencinin, okulda öğrenci olmanın sorumluluklarını yerine getirmesidir. İkinci boyut özdeşleşme ise bağlılığın duyuşsal özelliğini yansıtmaktadır ve öğrencilerin okul etkinliklerinde gönüllü yer almasını ifade etmektedir. Bu tür bir gönüllü katılımın öğrenci ve okul arasında var olan duygusal bağı güçlendirerek bağlılığı arttırdığı belirtilmektedir (akt: Furlong ve diğerleri, 2003). Finn'e (1993) göre aslında birçok öğrenci öğrenimine başarılı ve iyi bir öğrenci olma duygusuyla başlamaktadır. Başlarda var olan bu istekliği, bağlılığa dönüştürmek için dışsal güdülerle desteklemek gereklidir. Böylelikle güçlenen öğrenci bağlılığı, dersi dinleme, etkinliklerde yer alma gibi pozitif davranışların sürekliliğini sağlar. Bu modelde bağlılık, öğrenimin başından sonuna kadar gelişerek devam eden bir süreci temsil etmektedir (akt: Furlong ve diğerleri, 2003). En basit ifadeyle, öğrencinin öğrenimin başlarında sınıf için etkinliklerde yer alması, bu davranışın çeşitli ödüllerle desteklenerek sürdürülmesi, süreç içinde elde edilen başarı ve takdirin öğrencinin okulla özdeşleşmesinde etkili olması bağlılığın oluşma basamaklarını ifade etmektedir (Sinclair ve diğerleri, 2003). Bu

nedenle öğrenim hayatı sürecince gerçekleşen davranışsal katılımın, duygusal katılımın oluşmasında rol oynayan en büyük etken olduğu, pekiştirilmesi halinde bir alışkanlığa dönüşebileceği (Finn, 1993 akt: Furlong ve diğerleri, 2003), duygusal katılım var olduğu sürece bağlılığın yüksek olacağı iddia edilmektedir (Sinclair ve diğerleri, 2003).

Geliştirilen bu iki boyutlu kavram çalışmalar ilerledikçe bazı araştırmacılar tarafından kabul görmemiştir. Örneğin Fredricks (2011) okul bağlılığının davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılığı içeren üç boyutlu bir yapı olduğunu savunmuştur (Lam ve diğerleri, 2014; Green ve diğerleri, 2012).

Bu üç boyutlu modelde, ilk boyut olan davranışsal bağlılığın temelinde faaliyetlerde yer alma davranışı bulunmaktadır. Öğrencinin akademik (sınava girme, not alma, sınıf geçme vb.) ve sosyal (tiyatro sergileme, okul takımında oynama vb.) etkinlikleri gerçekleştirme gibi davranışlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Jimerson ve diğerleri, 2003; Fredricks ve diğerleri, 2004). National Center for School Engagement'da da (2006) benzer şekilde bağlılık öğrencinin hem akademik hem de sosyal alanda sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla sergilediği davranış bütünü olarak tanımlanmaktadır.

Bu boyutta, sergilenen davranış üç düzeye ayrılmaktadır. İlk düzeyde en temel görevler yer alırken, ikinci düzeyde temel görevlere ek olarak daha fazla çaba ve zaman gerektiren faaliyetler bulunmaktadır. En üst düzeyde ise öğrencilerden akademik çalışmaların yanında sosyal faaliyetlerde de görev almaları beklenmektedir (Finn ve Rock, 1997, akt: Jimerson, 2003). Green ve diğerleri (2012) ise davranışsal bağlılıkta sergilenen davranışları, ev, sınıf ve okul olarak yapıldıkları mekana göre ayırmaktadır. Ders çalışma ev, dersi dinleme sınıf, okulda bulunma okul türü davranış olarak örneklendirilmektedir.

Duygusal bağlılık, öğrencinin okula yönelik olumlu (güven, sevgi) ya da olumsuz (kızgınlık, öfke) yargılarını kapsamaktadır (Fredricks, 2011; Fredricks ve diğerleri, 2004; Green ve diğerleri, 2012; Jimerson ve diğerleri, 2003; Zyngier, 2008). Bu boyut kendi içinde pozitif okul ve eğitim yargısı olarak iki alt öğeye ayrılmaktadır. İlki, öğrencinin okulda sunulan hizmetlerle ilgili görüşlerini, ikincisi öğrencinin eğitsel aktiviteleri gerçekleştirme istekliliğini yansıtmaktadır (Green ve diğerleri, 2012).

Bilişsel bağlılık, öğrencinin, kendi ve okulda iletişim kurduğu herkes hakkındaki yargılarını kapsamaktadır (Jimerson ve diğerleri, 2003). Bilişsel bağlılıkta, öğrencinin akademik başarısı ve ilişki kalitesini etkileyecek iki kavram önemli görülmektedir. Bu iki kavram, öğrencinin eğitime yaptığı psikolojik yatırım ve öğrenme sürecinde öz düzenleme yöntemlerini uygulayabilme becerisidir (Archambault ve diğerleri, 2009; Fredricks, 2011). Bu boyut, öğrencinin kendince zor olanı öğrenme kararlılığı ve gönüllüğünü ifade etmektedir (Fredricks, 2011; Fredricks ve diğerleri, 2004). Bir diğer ifadeyle, öğrencinin kendi kapasitesinin farkında olmasını, hedefler belirleyebilmesini ve bu hedefleri gerçekleştirme gönüllülüğünü temsil etmektedir (Archambault ve diğerleri, 2009). Bu boyut, öğrencinin sınırlarını aşma çabası olarak da tanımlanmaktadır (National Center for School Engagement, 2006).

Appleton ve diğerleri (2006) ise okul bağlılığının akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik olmak üzere dört boyuttan ibaret olduğunu iddia etmektedir. İlk boyut, öğrencinin ders içi çalışmaları ile tanımlanırken, davranışsal bağlılık, öğrencinin gönüllü olarak akademik ve sosyal okul etkinliklerinde görev almasını ifade etmektedir. Bilişsel boyutta, bireyin farklılık, öğrenme istekliliği ve kararlılığı gibi bireysel özelliklerine vurgu yapılırken, psikolojik boyut, öğrencinin okul ve çevresiyle etkileşimini açıklamaktadır.

Her boyut, bağlılığın farklı yoğunlukta gerçekleşebileceğini göstermek amacıyla kendi içinde düzeylere ayrılmaktadır. Örneğin davranışsal boyutun en temelinde okula gelmek davranışı bulunurken, en üst düzeyde okul meclisine seçilmek yer almaktadır. Duyuşsal bağlılık ise okul sevgisinden kendini okulun bir parçası olarak görmeye kadar uzanan bir süreci temsil etmektedir. Bilişsel bağlılık ise ders çalışma kararından, öğrenme kararlılığına kadar uzanmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları bağlılık düşük düzeyde ve geçici olabileceği gibi, yüksek seviyede ve sürekli de olabilmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Li ve Lerner (2013) yaptıkları araştırmalarında şimdiye kadar sanılanın aksine boyutların birbirlerinden çok da bağımsız olmadıklarını saptamıştır. Bu boyutların birbiri üzerinde etkisi olduğunun görülmesi ile bağlılığın oluşması için öğrencinin tüm boyutlarda ya düşük ya da yüksek değere sahip olması beklenmektedir. Aksi takdirde, örneğin davranışsal bağlılığın yüksek, diğer boyutların düşük olduğu durumlarda dersi dinlemeyen ama sorun da çıkarmayan bir öğrenci, duygusal

bağlılığın yüksek ancak diğer boyutların düşük olduğu durumlarda okulunu seven ama okuldan kaçan bir öğrenci ile karşılaşırız. Bu nedenle üç boyutun birlikte güçlendirilmesini ele alan çalışmalar daha sağlıklı çözümler üreteceklerdir (Fredricks, 2011).

Son dönemlerde okul bağlılığı üzerinde yapılan araştırmalar, bağlılığı etkileyen unsurlar hakkında bilgi sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Etkili faktörlerin farkında olmak, bağlılığın sağlıklı bir şekilde ele alınmasını sağlayacaktır (Martin, 2002; Martin, 2007).

Bağlılığın öncülleri üzerinde yürütülen çalışmalar okulun bağlılık kavramı üzerinde oldukça etkili olduğunu saptamıştır. Bu nedenle bağlılığın artırılmasına yönelik çalışmalarda öğrenciden ziyade okul özelliklerine odaklanmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Sunulan eğitim, gerçekleştirilen eğitsel aktiviteler, destek servisleri, kişilerarası etkileşim ya da okul atmosferi gibi özellikler okul bağlılığını etkilediği düşünülen örgütsel faktörlerdir (Sinclair ve diğerleri, 2003). Alanyazında bu özelliklerin okul bağlılığına olan etkilerini destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin on farklı okul türünde gerçekleştirdikleri araştırmalarında Kalaycı ve Özdemir (2013) öğrencilerin okula ilişkin görüşlerinin okul bağlılığını yordadığını saptamışlardır. Benzer şekilde Adıgüzel ve Karadaş (2013) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık davranışıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Korkmaz (2011) ise örgütsel iklim, okul sağlığı ve bağlılık ilişkisini incelediği çalışmasında okul sağlığı ve örgütsel iklim alt boyutlarından müdürün destekleyici davranışı ile bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Newmann (1991) da okulun bağlılıktaki önemine değinerek, ancak farklılığı özendiren, öğrencilerini önemseyen, öğrencilerin kendini ve akranlarını değerlendirmesine imkan tanıyan, grup çalışmalarına teşvik eden, eğitimi eğlenceli kılan bir eğitim ortamında yüksek bağlılıktan söz edilebileceğini ifade etmektedir (akt., Fredricks ve diğerleri, 2004).

Fredricks'e (2011) göre günümüzde öğrencinin pasif konumda kaldığı, dinleyerek ve ezberleyerek sınıf geçtiği bir düzen bulunmaktadır. Oysa eğitim sisteminde, öğrencilerin üretmelerine, görüş alışverişi yapmalarına, işbirliği içinde çalışmalarına, eleştirmelerine, tartışmalarına, farklı görüşleri dinlemelerine ve anlayışla karşılamalarına imkan sağlayan okullar, öğrencilerin yüksek seviye becerileriyle donatılmasını sağlayarak, okula olan bağlılıklarını arttıracaktır.

Yapılan bir diğ er araştırma okulda sunulan eğitim kalitesinin bağlılık üzerindeki negatif etkisi gözler önüne serilmektedir. Araştırmada okulların, öğrencilerin en az bağlılık hissettikleri yerler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 40'ı derslerde farklı düşüncelere daldıklarını, zamanlarının çoğunu derse katılmak yerine dinlemek gibi pasif etkinliklerle geçirdiklerini ifade etmişlerdir (Shernoff ve Hoogstra, 2001 akt., Csikszentmihalyi ve Shernoff, 2008). Fredricks de (2011) eğitim kaliesinin önemi ile ilgili olarak, öğretmenlerin, derslerde öğrencilerin günlük yaşamlarına aktarabilecekleri, ilgilerini çeken konuları anlatmasının bağlılığın artmasında etkili olacağını vurgulamaktadır.

Arastaman (2009) tarafından  ğretmen ve yöneticilerin görüşleri üzerinden y r t len bir diğ er çalışmada, hem öğretmenler hem de yöneticiler bağlılıkla ilgili sorunların yönetimden ziyade  ğretmen kökenli olduğunu ifade etmişlerdir. Kısacası  ğretmenlerin, öğrencilerine değer vererek, grup çalışmalarıyla paylaşımda bulunmalarına imkan sağlayarak, açık bir iletişim kurarak, öğrencilerin yeteneklerini kullanmalarına fırsat yaratarak bağlılığı y kseltebilecekleri ortak bir kanaat haline gelmiştir (Fredricks, 2011).

Bağlılık üzerinde etkisi olan bir diğ er faktör destektir. Aile, eğitim sürecinde öğrenciye sağladığı destekle okul bağlılığını etkilemektedir. Benzer şekilde akran desteği de bağlılıkla ilişkilidir. Öğrencinin akranlarından gördüğü onay ve destek, bağlılığının artmasında oldukça etkilidir (Sinclair ve diğ erleri, 2003). Fredricks ve diğ erleri (2004) de bu görüşü desteklemekte ve öğrencilerin, arkadaş tercihlerini kendilerine benzer bağlılığa sahip kişiler arasından yaptıklarını, bu nedenle öğrencinin girmek istediği arkadaş grubuna dahil olması ya da kabul görmemesinin, bağlılığına olumlu ya da olumsuz yansımaları olacağını belirtmektedir. Fall ve Roberts (2012) da yaptıkları araştırmada, alınan desteğin, öğrencinin kendine ilişkin yargısında önemli olduğu, dolayısıyla bağlılığı olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenciyle güvene dayalı bir iletişim kurmak, fikirlerini almak, düşüncelerini önemsemek, onları anlamak gibi davranışlar okul bağlılığını etkileyen önemli etmenlerdir.

Alanyazında okul bağlılığının bireysel özelliklerle ilişkisi üzerine y r t len çalışmalarda, cinsiyet, annenin eğitim durumu, aile gelir düzeyi, yeterlik inancı ve çalışma alışkanlıkları gibi çeşitli değişkenlerin bağlılıkla ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere

oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Arastaman, 2009; Kalaycı ve Özdemir, 2013). Ayrıca anne eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi ile okul bağıllılığın negatif bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır (Arastaman, 2009). Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin'in (2014) okul bağıllılığıyla çalışma alışkanlıkları ve yetkinlik inancının ilişkisini inceledikleri çalışmada, yeterliklerine inanan ve çalışma düzenine sahip öğrencilerin okula bağıllılıklarının da yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Newmann ve diğerleri ise (1992) okul bağıllılığını belirleyen etmenleri yeterlik, okul ve orjinallik olarak üç başlık altında toplamaktadır. Yeterlik kavramı altında öğrenciye kazandırılan yeterliklerin, okul kavramı altında, okulun sağlayacağı başarı, sosyal destek, güven gibi duyguların, orjinalik kavramı altında çalışmanın ona sağlayacağı haz, dışsal ödöl gibi unsurların bağıllılıkla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır.

Bağıllılığın sonuçları dikkate alındığında, bağıllılık ile akademik başarı arasındaki pozitif bir ilişkinin varlığı yapılan çalışmalarda saptanmıştır (Chase ve diğerleri; 2014; Fredricks ve diğerleri, 2004; Lam ve diğerleri, 2014; Wanglorsaichon, 2013). Yapılan araştırmaların kimi, davranışsal bağıllılığın (Fredricks ve diğerleri, 2004; Lam ve diğerleri, 2014) kimi ise bilişsel ve duyuşsal bağıllılığın (Wanglorsaichon ve diğerleri, 2013) öğrenci başarısını geliştirmede etkili olacağını savunmaktadır.

Bağıllılığın önemli çıktılarından bir diğeri de okul terkidir. Hatta okul terkinin, bağıllılığın bu denli dikkat çekmesini sağlayan en etkili kavram olduğu söylenebilir. Bu nedenle alanyazında okul bağıllılığı ve okul terki ilişkisinin çok çalışılmıştır. Bu çalışmaların çoğu, bağıllılığın okul terkinde bir önleyici faktör olarak görev yaptığını, özellikle davranışsal bağıllılık ile okul bırakma kararı arasındaki negatif ilişkiyi gözler önüne sermektedir (Archambault ve diğerleri, 2009; Fall ve Roberts, 2012; Fredricks ve diğerleri, 2004; Wang ve Fredricks, 2014).

Okul terkenden sonra okul bağıllılığıyla ilişkisi çok çalışılan bir diğerkavram öğrenci tükenmişliğidir. Hatta bazı çalışmalarda bu iki kavram bir tahteravellinin iki ucu gibi, bir sürecin iki karşıt kutbu olarak nitelendirilmektedir. Bu ilişki üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, okul bağıllılığı ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif bir ilişkinin varlığından söz etmektedir (Schaufeli, Taris ve Rhenen, 2008; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Schaufeli ve Bakker, 2004; Maslach, 2011). Maslach (2011) bir adım öteye giderek, bağıllılığın tükenmişliğin

önlenmesinde kullanılabileceğini önermekte, Li ve Lerner (2011) ise bağlılığın sadece akademik çıktılar üzerinde değil, okuldaki disiplin problemlerinin çözülmesinde de önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Wang ve Fredricks (2014) yaptıkları çalışmayla bu görüşü desteklemektedir. Çalışmalarında, öğrencilerin madde kullanımı ve suç eğilimi gibi problem davranışları ile bağlılığın negatif bir ilişki içinde olduğunu saptamışlardır. Aynı şekile öğrencilerin sapkın davranışlarıyla bağlılık ilişkisini ele alan Ünal ve Çokur (2011) da bu iki kavram arasında negatif bir ilişkinin var olduğunu belirtmiştir.



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde 21. Yüzyıl becerileri, tükenmişlik ve okul bağlılığı ile ilgili alanyazında yapılmış çalışma özetlerine yer verilmiştir.

2.1. 21.Yüzyıl Becerileri İle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde 21. Yüzyıl becerileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir.

2.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

MEB (2011) tarafından, 21. Yüzyılda ortaöğretimdeki mevcut öğrenci profilini belirlemek amacıyla yürütölen çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmının Türk Eğitim Sisteminin, araştırmada sunulan 36 özelliğe sahip olduğunu düşündükleri görölmüştür. Çalışmada Türk Eğitim Sisteminin özelliklerine yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu yönde oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilere sunulan eğitim sistemi ile ilgili 36 önermeye verilen cevapların yüzdelik oranları dikkate alındığında, öğrencilerin, “eğitim sisteminin sorumluluk almayı ve insanlara saygı duymayı öğrettiğini”, diğör taraftan “sistemin uluslararası standartlarda olmadığını ve yabancı dil eğitiminin iletişim kurabilecek düzeyde verilmediğini” düşündükleri belirlenmiştir.

Odabaşı, Kuzu ve Günöç (2013) öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerini nasıl tanımladığını belirlemek amacıyla sosyal ağlardan biri olan Twitter’ı kullanarak, yürüttükleri çalışmada, 21. Yüzyıl öğrenci özellikleri, kişisel beceriler, araştırma ve bilgi edinme becerileri, yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri ve teknoloji becerileri olarak 4 ana tema altında tanımlanmıştır.

Köğce, Özpınar, Şahin ve Yenmez’in (2014) eğitim faköltelerinde görev yapan öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını, ancak 21. Yüzyıl Öğrenen Standartlarına yönelik kapsamlı bilgiye sahip olmadıklarını belirlemiştir.

Karakaş (2015) fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek amacıyla ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla yaptığı yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel boyutlarında yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada, ayrıca, öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeyleri arasında cinsiyeye göre, üç alt boyutta da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

2.1.2. 21. Yüzyıl Becerileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

21. yüzyıl becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesini ele alan çalışmayı Ananiadou ve Claro (2009) on yedi OECD ülkesinde yürütmüşlerdir. Elde edilen bulgular, birçok ülkenin 21.yüzyıl becerilerini eğitim programları içine kattığını ancak ulusal ya da bölgesel alanda bu becerilerin tanımlanmadığı ya da bu beceriler için herhangi bir değerlendirme politikalarının bulunmadığını göstermiştir. Izzo, Yurick, Nagaraja ve Novak'ın (2010) ortaokul öğrencilerine, 21. Yüzyıl bilgi teknolojisi becerilerini öğretmek amacıyla tasarlanan 10 ünitelik web temelli müfredatın etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin bilgi teknolojisi okuryazarlığında oldukça önemli kazanımlar elde ettiği saptanmıştır.

Geliştirdikleri ölçekle Kore'de ilköğretim öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel alanlarda ölçmek amacıyla bir ölçek geliştiren Kang, Kim, Kim ve You (2010) geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin güvenle kullanılabileceğini saptamıştır. Daha sonra Kang, Heo, Jo, Shin ve Seo (2010) geliştirdikleri ölçeği lise öğrencileri için de uyarlamışlardır.

Şili'de yaşayan 15 yaş grubu öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerini ölçmeyi amaçladıkları çalışmada, Claro, Preiss, Martin, Jara, Hinostroza, Valenzuela, Cortes ve Nussbaum (2012) öğrencilerin çoğunluğunun bilgiyi araştırmada ve dijital bilgiyi düzenlemede başarılı olduklarını ancak dijital bilgiyi eleme, dijital ortamda edindiği bilgilerden kendi fikrini oluşturma ve bir sunum oluşturma gibi bilgiyi üretim amaçlı kullanmayı gerektiren görevlerde çok azının başarı sergilediğini tespit etmişlerdir.

White (2012) tarafından yürütülen çalışmada 21. yüzyıl eğitim uygulamalarının Ohio, West Virginia ve Kentucky'deki Hristiyan okullarında uygulanıp uygulanmadığı araştırılmış, elde edilen veriler ışığında bu bölgelerde bulunan okullarda planlama, değerlendirme alanlarında bu becerilerin uygulandığı ve bu uygulamaların öğrenci öğrenmesinde oldukça etkili olduğu saptanmıştır.

Okulda yapılan bir uygulamaya 21. Yüzyıl becerilerinin dahil edilmesi ile 21. yüzyıl becerileri ile okul bağlılığının ilişkisini araştıran Cox (2014) elde edilen bulgular ışığında 21. Yüzyıl becerileri ile okul bağlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.2. Öğrenci Tükenmişliği ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde alanyazında öğrenci tükenmişliği ile ilgili olarak yürütülen araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğrenci Tükenmişliği ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Bilge ve Kutsal (2012) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, sosyal desteğin, tükenmişlik ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin tükenmişlik algılarının çevrelerinden aldıkları sosyal destek ile yordandığını, farklı tükenmişliğin cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermediği, sınıf düzeyinin tükenmişlikle negatif ilişki içinde olduğu, orta düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin yüksek tükenmişliğe sahip olduğu ve okul türünün tükenmişlik üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci tükenmişliğini farklı değişkenlere göre inceleyen Seçer ve Gençdoğan (2012) çalışmalarında cinsiyete göre tükenmişlik yaşantılarının farklılaştığını, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, lise türlerine göre öğrencilerin tükenmişlik yaşantılarının farklılaştığı, düz lise öğrencilerinin fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, akademik başarıları düşük olanların yüksek olanlara oranla daha yüksek tükenmişlik düzeylerine sahip oldukları saptanmıştır.

Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013) lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma verileri, erkek öğrencilerin her üç alt boyutta da daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, tükenme boyutunda hazırlık sınıfı, duyarsızlaşma alt boyutunda 9. Sınıf ve yetkinlik alt boyutunda 11. sınıf öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, kendilerini başarısız olarak algılayan öğrencilerin duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Bilge ve diğerleri (2014) yılında lise öğrencileri üzerinde yürüttükleri bir diğer çalışmada ise öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini ve okul bağlılıklarını, akademik başarı, çalışma alışkanlıkları ve öz yeterlik inançları bakımından incelemiştir. Elde edilen bulgular ışığında düşük özgüvenli öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

2.2.2. Öğrenci Tükenmişliği İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Salmera-Aro ve diğerleri (2008) öğrenci tükenmişliği üzerinde okulun etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmada, okul desteği ve motivasyonun tükenmişlikle negatif ilişkili, okul ikliminin ise pozitif ilişkili olduğunu saptamıştır. Elde edilen bir diğer bulgu ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla ve akademik performansı düşük olanların, yüksek olan öğrencilerden daha fazla tükenmişlik yaşadıklarıdır.

Tıp öğrencilerinin katılımıyla cinsiyet ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi, ayrıca tükenmişliğin klinik döneminde mi ya da klinik öncesi dönemde mi daha fazla yaşandığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, Glan, Sanmartin, Polo ve Giner (2011) öğrencilerin hastalarla daha az iletişim kurdukları eğitim dönemlerinde, yani klinik öncesi dönemde, daha az tükenmişlik yaşadıkları, üçüncü yıldan altıncı yıla kadar tükenmişlik risklerinin ikiye katlandığı ve tükenmişlik ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Schaufeli ve diğerlerinin (2012) üç farklı Avrupa ülkesindeki üniversite öğrencilerinin katılımı ile yaptığı araştırmada öğrenci tükenmişliğinin okul bağlılığı ve akademik performansla ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen

bulgulara, akademik performansın tükenmişlikle negatif, bağlılık ile pozitif bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012) yaptıkları çalışmada tükenmişlik ile cinsiyet ve okul türü değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, akademik liselerde eğitim gören erkek öğrencilerde tükenmişlik artarken, mesleki liselerde eğitim gören erkek öğrencilerde herhangi bir değişim yaşanmamıştır. Kız öğrencilerde ise akademik liselerde öğrenim görenlerde tükenmişlik ve yetersizlik hissi artarken, mesleki liselerde eğitim gören kız öğrencilerde duyarsızlaşma azalmıştır. Son olarak tükenmişliğin akademik liselerde eğitim gören kızlarda yüksek olduğu görülse de, eğitim süresi boyunca en çok akademik liselerde eğitim gören erkek öğrencilerde arttığı saptanmıştır.

2.3. Okul Bağlılığı İle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde okul bağlılığıyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülen araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Okul Bağlılığı ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarını öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayanarak inceleyen Arastaman (2009) araştırma sonucunda cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve ailenin gelir durumunun bağlılıkla ilişkili olduğunu saptamıştır. Elde edilen verilere göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, anne eğitim durumu ile ailesinin gelir durumu düşük olan öğrencilerin anne eğitim durumu ile gelir düzeyi daha yüksek olanlara oranla daha fazla okul bağlılığına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca babanın eğitim durumu ile okul bağlılığı arasında bir ilişki saptanamamıştır. Elde edilen bir diğer sonuç ise hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin okul bağlılığını azaltmada yönetimden ziyade öğretmenden kaynaklanan nedenlerin etkili olduğunu düşünmelerinin tespitidir.

Savi'nin (2011) kendi geliştirdiği "School Attachment Scale for Children and Adolescents" ölçeği ile öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerini belirlemek için yürüttüğü araştırmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek okul bağlılığı düzeyine sahip olduğu ve yaş arttıkça öğretmene, okula ve arkadaşlara olan bağlılığın azaldığını saptamıştır.

Özdemir ve Kalaycı (2013) öğrencilerin okula bağlılıkları ile metaforik okul algılarını cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenler bakımından ele almış, araştırma sonucunda öğrencilerin okul bağlılıklarının ve olumlu okul algılarının orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerinin erkek öğrencilere oranla okul ile ilgili daha olumlu algıya sahip olduğu, ikinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine oranla daha olumlu algıya sahip olduğu, okul türünün okul bağlılığında etkili olmadığı, metaforik okul algısının okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Kalaycı ve Özdemir (2013) on lisede, öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları ile okul bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürüttükleri bir diğer çalışmada, katılımcıların okul bağlılık düzeyleri ile okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve okul yaşamının niteliği ile okul bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bilge ve diğerlerinin (2014) lise öğrencilerinin tükenmişlik yaşantıları ve okul bağlılıklarını, çalışma alışkanlıkları, akademik başarı ve öz yeterlik inançları değişkenlerine göre inceledikleri çalışmalarında, yeterli çalışma becerileri ve yüksek öz yeterlik inançları olan öğrencilerin daha yüksek okul bağlılığı düzeylerine sahip oldukları saptanmıştır.

2.3.2. Okul Bağlılığı ile ilgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider ve Shernoff (2003) Amerika'da lise öğrencilerinin üzerinde yürüttüğü çalışmada, lisede öğrencilerin zamanlarını nasıl geçirdiklerini ve kendilerini hangi koşullarda okula bağlı hissettiklerini araştırmışlardır. Elde edilen veriler, öğrencilerin, hem becerileri hem de derslerde karşılaştıkları zorluklar yüksek ya da dengeli olduğunda, yüksek bağlılık düzeyine sahip olduklarını saptamıştır. Katılımcılar daha pasif etkinliklerden ziyade, bireysel ve grup çalışmalarında kendilerini daha bağlı hissettiklerini bildirmiştir.

Woolley ve Bowen (2006) evde, okul ve çevreden alınan destek ile okul bağlılığı ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada yaşamlarında kendilerini destekleyen yetişkinlere sahip olan öğrencilerin psikolojik ve davranışsal bağlılıklarının yüksek olduğunu saptamışlardır.

Shernoff ve Schmidt (2008) tarafından Amerika'da, farklı etnik ve sosyoekonomik kökenlere sahip 13 liseden seçilmiş beyaz, siyahi, Latin ve Asyalı öğrencilerin

katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğrenci bağlılığının, ırk ve etnik grup ile ilişkisini belirleme amaçlanmıştır. Araştırma verileri, bağlılığın etnik kökene göre farklılaştığını göstermiştir. Siyahi öğrencilerin beyaz öğrencilere oranla daha yüksek bağlılığa sahip oldukları saptanmıştır.

Archambault ve diğerlerinin (2009) okul terki ve okul bağlılığı ilişkisini incelediği araştırmada, bağlılık ile okul terki arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu saptanmıştır.

Simons-Morton ve Chen (2009) tarafından yürütülen araştırmada zaman içerisinde değişen okul bağlılığı, ailevi tutumlar ve akran ilişkileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Yedi ortaokulda yürütülen araştırma sonucunda, madde kullanımı, arkadaş çevresi ve ailenin öğrenciye olan tutumu ile okul bağlılığı arasında bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucunda, ailesi sorumlu davranmayan, uyuşturucu madde kullanan ve problemlili arkadaşlarıyla sık görüşen öğrencilerin okul bağlılığının düşük olduğu saptanmıştır.

Ergenlerde okul bağlılığının riskli davranışlar üzerindeki etkisini araştıran Li, Zhang, Liu, Arbeit, Schwartz, Bowers ve Lerner (2011), elde edilen bulgular ışığında, davranışsal ve duyuşsal okul bağlılığının, madde kullanımı ve suçla katılımı ile negatif ilişkili olduğunu saptamıştır.

Wang ve diğerleri (2011) tarafından ortaokul öğrencilerinin katılımıyla yürütülen çalışmada okul bağlılığının davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak çok boyutlu bir yapı olduğu, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında okul bağlılığı düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığı, Avrupalı- Amerikalı ve Afrika Amerikalı öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Junco (2012) sosyal medyanın lise öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada öğrencinin sosyal ağlardan biri olan Facebook'u kullanım sıklığı ve facebook etkinliklerine katılımı ile okula olan bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür. Facebook kullanımının okul bağlılığı ile anlamlı negatif bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Fall ve Roberts (2012) araştırmalarında, öğrencilerin öz algıları, okul bağlılıkları ve okul terki arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada aile ve öğretmen desteğinin öğrencinin öz algısını etkilediği, bu desteğin, akademik ve

davranışsal bağlılık ile akademik başarının belirleyicisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencinin 10. sınıfta sahip olduğu okul bağlılığının yüksek olması, 12. sınıfta okul terki olasılığını azalttığı tespit edilmiştir.

2.4. 21. Yüzyıl Becerileri, Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı İlişkisi İle İlgili Çalışmalar

Zahng, Gan ve Cham'ın (2007) Çinli lise öğrencilerinin katılımıyla mükemmeliyetçilik, akademik tükenmişlik ve bağlılık ilişkisini araştırmayı amaçladığı çalışmada, mükemmeliyetçiliğin olumsuz özellikleri ile tükenmişlik arasında ve pozitif mükemmeliyetçilik ile bağlılık arasında bir ilişki olduğu, ayrıca tükenmişlik ve bağlılık arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ugwu, Onyishi ve Tyoyima (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Nijerya üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla, tükenmişlik, öz yeterlik ve akademik bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler, tükenmişliğin akademik bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Friedman'ın (2014) akademik tükenmişlik ve bağlılığın, akademik performans ve akademik engeller / etkinlikler arasındaki ilişkiye olan etkisini belirlemek amacıyla bir Güney Afrika üniversitesinde öğrenim gören birinci sınıf psikoloji öğrencileri üzerinde yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında, tükenmişlikle akademik engellerin pozitif, akademik performansla negatif bir ilişki içinde olduğu, akademik etkinliklerin tükenmişlikle negatif bir ilişki içinde olurken, bağlılıkla pozitif bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca akademik tükenmişliğin bağlılıkla negatif bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2015) 208 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada yaş, cinsiyet, ödevle ayrılan zaman, okula bağlılık, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen veriler, ödevle ayrılan zamanla okul tükenmişliği arasında pozitif, okula bağlılık, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasında negatif ilişki olduğunu göstermiştir.

Gomez ve diğerleri (2015) birinci sınıf tıp öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, akademik başarı ile tükenmişlik ve bağlılık ilişkisini belirlemeyi amaçlamış, araştırma sonucunda tükenmişlik ve bağlılık arasında negatif bir ilişki olduğu,

akademik başarının bağıllıkla ilişkili olduğunu ancak tükenmişlikle bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kiuru, Lerkkanen, Pokkeus ve Kuorelahti (2016) nın Finlandiyalı lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada duygusal ve bilişsel bağıllığın, davranışsal bağıllık, öz saygı, tükenmişlik ve akademik başarı ilişkisi çalışılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal ve bilişsel bağıllığın, davranışsal bağıllık, öz saygı ve akademik başarı ile pozitif, tükenmişlik ile negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Literatür taramalarında öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağıllığı ilişkisine odaklanan çalışmalara rastlanamamıştır.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

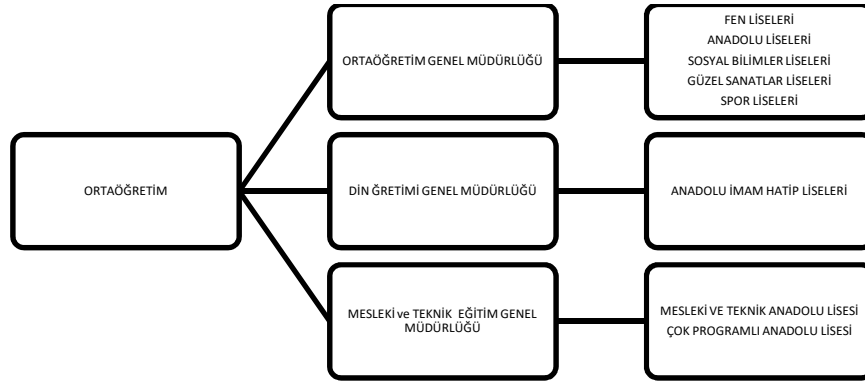
Ankara ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı ilişkisinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelinde amaç değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde önemli olan, durumlar arasındaki ayrımı ortaya çıkarmaktır (Karasar, 2014: 81).

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında 2015-16 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 9.,10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında Ortaöğretim hizmetinin sağlanmasından sorumlu üç genel müdürlük bulunmaktadır. Şekil 3.1.'de gösterildiği üzere Milli Eğitim Teşkilatında Ortaöğretim hizmetini sağlayan kurumlar Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışmaktadır. Her genel müdürlük kendisine bağlı farklı okul türlerinden sorumludur. Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liseleri Ortaöğretim Genel Bünyesinde, Anadolu İmam Hatip Liseleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Mesleki ve Teknik Eğitimi Genel Müdürlüğüne bağlıdır. Araştırma evrenini sözü geçen üç müdürlüğe bağlı okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.



Şekil 3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatındaki Ortaöğretim Hizmetini Sağlayan Genel Müdürlükler (Meb,2016)

Tablo 3. 1.'de Ankara İli Çankaya İlçesinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nebağlı Ortaöğretim hizmeti sağlayan Genel müdürlükler, bu müdürlüklere bağlı kurum sayıları ve genel müdürlük bazında toplam öğrenci sayıları sunulmuştur.

Tablo 3.1.: Ankara İli Çankaya İlçesi İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Ortaöğretim Hizmeti Sunan Genel Müdürlükler, Müdürlüklere Bağlı Ortaöğretim Kurum ve Öğrenci Sayıları

	<i>Kurum Sayısı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	37	23000
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	1	226
Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğü	16	13062
Toplam Resmi Ortaöğretim Kurumu	54	36288

Kaynak: MEB, 2016

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere Ankara İli Çankaya İlçesinde ortaöğretim hizmeti sunan Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı 37 okul bulunmakta ve bu müdürlüğe bağlı okullarda toplam 23000 öğrenci öğrenim görmekte, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı okul ve 226 öğrenci öğrenim görmekte, Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğüne bağlı 16 okul bulunmakta ve 13062 öğrenci öğrenim görmektedir. Toplamda Ankara İli Çankaya İlçesinde 54 okul ortaöğretim hizmeti sunmakta ve 36288 öğrenci öğrenim görmektedir.

Tablo 3. 2.'de Ankara İli Çankaya İlçesinde Bulunan Farklı Türdeki Ortaöğretim Kurumları sunulmaktadır.

Tablo 3.2.: Kurum Türlerine Göre Ankara İli Çankaya İlçesinde Bulunan Ortaöğretim Kurum Sayıları

	<i>Kurum Sayısı</i>
<i>Toplam Resmi Ortaöğretim Kurumu</i>	54
<i>Fen Liseleri</i>	2
<i>Sosyal Bilimler Liseleri</i>	2
<i>Anadolu Öğretmen Liseleri</i>	1
<i>Güzel sanatlar Liseleri</i>	1
<i>Anadolu Liseleri</i>	31
<i>Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri</i>	16
<i>İmam Hatip Liseleri</i>	1

Kaynak: Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2016

Tablo 3.2.'de Ankara İli Çankaya İlçesinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ortaöğretim hizmeti sunan Genel Müdürlükler ve genel müdürlüklere bağlı farklı türdeki ortaöğretim kurumlarının sayısı sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere araştırma evreninde 2015/16 eğitim öğretim yılı Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan 31 Anadolu Lisesi, 16 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2 Fen Lisesi, 2 Sosyal Bilimler Lisesi, 1 Güzel Sanatlar Lisesi, 1 İmam Hatip Lisesi ve 1 Anadolu Öğretmen Lisesi olmak üzere toplam 54 resmi ortaöğretim kurumlarının 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 36288 öğrenci yer almaktadır.

Tablo 3.3.'de araştırma evrenini oluşturan Ankara ili Çankaya ilçesi resmi ortaöğretim kurumlarının listesi yer almaktadır.

Tablo 3.3.: Ankara İli Çankaya İlçesinde Bulunan Resmi Ortaöğretim Okul Listesi

	<i>Okul Adı</i>
1	Ankara Fen Lisesi
2	Cumhuriyet Fen Lisesi
3	Ankara Güzel Sanatlar Lisesi
4	Hasan Ali Yücel Sosyal Bilimler Lisesi
5	Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi
6	Çankaya Faik Güngör Anadolu İmam Hatip Lisesi
7	Cumhuriyet Anadolu Öğretmen Lisesi
8	Adalet Nizamoğlu Anadolu Lisesi
9	Anıttepe Anadolu Lisesi
10	Ankara Atatürk Lisesi
11	Ayhan Sümer Anadolu Lisesi
12	Ayrancı Anadolu Lisesi
13	Bahçelievler Anadolu Lisesi
14	Bahçelievler Deneme Anadolu Lisesi
15	Betül Can Anadolu Lisesi
16	Dr. Binnaz Ege- Dr. Rıdvan Ege Anadolu Lisesi
17	Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi
18	Hürriyet Anadolu Lisesi
19	İncesu Anadolu Lisesi
20	Kırkkonaklar Anadolu Lisesi
21	Kurtuluş Anadolu Lisesi
22	Musa Erdem Anadolu Lisesi

23	Öğretmen Necla Kızılbağ Anadolu Lisesi
24	Ömer Seyfettin Anadolu Lisesi
25	Reha Alemdaroğlu Anadolu Lisesi
26	Tınaztepe Anadolu Lisesi
27	Mehmet Zakir Ekni Anadolu Lisesi
28	Çankaya Lisesi
29	Kirami Refia Alemdaroğlu Anadolu Lisesi
30	Ümitköy Anadolu Lisesi
31	Ayrancı Aysel Yüçetürk Anadolu Lisesi
32	75. Yıl Anadolu Lisesi
33	Çankaya Anadolu Lisesi
34	Mehmet Emin Resülzade Anadolu Lisesi
35	Sancak Anadolu Lisesi
36	Leyla Turgut Anadolu Lisesi
37	Kocatepe Mimar Kemal Anadolu Lisesi
38	Sokullu Mehmet Paşa Anadolu Lisesi
39	50. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
40	Ankara Çankaya Aziz Altınpınar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
41	Ayrancı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
42	Balgat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
43	Çankaya Cumhuriyet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
44	Dikmen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
45	Çankaya Lokman Hekim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
46	Fatma Yaşar Önen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

47	Kılıçaslan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
48	Tapu Kadastro Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
49	Karakusunlar İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
50	Türk Telekom Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
51	Çankaya İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
52	Ali- Hasan Coşkun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
53	Balgat Aliye Yahşi Kız Teknik ve Meslek Lisesi
54	Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Kaynak: Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2016

Tablo 3.3.'de sunulan evrenin tamamına ulaşılmasında zaman kısıtlaması ve yüksek maliyet sebebiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü yapılan işlem sonucunda $\alpha=0.5$ anlamlılık ve % 0.5 hoşgörü düzeyinde 380 olarak hesaplanmıştır.

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q} = \frac{36288 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.025) \times (36288-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = \frac{34850,9952}{91,6779} = 380,1$$

Örneklemin belirlenmesinde, oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oranlı küme örnekleme yönteminde, evrenin içinde bulunan özellikler benzerliklerine göre alt evrenlere ayrılmakta, daha sonra alt evrenlerin evren içinde bulunma oranlarına göre, her alt evrenden örnekleme alınacak sayı hesaplanmaktadır. Bu sayede özellikler, örneklem içinde de evrende bulunma oranlarına göre temsil edilmektedir (Karasar, 2009, s. 110). Çizelge 3.4.'de her alt evrenin örneklemdeki temsili yüzdelik oranı ve öğrenci sayıları bulunmaktadır. Alt tabakaların evren içindeki ağırlıklarına göre örneklemdeki büyüklüğü hesaplandıktan sonra her alt tabaka içinde yer alan okul türlerinin bu büyüklük içindeki sayısı orantılama işlemiyle bulunmuştur. Tablo 3.5.'da her alt tabaka içinde yer alan farklı okul türlerinden örnekleme alınacak öğrencilerin yüzdelik oranları ve sayıları sunulmuştur.

Tablo 3.4.: Alt Evrenlerin Evren ve Örneklemde Bulunma Sayıları

	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Yüzdelik Değer</i>	<i>Örneklemdeki Öğrenci Sayısı</i>
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	23000	% 63,38	240
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	226	% 0,62	3
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	13062	% 36	137
Toplam	36288	100	380

Kaynak: MEB, 2016

Tablo 3.4.'de evrende Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 23000 (%63,38), Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 226 (%0,62), Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 13062 (% 36) öğrencisi bulunduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak yapılan hesaplamalarda örneklemde Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullardan 240, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullardan 3, Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim okullarından 137 öğrencinin örneklemde dahil edilmesine karar verilmiştir. Tablo 3.5.'de alt evrenlere bağlı okul türlerinin örneklemde bulunma oranları ve örneklemde alınacak öğrenci sayıları sunulmuştur.

Tablo 3.5.: Alt Evrenlere Bağlı Okul Türlerinin Örneklemde Bulunma Oranları ve Örneklemde Alınacak Öğrenci Sayıları

		<i>Evrendeki Kurum Sayısı</i>	<i>Yüzdelik Değer</i>	<i>Örneklemdeki Öğrenci Sayısı</i>
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Fen Lisesi	2	% 4	15
	Sosyal Bilimler Lisesi	2	% 4	15
	Anadolu Öğretmen Lisesi	1	% 1	4
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	% 1	4
	Anadolu Lisesi	31	% 59	225

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	% 1	4
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	16	% 30	113
Toplam		54	% 100	380

Tablo 3.5.'de alt evrenlere ait okul türlerinin bulunma oranlarına göre evrende yer alan kurum sayıları, yüzdelik değerleri ve örnekleme alınacak öğrenci sayıları yer almaktadır. Buna göre Çankaya ilçesinde 2 Fen Lisesi bulunduğundan yaklaşık % 4 oranıyla örnekleme 15 öğrenci ile, 2 Sosyal Bilimler Lisesi bulunduğundan % 4 oranıyla örnekleme 15 öğrenci ile, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinin % 1 oranıyla 4'er öğrenci ile, Anadolu Liselerinin %59 oranıyla 225 öğrenci ile, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin yaklaşık % 30 oranıyla 113 öğrenci ile örnekleme temsil edilmesi hesaplanmıştır.

Örnekleme yer alacak okulları belirlemek amacıyla basit tesadüf örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüf örnekleme yöntemi ile, evrende bulunan tüm özelliklerin aynı oranda seçilme şansına sahip olmaları sağlanmıştır (Karasar, 2005). Ayrıca evrende sadece bir tane Güzel Sanatlar Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi olduğundan bu okullar örnekleme doğrudan katılmıştır. Örnekleme oluşturan okullarda, her sınıf düzeyinde (9. 10,11 ve 12) A şubesinde araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın anket uygulama aşamasında ilgili kurumlardan yasal izinler alınmıştır (Ek.1,4). Uygulama gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmaya dahil olmak istemeyen öğrencilerden gelen boş anketler ve eksik doldurulan anketler geçersiz sayılmıştır. Evreni 36288 öğrenci olan araştırmada en az 380 öğrenciye ulaşılmasına karar verilmiştir. Yaklaşık 2400 öğrenciye anket dağıtılmış 2181 anket geri dönmüştür. Eksik ve yanlış doldurma nedeniyle 164 anket geçersiz sayılarak, analizler 2017 anket üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi dağılımlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.2.2.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.6.'de sunulmuştur.

Tablo 3.6.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>Erkek</i>	833	41,3
<i>Kadın</i>	1184	58,7
<i>Toplam</i>	2017	100

Tablo 3.6.'de incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 1184'ünün kadın (%58,7), 833'ünün (%41,3) erkek olduğu görülmektedir.

3.2.2.2. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları

Tablo 3.7.'de katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımına ilişkin bilgi yer almaktadır.

Tablo 3.7.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>13</i>	1	0
<i>14</i>	137	6,8
<i>15</i>	613	30,4
<i>16</i>	602	29,8
<i>17</i>	495	24,5
<i>18</i>	169	8,4
<i>Toplam</i>	2017	100

Tablo 3.7.'den de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 2017 öğrencinin 1'i (%0) 13, 137'si (%6,8) 14, 613'ü (%30,4) 15, 602'si (% 29,8)16, 495'i (% 24,5) 17 ve 169'u (%8,4) 18 yaşındaki öğrencilerden oluşmaktadır.

3.2.2.3. Katılımcıların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine bağlı dağılımları Tablo 3.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3.8.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
9.Sınıf	681	33,8
10. Sınıf	595	29,5
11.Sınıf	504	25,0
12. Sınıf	237	11,8
Toplam	2017	100

Frekans Dağılımları

Tablo 3.8.'den de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 681'inin (%33,8) 9. Sınıf, 595'inin (%29,5) 10. Sınıf, 504'ünün (%25,0) 11. Sınıf ve 237'sinin (% 11,8) 12. Sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. 9. 10, ve 11. Sınıf düzeylerinin yakın değerlerde olmasına rağmen 12. Sınıf öğrenci sayısının diğerlerinden daha az olduğu görülmektedir. Bu durum ortaöğretim kurumlarında 12. Sınıf öğrencilerinin temel liselere geçmiş olmalarından dolayı sınıf mevcutlarının az olması ve var olan öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanmakta olduklarından anket çalışmalarına katılmak istememelerinden kaynaklanmaktadır.

3.2.2.4. Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü değişkenine bağlı dağılımları Tablo 3.9.'da sunulmuştur.

Tablo 3.9.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Anadolu Lisesi	1007	49,9
Güzel Sanatlar Lisesi	172	8,5
Anadolu Öğretmen Lisesi	31	1,5
Fen Lisesi	151	7,5
Anadolu İmam Hatip Lisesi	126	6,2
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	445	22,1
Sosyal Bilimler Lisesi	85	4,2
Toplam	2017	100

Tablo 3.9. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 1007'sinin (%49,9) Anadolu Lisesinde, 172'sinin (%8,5) Güzel Sanatlar Lisesinde, 31'inin (%1,5) Anadolu Öğretmen Lisesinde, 151'inin (%7,5) Fen Lisesinde, 126'sının (%6,2) Anadolu İmam Hatip Lisesinde, 445'inin (% 22,1) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 85'inin (%4,2) Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Anadolu Öğretmen Liselerinin 2013 yılında Fen Liseleri ya da Anadolu Liselerine dönüştürülme kararı ile yeni öğrenci almadıklarından sadece 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine ulaşılabilmiştir. Diğer okul türlerinin de örneklem içindeki oranlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

3.2.2.5. Katılımcıların Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.10.'de öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>Okuryazar Değil</i>	18	9
<i>İlkokul</i>	376	18,6
<i>Ortaokul</i>	280	13,9
<i>Lise</i>	642	31,8
<i>Üniversite</i>	617	30,6
<i>Yüksek Lisans veya Doktora</i>	84	4,2
<i>Toplam</i>	2017	100

Tablo 3.10.'de sunulduğu üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 18'inin (% 9) annesi okuryazar değildir. 376'sının annesi (18,6) ilkokul, 280'in (13,9) ortaokul, 642'sinin (%31,8) lise, 617'sinin (% 30,6) üniversite, 84'ünün (%4.2) annesi yüksek lisans veya doktora mezunudur.

3.2.2.6. Katılımcıların Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.11.'de öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.11.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>Okuryazar Değil</i>	3	,1
<i>İlkokul</i>	201	10,0
<i>Ortaokul</i>	251	12,4
<i>Lise</i>	596	29,5
<i>Üniversite</i>	778	38,6
<i>Yüksek Lisans veya Doktora</i>	188	9,3
<i>Toplam</i>	2017	100

Tablo 3.11.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 3'ünün (%1) babasının okuryazar olmadığı, 201'inin (%10) ilkokul, 251'in (%12,4) ortaokul, 596'sının (%29,5) lise, 778'sinin (% 38,6) üniversite, 188'nin (%9,3) annesinin yüksek lisans veya doktora mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.2.7. Katılımcıların Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.12.'de öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre dağılımına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.12.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Aile Gelir Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde%</i>
<i>0-1000 TL</i>	130	6,4
<i>1001-2000TL</i>	418	20,7
<i>2001-3000 TL</i>	554	27,5
<i>3001ve üzeri</i>	915	45,4
<i>Toplam</i>	2017	100

Tablo 3.12.'de sunulduğu gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 130'nun ailesinin (%6,4) 0-1000 TL düzeyinde, 418'isinin (%20,7) 1001-2000 TL düzeyinde, 554'ünün (%27,5) 2001-3000 TL düzeyinde ve 915'i (%45,4) 3001 ve üzeri düzeyinde gelire sahip olduğu saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır:

- Birinci bölüm: Öğrencilerin demografik özelliklerini ölçmek amacıyla kullanılan kişisel bilgiler (7 madde) anketi
- İkinci bölüm: Araştırmacı tarafından geliştirilen, 3 boyut ve 19 maddeden oluşan “21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği”
- Üçüncü bölüm: Schaufeli ve diğerleri tarafından (2002) “Maslach Tükenmişlik Envanteri Genel Formunun” üniversite öğrencilerine uyarlanmış olan öğrenci formunun Kutsal (2009) tarafından lise öğrencilerine uyarlanan ve üç boyut 15 maddeden oluşan “Öğrenci Tükenmişliği Ölçeği”
- Dördüncü bölüm: Schaufeli, Martinez, Marque’s- Pinto ve Bakker (2002) tarafından çalışanlar için geliştirilen Utrecht Work Engagement Scale- UWES2’i üniversite öğrencilerine uygulanan, Bilge (2002) ve dil ve alan uzmanları tarafından Türkçeye uyarlanan, Kutsal (2009) tarafından lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı, üç boyut ve 15 maddeden oluşan “Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği”

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi gibi demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek için hazırlanan bir formdur.

3.3.2. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerini ölçmek amacıyla “21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” (21YYBÖ) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yurtdışında Kang, Heo, Jo, Shin ve Seo (2010) tarafından geliştirilen bir ölçek bulunsa da Türkiye’de lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ilk ölçek olduğu düşünülmektedir.

3.3.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerini ölçmek amacıyla “21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin - 21YYBÖ geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle 21. Yüzyıl becerilerini konu edinen alanyazın taraması yapılmıştır (Dede, 2007; Larso ve Miller, 2011; Partnership, 2011; Rotherham ve Willingham, 2009; Salpater, 2008; Silva, 2008). Partnership 21, EnGauge, Nets/ ISTE, EU, OECD, ATC21S gibi 21.Yüzyıl becerileri üzerinde hazırlanan ulusal ve uluslararası

çerçeveler ayrıntılı incelenerek tüm çerçevelerde ortak olarak ele alınan ayrıca Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarında da vurgulanan Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, İletişim ve İşbirliği, Dijital Okuryazarlık, Yaratıcılık ve İnovasyon becerilerinin araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Karar kılınan beceriler üzerinde alan yazın taraması yapılarak bu becerilerin göstergesi olabileceği varsayılan 67 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak form kapsam geçerliği, dil ve ifade yönünden değerlendirilmek üzere eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarından toplam 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur.¹ Uzmanlardan gelen öneriler sonrasında taslak formadaki madde sayısı 31 olarak belirlenmiştir. 21YYBÖ yedi dereceli Likert formatında hazırlanmıştır. Dereceleme “1- Hiçbir zaman” “2- Çok seyrek” “3- Nadiren” “4- Bazen” “5- Sıklıkla” “6- Çoğu zaman” “7- Her zaman” biçiminde yapılmakta ve puanlanmaktadır.

Araştırmada 21YYBÖ İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde dört farklı okulda araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 205 öğrenciye verilerek bir pilot uygulamaya tabi tutulmuştur (Ek.6). Ölçeğin doldurulma süresi yaklaşık 15 dakikadır. Geri dönen ölçekleri incelendiğinde beşinin uygun olmadığı görülerek analize dâhil edilmemiştir. Analize uygun olan 200 ölçek üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA kapsamında faktör belirlenirken öz-değerin bir ve üzerinde olması ve çizgi grafiğindeki dik inişler ölçüt alınmıştır. Madde seçerken ve maddenin uygunluğuna karar verirken maddenin faktör yük değerinin 0.40 ve üzeri olması kriter alınmıştır. AFA, SPSS 20,0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda gözlenen faktör yapısının uygunluğu DFA ile test edilmiştir. DFA, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak faktör ya da faktörlerin belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA sonucunda gözlenen istatistiksel sonuçların değerlendirilmesinde alanyazında kabul gören uyum iyiliği ölçütleri kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının beşten

¹ Sayın Prof. Dr. Rifat MİSER, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr.Çetin ERDOĞAN, Yrd. Doç. Dr.Gökhan ARASTAMAN, Yrd. Doç. Dr. Gürol ZIRHLIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL, Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Nihan ŞAHİNKAYA, Yrd. Doç. Dr.Süheyla BOZKURT ve Uzman Ebru DEMİRCİOĞLU araştırmaya katkılarından dolayı teşekkürler.

küçük olması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bunun dışında DFA kapsamında önerilen modelin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla RMSEA ile GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI gibi uyum istatistikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda RMSEA değerinin 0.08'den küçük olması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte GFI; AGFI; NFI; NNFI ve CFI değerlerinin ise 0.90'ın üzerinde olması bir ölçüt olarak kararlaştırılmıştır. DFA, Lisrel 8.70 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik bakımından kişileri ayırt etmede ne düzeyde yeterli olduklarının belirlenmesinde madde kalan ve düzeltilmiş madde- toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Güvenirliği saptamak amacıyla Cronbach- Alfa iç tutarlık katsayısından yararlanılmıştır.

3.3.2.2. Bulgular

Analiz aşamasında veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla öncelikli olarak Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. KMO, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygunluğunun belirlenmesinde kullanılan bir testtir. KMO değerinin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Araştırmada KMO değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Barlett Küresellik test ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\chi^2 = 1305,864, p < .001$). Elde edilen sonuçlara dayalı olarak veri setinin faktör analizi için uygun olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği AFA ve DFA ile incelenmiş, bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA'ya 31 madde ile başlanmış, sonuçlar incelendiğinde 12 maddenin birden fazla faktöre yük vermesi nedeniyle sırayla ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. AFA tekrar edilerek elde edilen faktör yapısı ve maddelere ilişkin Varimax dik döndürme yöntemi ile döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 3.13.'de sunulmuştur.

Tablo 3.13.: 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	İfade	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri		
		Fak1*	Fak2*	Fak3*
20	Karmaşık problemleri analiz edebilirim.	.729		
28	Sunumunu yaptığım konu ile ilgili gelebilecek her türlü soruyu yanıtlayabilirim.	.704		
19	İnternette bulduğum bilgiyi yorumlayarak kendi ödevimi oluştururum.	.678		
10	Karşılaştığım problemleri çözmek için gerekli olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.	.642		
11	Edindiğim bilgiyi farklı nasıl sunarım diye düşünürüm.	.637		
29	Ödevim ile ilgili çeşitli kaynaklardan bulduğum farklı bilgiyi sentezlerim.	.637		
7	Grup çalışmalarında arkadaşlar arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları çözebilirim.	.538		
25	Bir konu hakkında araştırma yaparken konu hakkında bilgi toplar ve ona en uygun çözümü denerim.	.520		
24	Öğrendiğim bilgileri kullanarak kendi yorumumu oluştururum.	.519		
31	Ödevimi yaparken internette nasıl yararlanacağımı bilirim.		.726	
17	İnternette güvenilir kaynaklardan araştırma yaparım.		.684	
30	İnternette araştırma yaparken konuyla ilgisiz olanları ayırt ederim.		.663	
3	Araştırma yaparken arkadaşlarımla elektronik ortamda görüş alışverişi yaparım.		.580	
26	Derslerle ilgili bilgiyi arkadaşlarla tartışmak için interneti ya da internet tabanlı uygulamaları kullanırım.		.523	
2	Bilişim teknolojilerini bir öğrenme aracı olarak kullanırım.		.405	
6	Tek bir kaynakla yetinmeyip farklı kaynaklardan da araştırma yaparım.			.683
21	Ödevlerimde tek bir kaynakla yetinirim.			.658
8	Ödevim ile ilgili bulduğum bilgiyi aynen alırım.			.644
1	Ödevleri hazırlarken farklı kaynaklardaki bilgiyi karşılaştırırım.			.609
Öz Değer (Toplam= 9,342)				
Açıklanan Toplam Varyans= % 49.167)				
KMO= . 839				
Barlett Küresellik Testi= ($\chi^2=1305,864$)				

*Faktör 1 “ Bilgiyi Kullanma”; Faktör 2 “ Bilgiye Erişim”; Faktör 3 “Bilgiyi Sorgulama” olarak isimlendirilmiştir.

** 0.40’ın altındaki değerler gösterilmemiştir.

Tablo 3.13.’den anlaşılacağı gibi 21YYBÖ ait 19 madde üç faktör altında toplanmaktadır. Üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %49.167’dir. Dokuz

maddeye sahip birinci faktörün öz değeri 6,101 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans 21.079'dur. Bu faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .519 ile .729 arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu faktör altında yer alan maddeler incelenerek, faktör “bilgiyi kullanma” olarak isimlendirilmiştir.

İkinci faktör ise altı maddeden oluşmaktadır. Faktörün öz değeri 1,729 olarak hesaplanmıştır. Tek başına açıkladığı varyans % 16.450 olup altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .405 ile .726 arasında değişiklik göstermektedir. Bu faktör altında yer alan ifadeler incelenmiş ve faktör “bilgiye erişim” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3.13.'den de görülebileceği üzere üçüncü faktör dört maddeden oluşmaktadır. Faktörün öz değeri 1,512 olarak hesaplanmıştır. Faktörün tek başına açıkladığı varyans 11.638'dir. Faktöre ait maddeleri faktör yük değerleri .609 ile .683 arasında değişiklik göstermektedir. Bu faktör altında yer alan ifadeler incelenmiş ve faktör “ bilgiyi sorgulama” olarak isimlendirilmiştir.

3.3.2.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen üç faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile sınanmıştır. DFA sonuçları 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin üç boyutlu faktör yapısını doğrulamıştır. 19 ve 10. Maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. DFA ile elde edilen path diagramında (Ek 5) faktörlerle ilişkili maddelerin t- değerlerinin anlamlı olup olmadığı incelenerek, tüm maddelerin t- değerlerinin anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($p < .05$). DFA ile ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı (362.87/ 148) 2.45 olarak elde edilmiştir. RMSEA değeri 0.08 olarak hesaplanmıştır. 21YYBÖ 'nün üç faktör yapısına ilişkin elde edilen iyilik uyum değerleri sırasıyla şu şekildedir; GFI= . 84; AGFI=. 80; CFI= . 90; NNFI= . 88; NFI=. 84. Uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul sınırları içinde yer aldığı görülmektedir.

3.3.2.2.3. Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular

Ölçek maddelerinin, ölçtükleri özellikler bakımından kişileri ne ölçüde ayırt ettiğini belirlemek amacıyla hesaplanan düzeltilmiş madde korelasyonlarına Tablo 3.14.'de yer almaktadır.

Tablo 3.14.: 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Bütününe İlişkin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Faktör	Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
Bilgiyi Kullanma	20	.599
	28	.589
	19	.670
	10	.521
	11	.576
	29	.655
	7	.427
	25	.620
	24	.569
	31	.454
Bilgiye Erişim	17	.464
	30	.529
	3	.440
	26	.423
	2	.359
	6	.463
Bilgiyi Sorgulama	21	.572
	8	.308
	1	.437
*p<.001		

Tablo 3.14.'de 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğindeki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının 427 ile 670 arasında değer aldıkları görülmektedir. Ölçeğe ilişkin hesaplanan bu değerler, ölçekte yer alan tüm maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

3.3.2.2.4. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha, iç tutarlık katsayıları Tablo 3.15.'de yer almaktadır.

Tablo 3.15.: 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin İç Tutarlık Güvenirliğine İlişkin Bulgular

21 YYBÖ	Cronbach Alpha
<i>Bilgiyi Kullanma</i>	.855
<i>Bilgiye Erişim</i>	.701
<i>Bilgiyi Sorgulama</i>	.660
<i>Tümü</i>	.841

Tablo 3.15.'da görüldüğü üzere 21YYBÖ'nin genel anlamda cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .841 olarak hesaplanırken, bilgiyi kullanma alt boyutu için elde edilen cronbach alpha değeri .855, bilgiye erişim alt boyutu için .701 ve bilgiyi sorgulama alt boyutu için cronbach alpha değeri .660 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Araştırmada öğrencilerin tükenmişlik yaşantılarını ölçmek amacıyla Kutsal (2009) tarafından uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu" (MTE-ÖF) kullanılmıştır. Schaufeli ve diğerleri (2002) Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formunu (Maslach Burnout Inventory-General Survey) üniversite öğrencilerine uyarlamışlardır. Uyarlanan bu form dil ve alan uzmanları tarafından Türkçe'ye çevrilmiş daha sonra Kutsal (2009) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak lise öğrencilerine uygulanmıştır.

MTE-ÖF, Tükenme (T), İnancını Kaybetme (İK) ve Özyetkinlik (ÖY) olarak adlandırılan üç alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt ölçek olan tükenme alt boyutunda beş madde (1, 4, 7, 11, 14), ikinci alt boyut olan İnancını Kaybetme boyutunda dört madde (2,5,10,12) ve üçüncü alt boyut olan Özyetkinlik boyutunda 6 madde (3, 6, 8, 9, 13, 15) yer almaktadır. Ölçeğin puanlaması her alt ölçek için ayrı hesaplanmaktadır. Tükenme ve İnancının Kaybetme alt boyutları olumsuz, Özyetkinlik olumlu ifadeler içerdiğinden, tükenmişlik yaşayan bir katılımcının Tükenme ve İnancını Kaybetme boyutlarından yüksek, Özyetkinlik boyutundan düşük puan alması beklenmektedir.

Ölçekte Likert tipi 7'li derecelendirme kullanılmış katılımcıların sorulara 1- Hiçbir zaman 2- Çok seyrek 3- Nadiren 4- Bazen 5- Sıklıkla 6- Çoğu zaman 7- Her zaman şeklinde cevaplamaları istenmektedir. Kutsal'ın (2009) uyarladığı ölçeğin alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik analizleri Tablo 3.16.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.16.: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formuna İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Toplam Madde Sayısı</i>	<i>Faktör Yük Değeri</i>	<i>Madde Test Puan Korelasyonu</i>	<i>Alpha Güvenirlik Katsayısı</i>
<i>Tükenme</i>	5	.54 ile .78	.468 ile .598	.75
<i>İnancını Kaybetme</i>	4	.38 ile .65	.520 ile .627	.78
<i>Özyetkinlik</i>	6	.51 ile .86	.315 ile .572	.71

Tablo 3.16.'de görüldüğü üzere “Tükenme” alt ölçeğini oluşturan 5 maddenin faktör yük değerleri .54 ile .78 arasında değişiklik göstermektedir. Madde test puanları korelasyonu ise .468 ile .598 arasında değişmektedir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı ise .75’dir. “İnancını Kaybetme” alt ölçeğini oluşturan 4 maddenin faktör yük değerleri .38 ile .65 arasında değişiklik göstermektedir. Madde test puanları korelasyonu ise .520 ile .627 arasında değişmektedir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı ise .78’dir. “Özyetkinlik” alt ölçeğini oluşturan 6 maddenin faktör yük değerleri .51 ile .86 arasında değişiklik göstermektedir. Madde test puanları korelasyonu ise .315 ile .572 arasında değişmektedir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı ise .71’dir (Kutsal, 2009).

Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir: “Ders çalışmak ya da derse girmek benim için gerçekten bir stres kaynağıdır.”, “Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.” ve “ Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancımı kaybettim.” Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler elektronik posta aracılığıyla alınmış olup bu izinlere ilişkin yazışmalar Ek 3’de sunulmuştur.

3.3.4. Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği

Schaufeli ve diğerleri (2002) çalışanlar için geliştirilmiş Utrecht Work Engagement Scale- UWES2’i üniversite öğrencilerine uyarlayarak Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeğini oluşturmuşlardır. Araştırma da ise Utrecht okul Bağlılığı ölçeğinin Bilge (2002) ve dil ve alan uzmanları tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin, Kutsal (2009) tarafından lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı formu kullanılmıştır.

Ölçek, Gayret (G), Kendini adama (KA) ve Kendini Kaptırma (KK) olarak adlandırılan üç alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt ölçek olan Gayret alt boyutunda beş madde (1, 4, 8, 12, 15), ikinci alt boyut olan Kendini Adama boyutunda beş madde (2, 5, 7, 10, 13) ve üçüncü alt boyut olan Kendini

Kaptırma boyutunda beş madde (3, 6, 9, 11,14) yer almaktadır. Ölçeğin puanlaması her alt ölçek için ayrı hesaplanmaktadır. Her alt ölçekten alınan puan arttıkça bağıllık değerinin yüksek çıkması beklenmektedir.

Ölçek yedili Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin seçenekleri Hiçbir zaman (0), Neredeyse Hiç (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sıklıkla (4), Çok sık (5) ve Her zaman (6) olarak belirlenmiştir. Kutsal (2009) tarafından uyarlanan ölçeğin alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 3.17.'de sunulmuştur.

Tablo 3.17.: Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeğine İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Toplam Madde Sayısı</i>	<i>Faktör Yük Değeri</i>	<i>Madde Test Puan Korelasyonu</i>	<i>Alpha Güvenirlik Katsayısı</i>
Gayret	5	.40 ile .62	.445 ile .719	.82
Kendini Adama	5	.42 ile .62	.569 ile .722	.84
Kendini Kaptırma	5	.37 ile .70	.432 ile .707	.82

Tablo 3.17.'de görüldüğü üzere “Gayret” alt ölçeğini oluşturan beş maddenin faktör yük değerleri .40 ile .62 arasında değişiklik göstermektedir. Madde test puanları korelasyonu ise .445 ile .719 arasında değişmektedir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı ise .82’dir. “Kendini Adama” alt ölçeğini oluşturan beş maddenin faktör yük değerleri .42 ile .62 arasında değişiklik göstermektedir. Madde test puanları korelasyonu ise .569 ile .722 arasında değişmektedir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı ise .84 tür. “Kendini Kaptırma” alt ölçeğini oluşturan beş maddenin faktör yük değerleri .37 ile .70 arasında değişiklik göstermektedir. Madde test puanları korelasyonu ise .432 ile .707 arasında değişmektedir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı ise .82’dir (Kutsal,2009). Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir: “Ders çalışmak ya da derse girmek benim için gerçekten bir stres kaynağıdır.” ve “Ders çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.” Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler elektronik posta aracılığıyla alınmış olup bu izinlere ilişkin yazışmalar Ek 3’de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Araştırmada kapsamında anketlerin uygulanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul’dan gerekli izinler alınmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Onay

Bildirimi EK 1’de sunulmuştur. Ankara ili Çankaya İlçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden verilerin toplanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni için başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan uygulama izni Ek 4’de sunulmuştur. Gerekli izinlerin alınmasından sonra 2015-2016 eğitim öğretim yılında örneklem dahilinde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınan ortaöğretim kurumlarına gidilmiş, öncelikle okul yöneticileri ile görüşerek izin alınmıştır. Yönetici onayı ile öğrencilerle iletişime geçilerek, öğrencilere çalışmanın gönüllü katılımı gerektirdiği, kimlik bilgilerinin istenmediği, elde edilen verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı ve üçüncü kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacağı bildirilmiştir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve 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 seçilerek analiz dışında bırakılmıştır. Veriler SPSS 20 kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Analize hazır hale getirilen veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeler gibi betimsel istatistikler ile değişken alt kategorilerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını görmek amacıyla iki alt kategorili değişkenlerde *t* testi, üç ve daha fazla kategorili değişkenlerde tek yönlü varyans analizi olan ANOVA ile işlenmiştir. ANOVA uygulanan gruplar arasında ortaya çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek için LSD testi uygulanmıştır. Araştırmada incelenen üç değişken olan 21. Yüzyıl Becerileri ile Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında Büyüköztürk’ün (2014) kitabında yer alan korelasyon sayısal sınırları kullanılmıştır. Tablo 3.18.’de değişkenler arasında ortaya çıkan korelasyonun yorumlanmasından kullanılan sınırlar sunulmuştur.

Tablo 3.18.: Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar

<i>Korelasyon Katsayısı</i>	<i>Değerlendirme</i>
1.00	Mükemmel pozitif ilişki
-1.00	Mükemmel negatif ilişki
0.00	İlişki yok

Tablo 3.18.'de sunulduğu üzere korelasyon katsayısının -1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 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 ile düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerinin öğrenci tükenmişlik ve okul bağlılığı düzeylerini açıklama oranlarını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.6. Veri Toplama Araçların Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından üniversite öğrencileri için uyarlanmış olan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Form (Maslach Burnout Inventory-General Survey)'unun Türkçe'ye Kutsal (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve üniversite öğrencilerine uygulayan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılmıştır. Kutsal (2009) tarafından yapılan hesaplamalarda MTE-ÖF'nin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı her alt boyut için .75, .78 ve .71 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında MTE-ÖF'ye ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış ve Tablo 3.19.'da sunulmuştur.

Tablo 3.19.: Araştırmada Kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formunun Güvenirlik Katsayısı Değerleri

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cronbach Alpha</i>	<i>Madde Sayısı</i>
<i>Tükenme</i>	.847	5
<i>İnancını Kaybetme</i>	.861	4
<i>Özyetkinlik</i>	.797	6

Tablo 3.19.'da görüldüğü üzere MTE-ÖF'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı.896 olarak hesaplanırken, alt boyutlardan tükenme için .847, İnancını Kaybetme için .861 ve Özyetkinlik boyutu için .797 hesaplanmıştır. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmada Öğrencilerin Okul Bağlılığı düzeylerini ölçmek amacıyla Schaufeli, Martinez, Marque's-Pinto ve Bakker (2002) tarafından, çalışanlar için geliştirilen 24 maddelik Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeğinin (Utrecht Work Engagement Scale-UWES) üniversite öğrencilerine uyarladığı ve Kutsal (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Kutsal (2009) tarafından yapılan hesaplamalarda ölçeğin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı tümü için.95 her alt boyut için .82, .84 ve .82 olarak bulmuştur.

Araştırma kapsamında UOBÖ'ye ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış ve Tablo 3.19.'de sunulmuştur.

Tablo 3.20.: Araştırmada Kullanılan Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği Güvenirlik Katsayısı Değerleri

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cronbach Alpha</i>	<i>Madde Sayısı</i>
<i>Gayret</i>	.88	5
<i>Kendini Adama</i>	.87	5
<i>Kendini Kaptırma</i>	.88	5
<i>Tümü</i>	.95	15

Tablo 3.19.'de görüldüğü üzere UOBÖ'nin bütününü Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .95 olarak, alt boyutlarından Gayret için .88, Kendini adama için .87 ve Kendini Kaptırma için .88'dir. Elde edilen değerler dikkate alındığında ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamında 21YYBÖ ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları Tablo 3.21.'de sunulmuştur.

Tablo 3.21.: Araştırmada Kullanılan 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Bilgiyi Kullanma	.783	9
Bilgiye Erişim	.577	6
Bilgiyi Sorgulama	-.073	4
Tümü	.79	19

Tablo 3.21. 21YYBÖ'nin bütününe Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .79 olarak, alt boyutlarından Bilgiyi Kullanma için .78, Bilgiye Erişim için .57 ve Bilgiyi Sorgulama için -.07 olduğunu göstermektedir. Elde edilen değerler dikkate alındığında ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde alt problemler esas alınarak “21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu” ve “Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği” ile Ankara ili Çankaya ilçesindeki Resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden toplanan verilerden elde edilen araştırma bulgularına ve bu bulgularla ilgili değerlendirmelere yer verilmektedir.

4.1. 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerinin nasıl dağıldığı Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama Puanları

<i>Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri</i>		<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Puan Sıralaması</i>
Bilgiyi Kullanma	1.Karmaşık problemleri analiz edebilirim.	4.62	1.45	9
	2. Sunumunu yaptığım konu ile ilgili gelebilecek her türlü soruyu yanıtlayabilirim.	4.83	1.36	7
	3.İnternette bulduğum bilgiyi yorumlayarak kendi ödevimi oluştururum.	4.76	1.66	3
	4.Karşılaştığım problemi çözmek için gerekli olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.	5.32	1.35	1
	5.Edindiğim bilgiyi farklı nasıl sunarım diye düşünürüm.	4.74	1.64	8
	6.Ödevim ile ilgili çeşitli kaynaklardan bulduğum farklı bilgiyi sentezlerim.	4.83	1.55	6
	7.Grup çalışmalarında arkadaşlar arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları çözebilirim.	5.03	1.59	5
	8. Bir konu hakkında araştırma yaparken konu hakkında bilgi toplar ve ona en uygun çözümü denerim.	5.29	1.41	2
	9. Öğrendiğim bilgileri kullanarak kendi yorumumu oluştururum.	5.03	1.41	4
	Toplam	4.94	1.00	
Bilgiye Erişim	10. Ödevimi yaparken internette nasıl yararlanacağımı bilirim.	6.05	1.22	1
	11. İnternette güvenilir kaynaklardan araştırma yaparım.	5.69	1.33	3
	12.İnternette araştırma yaparken konuyla ilgisiz olanları ayırt ederim.	5.76	1.41	2
	13. Araştırma yaparken arkadaşlarımla elektronik ortamda görüş alışverişi yaparım.	4.84	1.87	6

	14.Derslerle ilgili bilgiyi arkadaşlarla tartışmak için interneti ya da internet tabanlı uygulamaları kullanırım.	4.93	1.79	5
	15.Bilişim teknolojilerini bir öğrenme aracı olarak kullanırım.	5.11	1.52	4
	Toplam	5.40	0,97	
Bilgiyi Sorgulama	16. Tek bir kaynakla yetinmeyip farklı kaynaklardan da araştırma yaparım.	5.16	1.67	1
	17. Ödevim ile ilgili bulduğum bilgiyi aynen alırım.*	3.84	1.73	4
	18. Ödevleri hazırlarken farklı kaynaklardaki bilgiyi karşılaştırırım.	5.03	1.70	2
	19.Ödevlerimde tek bir kaynakla yetinirim.*	4.78	1.65	3
	Toplam	4.70	1.21	
Tümü		5.04	.88	

*Bu maddelerde ters puanlama yapılmıştır.

Tablo 4.1. incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarının ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}$ =5.04) olarak hesaplanmıştır. 4.44-5.29 puan aralıkları istatistiksel olarak yüksek nitelendirildiğinden, elde edilen ($\bar{X}$ =5.04) ortalama ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgusunu Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (2011) 21. Yüzyıl Öğrenci profilini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırması desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, Türk Eğitim sisteminin onları eleştirel, sorgulayıcı, araştırmacı, kendini ifade edebilen, gündelik yaşamla ilişki kurabilen, yeni gelişmelere ilgili bireyler olarak yetiştirdiğini düşünmektedir. Diğer taraftan aynı araştırmada öğretmenler ve yöneticiler, özellikle uluslararası standartlar açısından Türk Eğitim sisteminin istenen düzeyde niteliklere sahip olmadığını ifade etmektedir. Karakaş'ın (2015) yürüttüğü 21. yüzyıl Becerilerini inceleyen bir diğer çalışmada da öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının yeni bin yılın öğrencisi özelliklerinin ne kadarını taşıdığının araştırıldığı bir diğer çalışmada, öğretmen adaylarının % 59,8'inin olumlu bir düzeyde Yeni Bin yılın öğrencisi niteliklerini taşıdığı bulunmuştur (Şahin, 2010).

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarının “bilgiyi kullanma” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=4.94$) olarak hesaplanmıştır. “Bilgiyi kullanma” alt boyutunda öğrencilerin en fazla katıldıkları ifade “Bir konu hakkında araştırma yaparken konu hakkında bilgi toplar ve ona en uygun çözümü denerim” ($\bar{X}=5.32$) olurken, en az katıldıkları ifade ise “Karmaşık problemleri analiz edebilirim” ($\bar{X}=4.62$) olmuştur. 4.44-5.29 puan aralıkları istatistiksel olarak yüksek nitelendirildiğinden, elde edilen ($\bar{X}=4.94$) ortalama, ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin “bilgiyi kullanma” alt boyutuna ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarının “bilgiye erişim” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=5.40$) olarak hesaplanmıştır. “Bilgiye erişim” alt boyutunda öğrencilerin en fazla katıldıkları ifade “Ödevimi yaparken internetten nasıl yararlanacağımı bilirim” ($\bar{X}=6.05$) olurken en az katıldıkları ifade “Araştırma yaparken arkadaşlarımla elektronik ortamda görüş alışverişi yaparım” ($\bar{X}=4.84$) olmuştur. 4.44-5.29 puan aralıkları istatistiksel olarak yüksek nitelendirildiğinden, elde edilen ($\bar{X}=4.94$) ortalama, ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin “bilgiye erişim” alt boyutuna ilişkin algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarının “bilgiyi sorgulama” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=4.70$) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin “bilgiyi sorgulama” alt boyutunda en fazla katıldıkları ifade “Tek bir kaynakla yetinmeyip farklı kaynaklardan da araştırma yaparım” ($\bar{X}=5.16$) olurken en az katıldıkları ifade “Ödevim ile ilgili bulduğum bilgiyi aynen alırım” ($\bar{X}=3.84$) olmuştur. 4.44-5.29 puan aralıkları istatistiksel olarak yüksek nitelendirildiğinden, elde edilen ($\bar{X}=4.70$) ortalama, ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyinin “bilgiyi sorgulama” alt boyutuna ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu anlamda araştırma ya da ödev hazırlarken öğrencilerin tek bir kaynağa güvenmeyip farklı kaynaklara başvurarak bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağladıkları saptanmıştır. Bu sonuç yapılan diğer araştırmalarla da desteklenmektedir. Karakaş (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerinin oldukça yüksek olduğunu saptamıştır.

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinde en çok “bilgiye erişim” boyutu ile ilgili ifadelerde kendilerini güçlü hissettikleri ($\bar{X}=5.40$), bunu sözlü ve yazılı iletişimi vurgulayan “bilgiyi kullanma” boyutu ile ilgili algıları ($\bar{X}=4.94$) izlerken, öğrencilerin en düşük algılarının “bilgiyi sorgulama” alt boyutuna ($\bar{X}=4.70$) ilişkin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin cinsiyet değişkenine ait t- testi sonuçları Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Bilgiyi Kullanma	Erkek	833	4.90	1.02	2015	-1.47	.142
	Kadın	1184	4.97	.99			
Bilgiye Erişim	Erkek	833	5.28	1.02	2015	-4.41	.000*
	Kadın	1184	5.48	.93			
Bilgiyi Sorgulama	Erkek	833	4.50	1.21	2015	-6.36	.000*
	Kadın	1184	4.85	1.18			
Tüm	Erkek	833	4.94	.89	2015	-4.17	.000*
	Kadın	1184	5.10	.86			

*p<.05

Tablo 4.2.’de görüldüğü üzere ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ($t_{(2015)} = -4.1$, $p < .05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu fark ($\bar{X}=5.10$) ortalama ile kız öğrencilerin lehinedir.

Alt boyutlar bazında incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarının “bilgiyi kullanma” alt boyutunda cinsiyet ($t_{(2015)} = -4.4$, $p > .05$) değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer iki alt boyut olan , “bilgiye erişim” ($t_{(2015)} = -4.4$, $p < .05$) ve “bilgiyi sorgulama” ($t_{(2015)} = -6.36$, $p < .05$) da ise kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören kız öğrencilerin erkeklere oranla 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu alanyazındaki bazı araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir (Karakaş, 2015; Meb,2011; Aguila, 2015). Karakaş (2015)

sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin 21. yüzyıl becerilerini çalıştığı araştırmasında, 21. Yüzyıl becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyo kültürel boyutlarında kız öğrencilerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek 21. Yüzyıl becerilerine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3.'te Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yaş değişkeni ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.3.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Bilgiyi Kullanma	Gruplararası	6.804	5	1.361	1.346	.242	-
	Gruplariçi	2033.865	2011	1.011			
	Toplam	2040.669	2016				
Bilgiye Erişim	Gruplararası	5.018	5	1.004	1.046	.389	-
	Gruplariçi	1929.604	2011	.960			
	Toplam	1934.623	2016				
Bilgiyi Sorgulama	Gruplararası	12.821	5	2.564	1.754	.119	-
	Gruplariçi	2939.347	2011	1.462			
	Toplam	2952.168	2016				

p<.05

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin algıları, bilgiyi kullanma($F_{(5-201)}=1.346$, $p>.05$), bilgiye erişim ($F_{(5-2011)}=1.046$, $p>.05$), bilgiyi sorgulama ($F_{(5-201)}=1.754$, $p>.05$) alt boyutlarının tümünde yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği hesaplanmıştır. Elde edilen bulgu 21. yüzyıl becerilerini konu edinen diğer çalışmalardaki bulguları desteklemektedir (Karakaş, 2015; Esterik, 2013; Aguila, 2015). Aguila (2015) 2014-15 eğitim öğretim yılında üniversite öğrencilerinin katılımıyla, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada 21. Yüzyıl becerileri yaş değişkenine göre farklılık sergilemediğini tespit etmiştir.

Tablo 4.4.'de Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin sınıf türü değişkeni ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.4.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Sınıf Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Bilgiyi Kullanma	Gruplararası	6.665	3	2.222	2.199	.086	-
	Gruplariçi	2034.004	2013	1.010			
	Toplam	2040.669	2016				
Bilgiye Erişim	Gruplararası	2.578	3	.859	.895	.443	-
	Gruplariçi	1932.045	2013	.960			
	Toplam	1934.623	2016	2.429			
Bilgiyi Sorgulama	Gruplararası	7.288	3	1.463	1.660	.174	-
	Gruplariçi	2944.881	2013				
	Toplam	2953.168	20160				

P<.05

Tablo 4.4.'de sunulduğu gibi araştırmaya katılan ortaöğretim kurumu öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları bilgiyi kullanma ($F_{(3-2)}=2.199$, $p>.05$), bilgiye erişim ($F_{(3-2013)}=.895$, $p>.05$) ve bilgiyi sorgulama ($F_{(3-2013)}=1.660$, $p>.05$) alt boyutlarında sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bulgu, Şahin (2010)'in araştırmasında elde ettiği bulgularla farklılık göstermektedir. Üniversite öğrenciler üzerinde Yeni Bin Yılın öğrenci özelliklerinin incelendiği araştırmada sınıf türü değişkenine göre 1. Sınıf ile 4.sınıf arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark okul düzeylerinden kaynaklanabilmektedir.

Tablo 4.5.'de Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin okul türü değişkeni ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.5.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Okul Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Bilgiyi Kullanma	Gruplararası	68.100	6	11.350	11.565	.000*	A.L.-F. L. A.L.-A.İ.H.L. A.L.-M.T.A.L. G.S.L.-F.L.
	Gruplariçi	1972.570	2010	.981			G.S.L.-A.Ö.L. G.S.L.-M.T.A.L. A.Ö.L.-A.İ.H.L. A.Ö.L.-M.T.A.L.
		2040.669	2016				F.L.-A.İ.H.L. F.L.-M.T.A.L.

	Toplam						M.T.A.L.-S.B.L.
Bilgiye Erişim	Gruplararası	30.821	6	5.137			
	Gruplarıçi	1903.802	2010	.947	5.423	.000*	A.L.-A.İ.H.L. A.L.-M.T.A.L. G.S.L.-M.T.A.L. A.Ö.L.-M.T.A.L. F.L.-M.T.A.L.
	Toplam	1934.623	2016				
Bilgiyi Sorgulama	Gruplararası	77.545	6	12.924			A.L.-A.İ.H.L. A.L.-M.T.A.L. G.S.L.-F.L. G.S.L.-M.T.A.L. F.L.-A.İ.H.L. F.L.-M.T.A.L. A.İ.H.L.-S.B.L. M.T.A.L.-S.B.L.
	Gruplarıçi	2874.23	2010	1.430	9.037	.000*	
	Toplam	2952.168	2016				

p<.05

Tablo 4.5.'de görülebileceği gibi ortaöğretim kurumu öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları, okul türü değişkenine göre, bilgiyi kullanma boyutunda ($F_{(6-201)}=11.565$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ($\bar{X}= 4.64$) ile Sosyal Bilimler Liseleri ($\bar{X}=4.99$), Fen Liseleri ($\bar{X}=5.25$), Anadolu Öğretmen Liseleri ($\bar{X}= 5.35$), Güzel Sanatlar Liseleri ($\bar{X}= 4.96$) ve Anadolu Liseleri ($\bar{X}= 5.02$) arasında, Anadolu İmam Hatip Liseleri ($\bar{X}= 4.80$) ile Fen Liseleri ($\bar{X}= 5.25$), Anadolu Öğretmen Liseleri ($\bar{X}= 5.35$) ve Anadolu Liseleri ($\bar{X}= 5.02$) arasında, Güzel Sanatlar Liseleri ($\bar{X}= 4.96$) ile Fen Liseleri ($\bar{X}= 5.25$) ve Anadolu Öğretmen Liseleri ($\bar{X}= 5.35$) arasında, Fen Liseleri ($\bar{X}= 5.25$) ile Anadolu Liseleri ($\bar{X}= 5.02$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu veriler, bilgiyi kullanma boyutunda, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerinin Sosyal Bilimler Liseleri, Fen Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük 21. yüzyıl becerilerine sahip oldukları, aynı şekilde Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Liselerinde, Anadolu Öğretmen Liselerinde ve Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük 21. yüzyıl becerilerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen verilerden, ayrıca Güzel Sanatlar

Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Liselerinde ve Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden ve Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük 21. yüzyıl becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Bilgiye Erişim alt boyutunda ($F_{(6-2010)}=5.423$, $p<.05$) ortaöğretim kurumu öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilediği görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ($\bar{X}=5.21$) ile Anadolu Liseleri ($\bar{X}= 5.50$), Güzel Sanatlar Liseleri ($\bar{X}= 5.41$), Anadolu Öğretmen Liseleri ($\bar{X}= 5.60$) ve Fen Liseleri ($\bar{X}=5.40$) arasında ve Anadolu Liseleri ($\bar{X}= 5.50$) ile Anadolu İmam Hatip Liseleri ($\bar{X}= 5.22$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu Liselerinde, Güzel Sanatlar Liselerinde, Anadolu Öğretmen Liselerinde ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden, Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin de Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden, bilgiye erişim boyutunda, daha düşük 21. Yüzyıl becerilerine sahip oldukları saptanmıştır.

Bilgiyi sorgulama alt boyutunda ise ($F_{(6-201)}=9.037$, $p<.05$) ortaöğretim kurumu öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilediği görülmektedir. Farkın kaynağını tespit etmek için LSD testi sonuçlarına göre Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ($\bar{X}=4.41$) ile Fen Liseleri ($\bar{X}=4.98$), Sosyal Bilimler Liseleri ($\bar{X}= 4.89$), Güzel Sanatlar Liseleri ($\bar{X}=4.65$), Anadolu Liseleri ($\bar{X}=4.82$) arasında, Anadolu İmam Hatip Liseleri ($\bar{X}= 4.40$) ile Fen Liseleri ($\bar{X}= 4.98$), Sosyal Bilimler Liseleri ($\bar{X}= 4.89$) ve Anadolu Liseleri ($\bar{X}= 4.82$) arasında, Fen Liseleri ($\bar{X}= 4.98$) ile Güzel Sanatlar Liseleri ($\bar{X}= 4.65$) arasında istatistiksel açıdan oldukça anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Liselerinde, Sosyal Bilimler Liselerinde, Güzel Sanatlar Liselerinde ve Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden, aynı şekilde Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Liselerinde, Sosyal Bilimler Liselerinde ve Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden, bilgiyi sorgulama boyutunda, daha düşük 21. Yüzyıl becerilerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan Fen Liselerinde

öğrenim gören öğrencilerin Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim görenlerden, bilgiyi sorgulama boyutunda, daha yüksek 21.yüzyıl becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekler araştırmalar olduğu görülmüştür. MEB (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşleri arasında okul türü bakımından farklılık saptanmıştır. “Eğitim sistemi gençleri eleştirel düşünmeye sevk etmektedir.” “Eğitim sistemi sorgulayıcı ve araştırıcı olmaya sevk etmektedir.” “Eğitim sistemi uluslararası mesleki yeterlikler kazandırmaktadır” gibi sorulara verilen cevaplarda özellikle Fen Liseleri ve Meslek liseleri arasında Fen liseleri lehine görüş farkı bulunmaktadır.

Tablo 4.6.’da Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin anne eğitim düzeyi ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.6.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Bilgiyi Kullanma	Gruplararası	29.661	5	5.932	5.932	.000*	O.değil- YLveya D Lise-İlkokul
	Gruplariçi	2011.009	2011	1.000			Üniversite-İlkokul
	Toplam	2040.669	2016				Üniversite-Ortaokul Ortaokul-Yüksek Lisans veya D
Bilgiye Erişim	Gruplararası	22.297	5	4.459	4.689	.000*	Okuryazar değil- ilkokul
	Gruplariçi	1912.326	2011	.951			O. değil -Ortaokul
	Toplam	1934.623	2016				Okuryazar değil-Lise
Bilgiyi Sorgulama	Gruplararası	30.182	5	6.036	4.155		Okuryazar değil-Ünv.
	Gruplariçi						O.değil-Y.L.veya D. İlkokul-Lise
	Toplam						İlkokul-Üniversite Ortaokul-Üniversite
Bilgiyi Sorgulama	Gruplararası	30.182	5	6.036	4.155		Okuryazar değil-İlkokul
	Gruplariçi						Okuryazar değil-Ortaokul
	Toplam						Okuryazar değil-Lise

				.001*	Okuryazar değil-Ünv. Okuryazar değil-Y.L. veya Doktora Lise-Üniversite İlkokul-Yüksek Lisans veya Doktora
Grupları	2921.986	2011	1.453		
Toplam	2952.168	2016			

p<.05

Tablo 4.6.'da görülebileceği üzere ortaöğretim kurumu öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları, annenin eğitim düzeyi değişkenine göre, bilgiyi kullanma alt boyutunda ($F_{(5-2011)}=5.932$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ($\bar{X}=4.62$) ile anneleri yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler ($\bar{X}=5.17$) arasında, anneleri ilköğretim düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler ($\bar{X}=4.77$) ile lise düzeyinde ($\bar{X}=4.96$), üniversite düzeyinde ($\bar{X}=5.06$) ve lisans üstü düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler ($\bar{X}=5.17$) arasında, anneleri ortaokul düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler ($\bar{X}=4.82$) ile üniversite düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler ($\bar{X}=5.06$) arasında, 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin algılar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç anneleri daha düşük düzeyde eğitilmiş olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde eğitilmiş olanlardan 21. yüzyıl becerilerine ilişkin, bilgiyi kullanma boyutunda, daha düşük algılara sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bilgiye erişim alt boyunda ($F_{(5-201)}=4.689$, $p<.05$) ortaöğretim kurumu öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının, anne eğitim düzeyi değişkenine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği hesaplanmıştır. Fark kaynağını görmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ($\bar{X}=4.57$) ile anneleri ilköğretim ($\bar{X}=5.31$), ortaokul ($\bar{X}=5.31$), lise ($\bar{X}=5.43$), üniversite ($\bar{X}=5.47$) ve lisans üstü düzeyinde ($\bar{X}=5.50$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, anneleri ilköğretim düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler ($\bar{X}=5.31$) ile lise ($\bar{X}=5.43$) ve üniversite düzeyinde ($\bar{X}=5.47$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, anneleri ortaokul düzeyinde ($\bar{X}=5.31$) eğitilmiş olan öğrenciler ile anneleri üniversite düzeyinde ($\bar{X}=5.47$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, bilgiye erişim boyutunda, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarda fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, anneleri

daha yüksek düzeyde eğitilmiş olan öğrencilerin, daha düşük düzeyde eğitilmiş olanlara göre, bilgiye erişim boyutunda, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin daha yüksek algılara sahip olduğu yorumlanabilir.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, bilgiyi sorgulama alt boyutunda ($F_{(5-20)}=4.155$, $p<.05$) ise, annenin eğitim düzeyi değişkenine göre 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak elde edilen anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ($\bar{X}=3.94$) ile anneleri ilkokul ($\bar{X}=4.57$), ortaokul ($\bar{X}=4.66$), lise ($\bar{X}=4.68$), üniversite ($\bar{X}=4.82$) ve lisans üstü düzeyinde ($\bar{X}=4.90$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, anneleri ilkokul düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler ile, üniversite ve lisans üstü düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler arasında, anneleri lise düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler ile üniversite düzeyinde eğitilmiş olanlar arasında 21. yüzyıl becerilerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu veriler ışığında anneleri daha yüksek düzeyde eğitim alan öğrencilerin, daha düşük düzeyde eğitilmiş olanlara göre, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin daha yüksek algılara sahip oldukları saptanmıştır.

Yapılan alanyazın taramasında elde edilen bulgunun diğer araştırmalarla desteklendiği görülmektedir. 21. yüzyıl öğrenci profilini belirlemek amacıyla lise öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada anne eğitim düzeyi yükseldikçe “Eğitim sistemi gençleri eleştirel düşünmeye sevk etmektedir.” “Eğitim sistemi sorgulayıcı ve araştırıcı olmaya sevk etmektedir.” “Eğitim sistemi uluslararası mesleki yeterlikler kazandırmaktadır” gibi önermelere katılımlarda düşüş gözlemlendiği tespit edilmiştir (MEB, 2011). Tablo 4.7.’de Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.7.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Bilgiyi Kullanma					10.639	.000*	O.değil-İlkokul O.değil-Ortaokul O.değil-Lise O.değil-Üniversite
	Gruplararası	52.590	5	10.518			

					O.değil-YL. Veya D. İlkokul-Lise İlkokul-Üniversite İlkokul-YL. Veya D.
			.989		Lise-Ortaokul Lise-Üniversite Lise-YL. veya D. Üniversite-Ortaokul Üniversite-YL veya D YL. veya D.-Ortaokul
	Gruplarıçi	1988.080	2011		
	Toplam	2040.669	2016		
	Gruplararası	33.634	5	6.727	
Bilgiye Erişim	Gruplarıçi	1900.989	2011	.945	.000*
	Toplam	1934.623	2016	7.116	
Bilgiyi Sorgulama	Gruplararası	34.393	5	6.879	İlkokul-Üniversite İlkokul-YL veya D. Ortaokul-Ünv. Ortaokul-YL veya D Lise- Üniversite
	Gruplarıçi	2917.775	2011	1.451	.000*
	Toplam	2952.168	2016		Lise-YL veya D.

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi ortaöğretim kurumu öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları, babanın eğitim düzeyi değişkenine göre, bilgiyi kullanma alt boyutunda ($F_{(5-2011)}=10.639$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İstatistiksel olarak elde edilen anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre babaları okuryazar olmayan öğrenciler ($\bar{X}=3.48$) ile babaları ilkökul ($\bar{X}=4.64$), ortaokul ($\bar{X}=4.77$), lise ($\bar{X}=4.92$),

üniversite ($\bar{X}=5.03$) ve lisans üstü düzeyinde ($\bar{X}=5.21$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, babaları ilkokul düzeyinde ($\bar{X}=4.64$) eğitim alan öğrenciler ile lise ($\bar{X}=4.92$), üniversite ($\bar{X}=5.03$), lisans üstü düzeyde ($\bar{X}=5.21$) eğitim alan öğrenciler arasında, babaları ortaokul düzeyinde ($\bar{X}=4.77$) eğitilmiş olan öğrenciler ile lise ($\bar{X}=4.92$), üniversite ($\bar{X}=5.03$) ve lisans üstü düzeyde ($\bar{X}=5.21$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, babaları lise düzeyinde ($\bar{X}=4.92$) eğitilmiş olan öğrenciler ile lisans üstü düzeyde ($\bar{X}=5.21$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, babaları üniversite düzeyinde ($\bar{X}=5.03$) eğitilmiş olan öğrenciler ile lisans üstü düzeyde ($\bar{X}=5.21$) eğitilmiş olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu verilere göre babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Bilgiye erişim boyutunda da ($F_{(5-201)}=7.116$, $p<.05$) öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları, babanın eğitim düzeyi değişkenine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre babaları okuryazar olmayan öğrenciler ($\bar{X}=4.11$) ile babaları ortaokul ($\bar{X}=5.28$), lise ($\bar{X}=5.39$), üniversite ($\bar{X}=5.49$) ve lisans üstü düzeyinde ($\bar{X}=5.53$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, babaları ilkokul düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler ($\bar{X}=5.12$) ile lise düzeyinde ($\bar{X}=5.39$), üniversite düzeyinde ($\bar{X}=5.49$) ve lisans üstü düzeyinde ($\bar{X}=5.53$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, babaları ortaokul düzeyinde ($\bar{X}=5.28$) eğitilmiş olan öğrenciler ile üniversite ($\bar{X}=5.49$) ve lisans üstü düzeyde ($\bar{X}=5.53$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre babaları düşük düzeyde eğitilmiş olan öğrencilerin yüksek düzeyde eğitilmiş olanlara göre 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarını daha düşük olduğu saptanmıştır.

Bilgiyi sorgulama alt boyutunda ($F_{(5-201)}=4.741$, $p<.05$), diğer iki boyutta olduğu gibi, ortaöğretim kurumu öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları, babanın eğitim düzeyi değişkenine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre babaları ilkokul düzeyinde ($\bar{X}=4.51$) eğitilmiş olan öğrenciler ile üniversite ($\bar{X}=4.79$) ve lisans üstü düzeyde ($\bar{X}=4.97$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, ortaokul düzeyinde ($\bar{X}=4.56$) eğitilmiş olan öğrenciler ile babaları üniversite ($\bar{X}=4.79$) ve lisans üstü düzeyde ($\bar{X}=4.97$) eğitilmiş olan öğrenciler

arasında, babaları lise düzeyinde ($\bar{X}=4.63$) eğitilmiş olan öğrenciler ile üniversite ($\bar{X}=4.79$) ve lisans üstü düzeyde ($\bar{X}=4.97$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde elde edilen sonucun bir diğer araştırmayla desteklendiği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarını ölçen bir araştırmada babanın eğitim düzeyi bakımından öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin öğrenme ve inovasyon becerilerinde artış görülmüştür (Aguila, 2015).

Tablo 4.8.'de Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin aile gelir düzeyi değişkeni ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.8.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Aile Gelir Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Bilgiyi Kullanma	Gruplararası	43.398	3	14.466	14.580	.000*	0-1000/ 2001-3000 0-1000/ 3001 ve üzeri
	Gruplariçi	1997.271	2013	.992			1001-2000/ 2001-3000 1001-2000/ 3001 ve üz. 2001-3000/3001 ve üz.
	Toplam	2040.669	2016				
Bilgiye Erişim	Gruplararası	29.669	3	9.890	10.451	.000*	0-1000/ 2001-3000 0-1000/ 3001 ve üzeri 2001-3000/3001 ve üz.
	Gruplariçi	1904.953	2013	.94600			1001-2000/2001-3000 1001-2000/3001 ve üz
	Toplam	1934.623	2016				
Bilgiyi Sorgulama	Gruplararası	28.868	3	9.623	6.626	.000*	0-1000/ 1001-2000 0-1000/2001-3000 0-1000/3001 ve üzeri
	Gruplariçi	2923.301	2013	1.452			1001-2000/ 3001 ve üz.
	Toplam	2952.168	2016				

p<.05

Tablo 4.8.'den de izlenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaöğretim kurumu öğrencilerinin, 21. yüzyıla ilişkin görüşlerinin, aile gelir düzeyi değişkenine göre bilgiyi kullanma ($F_{(3-2013)}=14.580$, $p<.05$), bilgiye erişim ($F_{(3-2013)}=10.451$, $p<.05$),

ve bilgiyi sorgulama($F_{(3-20)}=6.626$, $p<.05$), alt boyutların tümünde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden LSD testinin sonuçlarına göre bilgiyi kullanma alt boyutunda aile gelirleri 0-1000 ₺ olan öğrenciler ($\bar{X}=4.73$) ile 2001-3000 ₺ ($\bar{X}=4.95$) ve 3001- ve üzeri ($\bar{X}=5.07$) olan öğrenciler arasında, aile gelirleri 2001-3000 ₺ olan ($\bar{X}=4.95$) öğrenciler ile 1001-2000 ₺ ($\bar{X}=4.71$) ve 3001 ve üzeri geliri olan ($\bar{X}=5.07$) öğrenciler arasında, 1001-2000 ₺ ($\bar{X}=4.71$) aile geliri olan öğrenciler ile 3001 ve üzeri ($\bar{X}=5.07$) geliri olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Bilgiye erişim alt boyutunda da yapılan LSD testi sonuçlarına göre aile geliri 0-1000 ₺ olan ($\bar{X}=5.17$) öğrenciler ile 2001-3000 ₺ ($\bar{X}=5.39$) ve 3001 ve üzeri ₺ olan ($\bar{X}=5.51$) öğrenciler arasında, 1001-2000 ₺ aile geliri olan ($\bar{X}=5.23$) öğrenciler ile 2001- 3000 ₺ ($\bar{X}=5.39$) ve 3001 ve üzeri olan ($\bar{X}=5.51$) öğrenciler arasında, 2001-3000 ₺ ($\bar{X}=5.39$) aile geliri olan öğrenciler ile 3001 ve üzeri ₺ olan ($\bar{X}=5.51$) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır.

Bilgiyi sorgulama alt boyutunda da aile geliri 0-1000 ₺ olan ($\bar{X}=4.32$) öğrenciler ile geliri 1001-2000 ₺ olanlar ($\bar{X}=4.63$), 2001-3000 ₺ olanlar ($\bar{X}=4.70$) ve 3001 ve üzeri ₺ olanlar ($\bar{X}= 4.79$) arasında, aile geliri 1001-2000 ₺ olanlar ($\bar{X}=4.63$) ile 3001 ve üzeri ₺ olanlar ($\bar{X}=4.79$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlar, aile gelirleri yüksek olan öğrencilerin, düşük gelirli olanlara göre daha yüksek 21. yüzyıl becerilerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Öğrenci Tükenmişliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin tükenmişliğe ilişkin görüşlerinin nasıl dağıldığı Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9.: Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama Puanları

Öğrenci Tükenmişliği	Ortalama	Std. Sapma	Puan Sıralaması	
Tükenme	1-Derslerim sebebiyle kendimi duygusal olarak tükenmiş hissediyorum.	4.90	1.82	3
	2- Sabah kalktığımda kendimi yorgun hissedirim ve okulda bir güne daha katlanmak zorundayım diye düşünürüm.	5.14	1.92	2
	3-Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	5.50	1.64	1
	4- Ders çalışmak ya da derse girmek benim için gerçekten bir stres kaynağıdır.	4.17	2.01	5
	5- Derslerim sebebiyle tükenmiş durumdayım.	4.64	2.03	4
	Toplam	4.87	1.49	
İnancını Kaybetme	6-Okul başladıktan sonra derslere ilgim gittikçe azaldı.	4.14	1.96	3
	7-Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancımı kaybettim.	4.02	2.15	4
	8- Gördüğüm derslerin önemli ve anlamlı olduklarından şüpheliyim.	4.26	1.99	2
	9- Derslerime yönelik hevesim azaldı.	4.27	2.00	1
	Toplam	4.17	1.70	
Öz Yetkinlik	10-Derslerimle ilgili sorunları etkili bir biçimde çözebilirim.*	3.63	1.52	3
	11- İyi bir öğrenci olduğuma inanıyorum.*	3.09	1.70	5
	12-Hedeflerime ulaştıkça daha çok çalışma arzusu ile doluyorum.*	2.78	1.71	6
	13- Derslerim esnasında pek çok ilginç şey öğrendim.*	3.65	1.77	2
	14- Girdiğim derslerde sınıfa etkili katkılarımın olduğu inancındayım.*	3.84	1.77	1
	15- Derslerde yapılması gerekenlerle ilgili etkili olduğum konusunda kendime güveniyorum.*	3.38	1.69	4
Toplam	3.40	1.19		

*Bu maddelerde ters puanlama yapılmıştır.

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}=4.09$) olarak hesaplanmıştır. 3.58-4.43 puan aralıkları istatistiksel olarak orta olarak nitelendirildiğinden, elde edilen ($\bar{X}=4.09$) ortalama ile ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Elde edilen sonuç alanyazındaki diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Dyrbye ve diğerleri (2006) 545 tıp öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmasında tükenmişliğin orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Yeni Palabıyık (2014) lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada gerçekleştirdiği öntest ($\bar{X}=3.24$) ve sontest ($\bar{X}=3.03$) sonuçlarına göre tükenmişliğin orta düzeyde olduğunu saptamıştır.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının “tükenme” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=4.87$) olarak hesaplanmıştır. “Tükenme” alt boyutunda öğrencilerin en fazla katıldıkları ifade “Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.” olurken ($\bar{X}=5.50$), en az katıldıkları ifade ise “Ders çalışmak ya da derse girmek benim için gerçekten bir stres kaynağıdır.” ($\bar{X}= 4.17$) olmuştur. 4.44-5.29 puan aralıkları istatistiksel olarak yüksek nitelendirildiğinden, elde edilen ortalama ($\bar{X}=4.87$) ile ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin “tükenme” alt boyutuna ilişkin algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının “İnancını Kaybetme” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}= 4.17$) olarak hesaplanmıştır. “İnancını kaybetme” alt boyutunda öğrencilerin en fazla katıldıkları ifade “ Derslerime yönelik hevesim azaldı.” ($\bar{X}=4.27$) olurken, en az katıldıkları ifade “Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancımı kaybettim.” ($\bar{X}=4.02$) olmuştur. 3.58-4.43 puan aralıkları istatistiksel açıdan orta olarak nitelendirildiğinden, elde edilen ortalama ($\bar{X}=4.17$), ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin “inancını kaybetme” alt boyutuna ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının “Öz Yetkinlik” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3.40$) olarak saptanmıştır. Öğrencilerin “Öz Yetkinlik” alt boyutunda en fazla katıldıkları ifade “*Girdiğim derslerde sınıfa etkili katkılarımın olduğu inancındayım.*” ($\bar{X}=3.84$) olurken, en az katıldıkları ifade “*Hedeflerime ulaştıkça daha çok çalışma arzusu ile doluyorum.*” ($\bar{X}=2.78$) olmuştur. 2.72- 3.57 puan aralıkları istatistiksel olarak düşük olarak nitelendirildiğinden, elde edilen ($\bar{X}=3.40$) ortalama, ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin “Öz Yetkinlik” alt boyutuna ilişkin algılarının düşük olduğu bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin, tükenmişlik düzeylerinde en çok “tükenme” alt boyutu ($\bar{X}=4.87$) ile ilgili ifadelerde kendilerini tükenmiş hissettikleri, diğer iki alt boyut olan “inancını kaybetme” ($\bar{X}=4.17$), ve “Öz Yetkinlik” de ($\bar{X}=3.40$) daha düşük seviyede tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin Tükenmişliklerine ilişkin cinsiyet değişkenine ait t- testi sonuçları Tablo 4.10.’da sunulmuştur.

Tablo 4.10.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Tükenme</i>	Erkek	833	4.79	1.51	2015	-2.163*	.031*
	Kadın	1184	4.93	1.47			
<i>İnancını Kaybetme</i>	Erkek	833	4.26	1.71	2015	1.931	.054
	Kadın	1184	4.11	1.69			
<i>Öz Yetkinlik</i>	Erkek	833	3.42	1.22	2015	.850	.396
	Kadın	1184	3.38	1.18			
<i>Tüm</i>	Erkek	833	4.10	1.19	2015	.176	.860
	Kadın	1184	4.09	1.17			

p<.05

Tablo 4.10.’da inceleneceği üzere ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ($t_{(2015)} = .176$, $p>.05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Alt boyutlar incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin görüşlerinin “tükenme” alt boyutunda cinsiyet değişkeni

açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu hesaplanmıştır. Bulunan fark kız öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin görüşlerinin “İnancını Kaybetme” alt boyutunda ($t_{(2015)} = -4.1, p < .05$) ve “z Yetkinlik” alt boyunda ($t_{(2015)} = -4.1, p < .05$) ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde cinsiyet konusunda istikrar sağlanamadığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda cinsiyetin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşırken (Salmela-Aro ve Kunttu, 2010; Kutsal, 2009; Weckwerth ve Flynn, 2006) bazılarında sonuçlar, kadınlar veya erkekler lehine olması bakımından farklılık göstermektedir. Örneğin Kutsal (2009), Yang (2004) ve Weckwerth ve Flynn (2009) yaptıkları araştırmada erkek öğrencilerin daha çok tükendiği sonucuna ulaşırken, Salmela-Aro ve Kunttu (2010), Pomerantz, Altermatt ve Saxon (2002) araştırmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla tükendiklerini saptamıştır. Diğer taraftan tükenmişlikte cinsiyetin farklılık göstermediğini ifade eden bir diğer deyişle araştırma bulgusunu destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Atalayın ve diğerleri (2015) alışmalarında inancını kaybetme ve zyetkinlik boyutlarında anlamlı bir fark olmadığını, tükenme boyutunda ise kızlar lehine bir anlamlılık olduğunu saptamışlardır. Aynı şekilde Schaufeli ve Hu (2009) in’de iki lise, bir niversite ve bir hemşirelik okulunda yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin tükenme boyutunda erkeklere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını bulmuşlardır. Bresó, Salanova ve Schaufeli (2007) Hollanda ve İspanya’da bulunan niversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada tükenmişlikte cinsiyet değişkeninin farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Benzer sonuca ulaşan bir diğer çalışma, ğrenci tükenmişliği ve psikolojik rahatsızlıklar ilişkisini niversite öğrencileri üzerinde inceleyen Sezer’in (2015) alışmasıdır. Çalışmada cinsiyetin tükenmişlikte farklılık göstermediği saptanmıştır. Galan, Rios-Santos, Polo, Rios-Carnasko ve Bullon (2014), Cecil, McHale, Hart ve Laidlaw (2014), Nikodijevic ve diğerleri (2012), Guthrie ve diğerleri (1988) ve Seçer (2015) tükenmişliğe ilişkin cinsiyet değişkeninin farklılık göstermediği sonucuna ulaşan diğer araştırmalardır. Tablo 4.11.’de öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin yaş değişkeni ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.11.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Tükenme	Gruplarasası	30.181	5	6.036	2.465	.043*	14-17
	Gruplariçi	4464.512	2011	2.220			14-18
	Toplam	4494.693	2016				16-18
İnancını Kaybetme	Gruplarasası	74.393	5	14.879	6.880	.000*	14-17
							14-18
	Gruplariçi	5788.725	2011	2.879			15-17
							15-17
	Toplam	5863.118	2016				16-17
							16-18
Öz Yetkinlik	Gruplarasası	8.846	5	1.769	1.307	.265	
	Gruplariçi	2883.401	2011	1.434			-
	Toplam	2892.248	2016				

p<.05

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaöğretim kurumu öğrencilerinin, tükenmişliklerine ilişkin görüşlerinin, yaş değişkenine göre, "tükenme" ($F_{(5-2011)}=2.719$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonucuna göre 14 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=4.67$) ile 17 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=5.00$) arasında, 14 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=4.67$) ile 18 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=5.18$) arasında, 16 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=4.82$) ile 18 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=5.18$) arasında tükenmişlik düzeyinin "tükenme" alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci yaşı büyüdükçe tükenme düzeyinin arttığı hesaplanmıştır. "İnancını kaybetme" ($F_{(5-201)}=5.880$, $p<.05$), alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre 14 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=4.05$) ile 17 yaşındaki ($\bar{X}=4.45$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X}=4.77$) öğrenciler arasında, 15 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=4.04$) ile 17 ($\bar{X}=4.45$) ve 18 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=4.77$) arasında, 16 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=4.11$) ile 17 ($\bar{X}=4.45$) ve 18 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=4.77$) arasında tükenmişlik düzeyinin "inancını kaybetme" alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yaş büyüdükçe öğrencilerin "inancını kaybetme" alt boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Bir diğer alt boyut olan "Öz Yetkinlik"te ($F_{(5-201)}=1.307$, $p>.05$), ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Elde edilen bu veri alanyazındaki bazı çalışmaları desteklemektedir. Kutsal'ın (2009) lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada yaşı'n etkili olduğunu saptamış, yaşı'n arttıkça tükenmişliğin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bekir, Şahin ve Şanlı'da (2012) yaşı'n tükenmişlikte anlamlı bir farklılık sergilediğini saptamışlardır. Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada 23-24 yaş grubunun, 19-20 yaş grubu öğrencilerden fazla tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmektedir. Diğer taraftan Cecil ve diğerleri (2014) 356 tıp öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında yaşı'n tükenmişlikte anlamlı bir farklılık sergilemediklerini bulmuşlardır.

Tablo 4.12.'de Öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin sınıf türü değişkeni ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Sınıf Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Tükenme	Gruplararası	38.899	3	12.966	5.858	.001*	9-11
							9-12
	Gruplariçi	4455.794	2013	2.214			10-11
							10-12
	Toplam	4494.693	2016				
İnancını Kaybetme	Gruplararası	105.329	3	35.110	12.275	.000*	9-11
							9-12
	Gruplariçi	5757.789	2013	2.860			10-11
							10-12
	Toplam	5863.118	2016				
Öz Yetkinlik	Gruplararası	.951	3	.317	.221	.882	
	Gruplariçi	2891.297	2013	1.436			
	Toplam	2892.248	2016				

*p<.05

Tablo 4.12.'de görülebileceği gibi ortaöğretim kurumu öğrencilerinin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri, sınıf türü değişkenine göre, "tükenme" alt boyutunda ($F_{(3-2013)}=5.858$, $p<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre 9. sınıf ($\bar{X}=4.82$) düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin

ile 11 sınıf ($\bar{X}=5.03$) ve 12. sınıf ($\bar{X}=5.08$) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında, 10. sınıf ($\bar{X}=4.71$) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile 11. sınıf ($\bar{X}=5.03$) ve 12. sınıf ($\bar{X}=5.08$) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında, tükenmişlik düzeyine ilişkin “tükenme” alt boyutunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar, 9. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin 11.sınıf ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden, 10. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, 11. Sınıf ve 12. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden daha az tükendiklerini göstermiştir.

Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri, sınıf türü değişkenine göre, “İnancını Kaybetme” alt boyutunda ($F_{(3-201)}=12.275$, $p<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 9. Sınıf ($\bar{X}=4.02$) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile 11.sınıf ($\bar{X}=4.33$) ve 12. sınıf ($\bar{X}=4.68$) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında, 10. sınıf ($\bar{X}=4.01$) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile 11.sınıf ($\bar{X}=4.33$) ve 12. sınıf ($\bar{X}=4.68$) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında ve 11. sınıf ($\bar{X}=4.33$) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile 12. sınıf ($\bar{X}=4.68$) düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında “tükenmişlik düzeyine ilişkin “İnancını Kaybetme” alt boyutunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, 9. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin 11.sınıf ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden, 10. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, 11. sınıf ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden, 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden daha az tükendiğini göstermiştir.

“Öz Yetkinlik” alt boyutunda ($F_{(3-2)}=.221$, $p>.05$) ise ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşlerinde sınıf türü değişkenine göre istatistiksel açıdan bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir. Çapri ve Sönmez (2013) araştırmalarında 12. Sınıf öğrencilerin tükenme ve inancını kaybetme alt boyutlarında diğer sınıflardan daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olduklarını saptamıştır. Bekir ve diğerlerinin (2012), eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada tükenmişlik düzeyinin 4. Sınıf öğrencilerinde 1. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Kutsal (2009) da lise

öğrencilerinin katıldığı çalışmada sınıf düzeyi arttıkça tükenmişliğin arttığını gözlemlemiştir. Atalayın ve diğerleri (2015) araştırmalarında sınıf değişkeninin anlamlı bir fark sergilediğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre tükenme alt boyutunda 3. Sınıf öğrencileri 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahipken, öz yetkinlik alt boyutunda diğerlerinden daha düşük yeterlik hissetmektedir. Yang'de (2014) araştırmasında 12. sınıfların yüksek tükenmişlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kaya ve Arıöz'ün (2014) çalışması da araştırma bulgusunu desteklemekte, 12. sınıfların en çok tükenmişlik yaşadıklarını saptayarak sınıf yükseldikçe tükenmişlik düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan Çapulcuoğlu ve Güzdüz (2013) tükenme alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerin diğer sınıflara oranla, duyarsızlaşma alt boyutunda ise 9. Sınıf öğrencilerinin diğerlerinden daha fazla tükendiklerini bulmuşlardır.

Tablo 4.13.'de Öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin okul türü değişkeni ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Okul Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Tükenme	Gruplararası	40.620	6	6.770	3.055	.006*	AL-AIHL AL-MTAL
	Gruplariçi	4454.073	2010	2.216			GSL-SBL FL-AIHL
	Toplam	4494.693	2016				AIHL-SBL MTAL-SBL
İnancını Kaybetme	Gruplararası	147.496	6	24.583	8.645	.000*	AL-AIHL AL-MTAL AL-SBL
	Gruplariçi	5715.622	2010	2.844			GSL-FL GSL-AIHL GSL-SBL AIHL-SBL
	Toplam	5863.118	2016				FL-AIHL AÖL-SBL FL-MTAL MTAL-SBL
Öz Yetkinlik	Gruplararası	39.543	6	6.591	4.644	.000*	AL-AÖL AL-AIHL AL-MTAL AL-SBL
	Gruplariçi	2852.704	2010	1.419			GSL-AÖL

			GSL-AIHL
			GSL-SBL
			AÖL-FL
Toplam			AÖL-SBL
			FL-AIHL
2892.248	2016		FL-MTAL
			AIHL-SBL
			SBL-MTAL

P<.05

Tablo 4.13.'de görüldüğü üzere ortaöğretim kurumu öğrencilerinin tükenmişlik yaşantılarına ilişkin görüşleri, okul türü değişkenine göre, tükenme boyutunda ($F_{(6-201)}=11.565$, $p<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilemektedir. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde ($\bar{X}=4.50$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liseleri ($\bar{X}=4.96$), Fen Liseleri ($\bar{X}=4.87$) ve Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=5.15$) öğrenim gören öğrenciler arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.77$) öğrenim gören öğrenciler ile Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=5.15$) öğrenim gören öğrenciler ve Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.96$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Güzel Sanatlar Liselerinde ($\bar{X}=4.76$) öğrenim gören öğrenciler ile Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=5.15$) öğrenim gören öğrenciler arasında, tükenmişlik düzeylerine ilişkin tükenme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, Sosyal Bilimler Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin, tükenme alt boyutunda, Güzel Sanatlar Liselerinde, Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek, Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu Liseleri ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür.

"İnancını Kaybetme" alt boyutunda ($F_{(6-201)}=8.645$, $p<.05$) öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin görüşlerinin, okul türü değişkenine göre, İstatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği hesaplanmıştır. Farkın kaynağını görmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, Anadolu İmam Hatip Liselerinde ($\bar{X}=3.66$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.28$), Güzel Sanatlar Liselerinde ($\bar{X}=4.09$), Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=4.82$) ve Fen Liselerinde ($\bar{X}=4.56$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=4.82$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.28$), Anadolu Öğretmen

Liselerinde ($\bar{X}=4.00$), Güzel Sanatlar Liselerinde ($\bar{X}=4.09$) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.86$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.86$) öğrenim gören öğrenciler ile Fen Liselerinde ($\bar{X}=4.56$) ve Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.28$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Güzel Sanatlar Liselerinde ($\bar{X}=4.09$) öğrenim gören öğrenciler ile Fen Liselerinde ($\bar{X}=4.56$) öğrenim gören öğrenciler arasında Tükenmişlik düzeyine ilişkin, inancını kaybetme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Fen Liselerindeki öğrencilere göre daha düşük, Sosyal Bilimler Liselerindeki öğrencilerin, Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğrencilere göre daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

“Öz Yetkinlik” alt boyutunda ($F_{(6-20)}=4.644, p<.05$) öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin görüşlerinin, okul türü değişkenine göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilediği saptanmıştır. Kaynağın farkının belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre, Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.45$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu İmam Hatip Liselerinde ($\bar{X}=3.07$), Anadolu Öğretmen Liselerinde ($\bar{X}=2.89$), Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.30$) ve, Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=3.73$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Güzel Sanatlar Liselerinde ($\bar{X}=3.38$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Öğretmen Liselerinde ($\bar{X}=2.89$), Anadolu İmam Hatip Liselerinde ($\bar{X}=3.07$), Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=3.73$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=3.73$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Öğretmen Liselerinde ($\bar{X}=2.89$), Anadolu İmam Hatip Liselerinde ($\bar{X}=3.07$) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.30$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Anadolu Öğretmen Liselerinde ($\bar{X}=2.89$) öğrenim gören öğrenciler ile Fen Liselerinde ($\bar{X}=3.53$) öğrenim gören öğrenciler arasında tükenmişlik düzeylerine ilişkin inancını kaybetme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Liselerinde, Anadolu Öğretmen Liselerinde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek, Sosyal Bilimler Liselerinde

öğrenim gören öğrencilerin Anadolu Liselerinde, Anadolu Öğretmen Liselerinde, Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek, Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu Öğretmen Liselerinde ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden “öz yetkinlik” alt boyutunda daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Elde edilen sonuç alanyazını destekler niteliktedir. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) araştırmalarında tükenme ve inancını kaybetme alt boyutlarında en fazla tükenmişlik yaşayanların FASO (Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liseleri) olduğunu, sırasıyla Meslek Liseleri ve Genel Liselerin daha az tükendiklerini saptamışlardır. Bir diğer araştırmada, Çapri ve Sönmez (2013), tükenme alt boyutunda Sosyal Bilimler Liselerinde okuyan öğrencilerin, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde, Anadolu Liselerinde, Meslek Liselerinde, Fen Liselerinde ve Genel Liselerde okuyanlarla farklılık sergilediğini, inancını kaybetme alt boyutunda Sosyal Bilimler Liselerinde okuyanların, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde, Meslek Liselerinde ve Genel Liselerde okuyanlar dan, Anadolu ve Fen Liselerinde okuyanların Genel Liselerde okuyarlardan daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Öz yetkinlik alt boyutunda ise Meslek Lisesi öğrencilerinin Fen ve Anadolu Liselerindeki öğrencilerden daha düşük düzeyde yeterli hissettikleri ifade edilmiştir.

Tablo 4.14.'de Öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin anne eğitim düzeyi ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Anne Eğitim Düzeyi ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Tükenme	Grupllararası	38.952	5	7.790	3.516	.004*	İlkokul-Lise İlkokul-Ünv
	Gruplarıçi	4455.741	2011	2.216			Ortaokul-Lise
	Toplam	4494.693	2016				Ortaokul-Ünv
İnancını Kaybetme	Grupllararası	123.440	5	24.688	8.650	.000.*	İlkokul-Lise İlkokul-Ünv
	Gruplarıçi	5739.678	2011	2.854			İlkokul-YL veya D.

							Ortaokul- Lise
	Toplam	5863.118	2016				Ortaokul- Unv
							Ortaokul- YL veya D
	Gruplararası	17.729	5	3.546			İlkokul-Ünv
Öz Yetkinlik	Gruplarıçi	2874.519	2011	1.429	2.481	.030*	Ortaokul- Ünv.
	Toplam	2892.248	2016				Lise-Ünv

*p<.05

Tablo 4.14.'de sunulduğu gibi Ortaöğretim kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin tükenmişliklerinde “tükenme” ($F_{(5-201)}=3.516$, $p<.05$), “inancını kaybetme” ($F_{(5-201)}=8.650$, $p<.05$) ve “öz yetkinlik” ($F_{(5-2011)}=2.481$, $p<.05$) olmak üzere tüm alt boyutlarda, anne eğitim düzeyi değişkenine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

“Tükenme” alt boyutunda ($F_{(5-2011)}=3.516$, $p<.05$), farkın kaynağını bulmak için yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre anneleri ilköğretim düzeyinde ($\bar{X}=4.68$) eğitilmiş olan öğrenciler ile Lise ($\bar{X}=4.98$) ve Üniversite düzeyinde ($\bar{X}=4.96$) eğitilmiş olanlar arasında, ortaokul düzeyinde ($\bar{X}=4.68$) eğitilmiş olanlar ile Lise ($\bar{X}=4.98$) ve Üniversite düzeyinde ($\bar{X}=4.96$) eğitilmiş olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre anneleri ilköğretim mezun olan öğrencilerin, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden, anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin, lise ve üniversite mezunu olanlardan, tükenme alt boyutunda, daha az tükenmişlik yaşamakta olduğu saptanmıştır.

“İnancını kaybetme” alt boyutunda ($F_{(5-2011)}=8.650$, $p<.05$) gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre anneleri ilköğretim düzeyinde ($\bar{X}=3.84$) eğitilmiş olan öğrenciler ile anneleri lise ($\bar{X}=4.29$), üniversite ($\bar{X}=4.38$) ve lisansüstü düzeyde ($\bar{X}=4.48$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, anneleri ortaokul düzeyinde ($\bar{X}=3.83$) eğitilmiş olan öğrenciler ile lise ($\bar{X}=4.29$), üniversite ($\bar{X}=4.38$) ve lisans üstü düzeyde ($\bar{X}=4.48$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlardan, anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, lise, üniversite ve lisans üstü düzeyde mezun olan öğrencilerden inancını kaybetme alt boyutu altında daha az tükenmişlik yaşamaktadır.

“Öz Yetkinlik” alt boyutunda ($F_{(5-201)}=2.481$, $p<.05$) ise fark kaynağını tespit etmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden, anneleri üniversite düzeyinde eğitilmiş olanlar ($\bar{X}=3.51$) ile ilkokul ($\bar{X}=3.27$), ortaokul ($\bar{X}=3.33$) ve lise düzeyinde ($\bar{X}=3.37$) eğitilmiş olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sonuçlara göre, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden, anneleri üniversite mezunu olanlar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden “öz yetkinlik” alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır.

Elde edilen sonuç alanyazındaki diğer araştırmaları desteklememektedir. Bekir ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada anne ve baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Tablo 4.15.’de Öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin baba eğitim düzeyi değişkeni ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.15.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Tükenme	Gruplararası	36.161	5	7.232	3.262	.006*	İlkokul-Ünv Ortaokul- Lise
	Gruplariçi	4458.532	2011	2.217			Ortaokul- Ünv
	Toplam	4494.693	2016				Ortaokul- YL veya D
İnancını Kaybetme	Gruplararası	140.977	5	28.195	9.909	.000*	İlkokul-Lise İlkokul-Ünv İlkokul-YL Ortaokul- Ünv
	Gruplariçi	5722.141	2011	2.845			Ortaokul- YL Lise-Ünv
	Toplam	5863.118	2016				Lise-YL veya D
Öz Yetkinlik	Gruplararası	22.192	5	4.438	3.110	.008*	Lise-Ünv
	Gruplariçi	2870.056	2011	1.427			İlkokul-Ünv
	Toplam	2892.248	2016				Ortaokul- Ünv.

$p<.05$

Tablo 4.15.’de sunulduğu üzere Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde “Tükenme” ($F_{(5-2011)}=3.262$, $p<.05$),

“İnancını Kaybetme” ($F_{(5-2011)}=9.909$, $p<.05$), ve “Öz Yetkinlik” ($F_{(5-2011)}=3.110$, $p<.05$), olmak üzere tüm alt boyutlarda, baba eğitim düzeyi değişkenine göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

“Tükenme” alt boyutundaki ($F_{(5-2011)}=3.262$, $p<.05$) farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre babaları ilkokul düzeyinde ($\bar{X}=4.65$) eğitilmiş olan öğrenciler ile üniversite düzeyinde ($\bar{X}=4.99$), eğitilmiş olan öğrenciler arasında, babaları ortaokul düzeyinde ($\bar{X}=4.63$) eğitilmiş olan öğrenciler ile lise ($\bar{X}=4.88$), üniversite ($\bar{X}=4.99$) ve lisansüstü düzeyde ($\bar{X}=4.92$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden, babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler, üniversite mezunu olan öğrencilerden, “tükenme” alt boyutunda, daha düşük tükenmişlik yaşamaktadır.

“İnancını Kaybetme” alt boyutundaki ($F_{(5-201)}=9.909$, $p<.05$) farkın kaynağını görmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre babaları ilkokul düzeyinde ($\bar{X}=3.67$) eğitilmiş olan öğrenciler ile lise ($\bar{X}=4.07$), üniversite ($\bar{X}=4.40$) ve lisansüstü düzeyde ($\bar{X}=4.48$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, babaları ortaokul düzeyinde ($\bar{X}=3.87$) eğitilmiş olan öğrenciler ile üniversite ($\bar{X}=4.40$) ve lisansüstü düzeyde ($\bar{X}=4.48$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında, babaları lise düzeyinde ($\bar{X}=4.07$) eğitilmiş olan öğrenciler ile üniversite düzeyinde ($\bar{X}=4.40$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler, lise, üniversite ve yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğrencilerden, babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler, üniversite ve yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğrencilerden, babaları lise mezunu olan öğrenciler üniversite mezunu olan öğrencilerden “inancını kaybetme” alt boyutunda daha az tükenmişlik yaşamaktadır.

“Öz Yetkinlik” boyutu ($F_{(5-20)}=3.110$, $p<.05$) LSD testi sonuçlarına göre ise babaları üniversite düzeyinde ($\bar{X}=3.52$) eğitilmiş olan öğrenciler ile ilkokul ($\bar{X}=3.26$), ortaokul ($\bar{X}=3.33$) ve lise düzeyinde ($\bar{X}=3.30$) eğitilmiş olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu hesaplanmıştır. Sonuçlara göre

babaları üniversite mezunu olan öğrenciler ilköğretim, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden, “öz yetkinlik” boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır.

Tablo 4.16.’da Öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin aile gelir düzeyi değişkeni ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.16.: Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Aile Gelir Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Tükenme	Gruplararası I	35.795	3	11.932	5.387	.001*	1001/2000-2001/3000
	Gruplariçi	4458.899	2013	2.215			1001/2000-3001 ve üzeri
	Toplam	4494.693	2016				
İnancını Kaybetme	Gruplararası I	120.084	3	40.028	14.030	.000*	0/1000-3001 ve üzeri
	Gruplariçi	5743.034	2013	2.853			1001/2000-3001 ve üzeri
	Toplam	5863.118	2016				2001/3000-3001 ve üzeri
Öz Yetkinlik	Gruplararası I	12.460	3	4.153	2.903	.034*	1001/2000-3001 ve üzeri
	Gruplariçi	2879.787	2013	1.431			
	Toplam	2892.248	2016				2001/3000-3001 ve üzeri

*p<.05

Tablo 4.16.’da görüldüğü gibi ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde “Tükenme” ($F_{(3-201)}=5.387$, $p<.05$), “İnancını Kaybetme” ($F_{(3-2013)}=$, $p<.05$), ve “Öz Yetkinlik” ($F_{(3-2013)}=$, $p<.05$), olmak üzere tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu hesaplanmıştır.

“Tükenme” alt boyutunda ($F_{(3-2013)}=5.387$, $p<.05$), farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre aile gelir düzeyi 1001-2000 ($\bar{X}=4.64$) olan öğrenciler ile 2001-3000 ($\bar{X}=4.89$) ve 3001 ve üzeri olan ($\bar{X}=4.98$) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu

görülmüştür. Elde edilen sonuca göre aile geliri 1001-2000 olan öğrenciler, 2001-3000 ve 3001 ve üzeri olan öğrencilerden, “tükenme” alt boyutunda daha az tükenmişlik yaşamaktadır.

“İnancını Kaybetme” alt boyutunda ($F_{(3-2013)}=14.030$, $p<.05$), yapılan LSD testi sonuçlarına göre aile gelir düzeyi, 3001 ve üzeri olan ($\bar{X}=4.43$) öğrenciler ile 0-1000 ($\bar{X}=3.85$), 1001-2000 ($\bar{X}=3.87$) ve 2001-3000 arasında olan ($\bar{X}=4.05$) öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç, gelir yükseldikçe, “inancını kaybetme” alt boyutunda tükenmişliğin de arttığını göstermektedir.

“Öz Yetkinlik” boyutunda ($F_{(3-2013)}=2.903$, $p<.05$) gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre aile geliri 3001 ve üzeri olan ($\bar{X}=3.48$) öğrenciler ile 1001-2000 ($\bar{X}=3.34$) ve 2001-3000 olan ($\bar{X}=3.32$) öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre aile geliri 3001 ve üzeri olan öğrenciler, “öz yetkinlik” boyutunda, geliri 0-1000 ve 2001-3000 arasında olan öğrencilerden daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadır.

Elde edilen sonuç alanyazını desteklememektedir. Bekir ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen çalışmada ailenin gelir düzeyi bakımından tükenmişlik düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

4.3. Okul Bağlılığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.17.’de sunulmuştur.

Tablo 4.17.: Öğrencilerin Okul Bağlılığı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama Puanları

Okul Bağlılığı		Ortalama	Std. Sapma	Puan Sıralaması
Gayret	1- Ders çalışırken kendimi enerji dolu hissedirim.	3.77	1.85	3
	2- Ders çalışırken kendimi güçlü ve gayretli hissedirim.	3.83	1.88	2
	3- Sabahları kalktığımda okula isteyerek giderim.	3.27	1.96	5

	4- Ders çalışmaya başlayınca, uzun süre devam edebilirim.	3.86	1.93	1
	5- Çalışırken kendimi zihinsel olarak dinç hissedirim.	3.63	1.95	4
	Toplam	3.67	1.58	
Kendini Adama	6- Okuldaki çalışmalarımın anlamı ve amacı olduğuna inanırım	4.16	1.86	2
	7- Okuldaki çalışmalarım bende coşku uyandırır.	3.50	1.86	5
	8- Okuldaki çalışmalarım bana ilham verir.	3.59	1.85	4
	9- Okuldaki çalışmalarım ile gurur duyarım.	4.44	1.96	1
	10- Okuldaki çalışmalarım beni başarıya teşvik edecek şekilde zorlar.	3.74	1.87	3
	Toplam	3.89	1.53	
Kendini Kaptırma	11- Ders çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	3.76	2.04	3
	12- Ders çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum.	3.29	1.87	5
	13- Derse yoğunlaştığımda kendimi mutlu hissedirim.	4.28	2.08	1
	14- Çalışırken dersime yoğunlaşıyorum.	4.21	1.85	2
	15- Ders çalışırken kendimi kaptırır giderim.	3.45	1.91	4
	Toplam	3.80	1.60	
Tümü		3.79	1.47	

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin görüşlerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}=3.79$) olarak saptanmıştır. 3.58-4.43 puan aralıkları istatistiksel olarak orta olarak nitelendirildiğinden, elde edilen ($\bar{X}=3.79$) ortalama ile ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bulgu alan yazındaki diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algılarının okul bağlılığıyla ilişkisini inceleyen Kalaycı ve Özdemir'in (2013) araştırmasında da okul bağlılığının orta düzeyde olduğu sağlanmıştır. Aynı şekilde Arastaman (2009) lise birinci sınıf öğrencilerinin

okul bağılılıklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin bağılılık düzeylerinin orta olarak bulmuştur. Klem ve Connell (2004) ise ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı bağılılık araştırmasında yüksek oranda öğrencinin okula bağılılık hissetmediği sonucuna ulaşmıştır. Elde ettikleri verilere göre ilkokul öğrencilerinin %35'i, ortaokul öğrencilerinin %31'inin okula bağılı olmadıklarını saptamışlardır.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul bağılılığı düzeylerine ilişkin görüşlerinin “gayret” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}$ =3.67) olarak hesaplanmıştır. “Gayret” alt boyutunda öğrencilerin en fazla katıldıkları ifade “*Ders çalışmaya başlayınca, uzun süre devam edebilirim.*” olurken ($\bar{X}$ =3.86), en az katıldıkları ifade ise “*Sabahları kalktığımda okula isteyerek giderim.*” ($\bar{X}$ =3.27) olmuştur. 3.58-4.43 puan aralıkları istatistiksel olarak orta nitelendirildiğinden, elde edilen ortalama ($\bar{X}$ =3.67) ile ortaöğretim öğrencilerinin okul bağılılığının “gayret” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul bağılılığına ilişkin görüşlerinin “Kendini Adama” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}$ =3.89) olarak hesaplanmıştır. “Kendini Adama” alt boyutunda öğrencilerin en fazla katıldıkları ifade “*Okuldaki çalışmalarım gurur duyarım.*” ($\bar{X}$ =4.44) olurken, en az katıldıkları ifade “*Okuldaki çalışmalarım bende coşku uyandırır.*” ($\bar{X}$ =3.50) olmuştur. 3.58-4.43 puan aralıkları istatistiksel açıdan orta olarak nitelendirildiğinden, elde edilen ortalama ($\bar{X}$ =3.89), ortaöğretim öğrencilerinin okul bağılılığının “kendini adama” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul bağılılığına ilişkin görüşlerinin “Kendini Kaptırma” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}$ =3.79) olarak saptanmıştır. Öğrencilerin “Kendini Kaptırma” alt boyutunda en fazla katıldıkları ifade “*Derse yoğunlaştığımda kendimi mutlu hissederim.*” ($\bar{X}$ =4.28) olurken, en az katıldıkları ifade “*Ders çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum.*” ($\bar{X}$ =3.29) olmuştur. 3.58-4.43 puan aralıkları istatistiksel açıdan orta olarak nitelendirildiğinden, elde edilen ($\bar{X}$ =3.79) ortalama, ortaöğretim öğrencilerinin okul bağılılığının “Kendini Kaptırma” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin orta olduğu bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar öğrencilerin, okul bağlılığının en çok “kendinin adama” alt boyutu ($\bar{X}=3.89$) ile ilgili ifadelerde kendilerini okula bağlı olarak gördükleri, diğer iki alt boyut olan “gayret” ($\bar{X}=3.67$) ve “kendini kaptırma” da ($\bar{X}=3.79$) orta seviyede okul bağlılığına sahip oldukları saptanmıştır.

Öğrencilerin okul bağlılıklarına ilişkin cinsiyet değişkenine ait t- testi sonuçları Tablo 4.18.’de sunulmuştur.

Tablo 4.18.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gayret	Erkek	833	3.58	1.62	2015	-2.195	.028*
	Kadın	1184	3.74	1.55			
Kendini Adama	Erkek	833	3.88	1.67	2015	-.706	.480
	Kadın	1184	3.94	1.64			
Kendini Kaptırma	Erkek	833	3.65	1.64	2015	-3.409	.001*
	Kadın	1184	3.90	1.56			
Tüm	Erkek	833	3.71	1.55	2015	-2.255	.036 *
	Kadın	1184	3.86	1.44			

*p<.05

Tablo 4.18.’de sunulduğu gibi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ($t_{(2015)} = -2.180$, $p < .05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilediği görülmüştür.

“Gayret” alt boyutunda($t_{(2015)} = -2.195$, $p < .05$) ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılıklarına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark kız öğrenciler lehinedir.

Okul bağlılığı alt boyutlarından “ kendini adama” da ($t_{(2015)} = -.469$, $p > .05$) ortaöğretim kurumu öğrencilerinin okul bağlılıklarına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

Okul bağlılığı son boyutu olan “kendini kaptırma” boyutunda ($t_{(2015)} = -3.409$, $p < .05$) ise ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okul bağlılıklarına ilişkin görüşlerinde kız öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgunun alanyazındaki diğer araştırmaları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Kalaycı ve Özdemir (2013) araştırmalarında kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek bağlılık düzeyine sahip olduklarını saptamışlardır. Benzer şekilde Arastaman (2009) da araştırmasında okul bağlılığında cinsiyete göre kızlar lehine bir farklılık sergilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bellici'nin (2015) ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmayı çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek okul bağlılığına sahip olduklarını saptamıştır. Malezya'daki öğrencilerin okul bağlılıklarını cinsiyet ve yaş açısından ele aldıkları çalışmalarında, Amir, Saleha, Jelas ve Ahmad (2014) cinsiyet değişkeninde kızlar lehine farklılık olduğunu saptamıştır. Avustralya'da 92 lisede motivasyon ve bağlılıkta yaş ve cinsiyet değişkenlerinin etkilerini inceleyen Martin (2012) de kızlar lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aile yapısı ve cinsiyet ile okul bağlılığı ilişkisini inceleyen Dumont'da (2013) öğrencilerin ebeveynlerinin boşanmış ya da birlikte olmasından ziyade cinsiyetin okul bağlılığında etkili olduğunu bulmuştur. Elde ettiği fark, kız öğrenciler lehine olmuştur. 12 ülke 3420 öğrenci üzerinde okul bağlılığı ve akademik performans ilişkisini inceleyen Lam ve diğerleri (2012) de diğerleriyle benzer olarak kız öğrencilerin erkeklere oranla daha bağlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Wang, Willett ve Eccles (2011) cinsiyet, etnik köken ve ekonomik durum bakımından okul bağlılığını inceledikleri araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmadığını hesaplamışlardır. Aynı şekilde 1167 Afro-Amerikan son sınıf öğrencisi üzerinde okul bağlılığı araştırması yapan Harper ve diğerleri (2004) cinsiyetin bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. İhtiyaroğlu ve Demir (2015) ise araştırmalarında cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmasa da ortalama açısından kızların daha yüksek bağlılığa sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.19.'da Öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin yaş değişkeni ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.19.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
	Gruplararası	9.054	4	2.263			
Gayret	Gruplariçi	5054.446	2012	2.512	.901	.462	-
	Toplam	5063.499	2016				

Kendini Adama	Gruplararası	43.677	4	10.919	3.989	.003*	14-17
	Gruplarıçi	5507.766	2012	2.737			14-18
	Toplam	5551.443	2016				15-17
							16-17
Kendini Kaptırma	Gruplararası	4.140	4	1.035	.403	.807	-
	Gruplarıçi	5172.882	2012	2.571			
	Toplam	5177.022	2016				

*p<.05

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin, yaş değişkenine göre, okul bağlılığına ilişkin görüşleri “gayret” ($F_{(5-2011)}=.901$, $p>.05$) ve “kendini kaptırma” ($F_{(5-2011)}=.403$, $p>.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan “kendini adama” ($F_{(5-2011)}=3.396$, $p<.05$) alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu hesaplanmıştır.

Kendini Adama alt boyutunda ($F_{(5-2011)}=3.989$, $p<.05$) farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre 17 yaşındaki ($\bar{X}=3.69$) öğrenciler ile, 14 ($\bar{X}=4.21$), 15 ($\bar{X}=4.01$) ve 16 ($\bar{X}=3.95$) yaş grubundaki öğrenciler arasında, 14 yaşındaki ($\bar{X}=4.21$) öğrenciler ile 18 ($\bar{X}=3.83$) yaşındaki öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler 17 yaşındaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına oranla daha düşük okul bağlılığına sahip olduğunu göstermiştir. Yaş büyüdükçe okula bağlılığın azaldığı saptanmıştır.

Alanyazında da elde edilen bulguyu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır. Bellici (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında yaş büyüdükçe okul bağlılığının da azaldığını saptamıştır. Benzer şekilde Amir ve diğerleri (2014) Malezyalı öğrencilerde yaş büyüdükçe bağlılığın azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Martin (2012) de Avustralya’da 92 lisede gerçekleştirdiği çalışmada 12-13 yaş grubundaki öğrencilerin diğerlerinden daha bağlı olduklarını bulmuşlardır.

Tablo 4.20.'de Öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin sınıf türü değişkeni ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.20.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Sınıf Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Gayret	Gruplararası	11.842	3	3.947	1.573	.194	
	Gruplariçi	5051.657	2013	2.510			
	Toplam	5063.499	2016				
Kendini Adama	Gruplararası	43.144	3	14.381	6.126	.000*	9-11
							9-12
	Gruplariçi	4726.034	2013	2.348			10-11
							10-12
Kendini Kaptırma	Toplam	4769.178	2016		1.053	.368	
	Gruplararası	8.108	3	2.703			
	Gruplariçi	5168.914	2013	2.568			
	Toplam	5177.022	2016				

*p<.05

Tablo 4.20.'de görüleceği gibi araştırmaya katılan ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin, sınıf türü değişkenine göre, okul bağlılığına ilişkin görüşleri “gayret” ($F_{(3-2013)}=1.573$, $p>.05$) ve “kendini kaptırma” ($F_{(3-2013)}=1.053$, $p>.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Okul bağlılığı “kendini adama” ($F_{(3-201)}=6.126$, $p<.05$) alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin, sınıf türü değişkenine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilediği saptanmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre 9.sınıf ($\bar{X}=3.99$) düzeyi ile 11. ($\bar{X}=3.73$) ve 12. ($\bar{X}=3.63$) sınıf düzeyinde okuyan öğrenciler arasında, 10. sınıf ($\bar{X}=4.05$) düzeyinde okuyan öğrenciler ile 11. ($\bar{X}=3.73$) ve 12. ($\bar{X}=3.63$) sınıf düzeyinde okuyan öğrenciler arasında okul bağlılığına ilişkin “kendini adama” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır.

Alanyazındaki diğer araştırmalarda da araştırma bulgusuna paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Klem ve Connell (2004) ilkökul öğrencilerinin ortaokuldakilere, ortaokuldakilerin lise öğrencilerine göre daha bağlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bellici (2015) çalışmasında sınıf düzeyi büyüdükçe okula bağlanma düzeyinin azaldığını ifade etmektedir.

Tablo 4.21.'de Öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin okul türü değişkeni ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.21.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Okul Türü Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Gayret	Gruplararası	69.611	6	11.602	4.670	.000*	AL-AÖL AL-FL AL-AİHL AL-ML
	Gruplarıçi						GSL-AÖL GSL-FL GSL-AİHL GSL-ML AÖL-ML
	Toplam	4993.888	2010	2.485			AÖL-ML AÖL-SBL SBL-AİHL
		5063.499	2016				
Kendini Adama	Gruplararası	72.166	6	12.028	5.147	.000*	AL-AÖL AİHL-AL AİHLSBL
	Gruplarıçi	4697.012	2010	2.337			AİHL-GSL AİHL-FL ML-AL ML-SBL
	Toplam	4769.178	2016				
Kendini Kaptırma	Gruplararası	49.243	6	8.207	3.217	.004*	GSL-AÖL GSL-FL GSL-AİHL
	Gruplarıçi	5127.780	2010	2.551			GSL-ML AÖL-AL AÖL-ML
	Toplam	5177.022	2016				AÖL-SBL FL-AL

*p<.05

Tablo 4.21.'de sunulduğu gibi ortaöğretim kurumu öğrencilerinin okul bağlılığına ilişkin görüşleri, okul türü değişkenine göre, gayret ($F_{(6-2010)}=4.670$, $p<.05$), kendini adama ($F_{(6-2010)}=5.147$, $p<.05$) ve kendini kaptırma ($F_{(6-2010)}=3.217$, $p<.05$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Gayret boyutunda ($F_{(6-2010)}=4.670$, $p<.05$), farkın kaynağını saptamak için yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.58$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Öğretmen Liselerinde ($\bar{X}=4.36$) Fen Liselerinde ($\bar{X}=3.91$), Anadolu İmam Hatip Liselerinde ($\bar{X}=4.08$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde ($\bar{X}=3.77$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Güzel Sanatlar Liselerinde ($\bar{X}=3.43$), öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Öğretmen Liselerinde ($\bar{X}=4.36$), Fen Liselerinde ($\bar{X}=3.91$), Anadolu İmam Hatip Liselerinde ($\bar{X}=4.08$) ve

Mesleki ve Teknik Liselerde ($\bar{X}=3.77$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Anadolu Öğretmen Liseleri ($\bar{X}=4.36$) ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.77$), Mesleki ve Teknik Liselerinde ($\bar{X}=3.77$) ve Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=3.49$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=3.49$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu İmam Hatip Liselerinde ($\bar{X}=4.08$) öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılık düzeylerinin, gayret boyutunda, Anadolu Öğretmen Liselerinde, Fen Liselerinde, Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve Mesleki ve Teknik Liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük, Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılık düzeylerinin Anadolu Öğretmen Liselerinde, Fen Liselerinde, Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılıklarından daha düşük, Sosyal bilimler Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılık düzeylerinin Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılık düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür.

Kendini Adama boyutunda ($F_{(6-2010)}=5.147$, $p<.05$), okul türü değişkenine göre, öğrencilerin bağlılık düzeyleri arasındaki farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.74$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Öğretmen Liselerinde ($\bar{X}=4.34$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Anadolu İmam Hatip Liselerinde ($\bar{X}=4.29$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liseleri ($\bar{X}=3.74$), Sosyal Bilimler Liseleri ($\bar{X}=3.73$), Güzel Sanatlar Liseleri ($\bar{X}=3.90$) ve Fen Liselerinde ($\bar{X}=3.89$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=4.10$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.74$) ve Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=3.73$) öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılıklarının Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük, Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılıklarının, Anadolu Liselerinde, Sosyal Bilimler Liselerinde, Güzel Sanatlar Liselerinde ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılıklarının Anadolu Liseleri ve Sosyal Bilimler Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kendini Kaptırma boyutunda ($F_{(6-201)}=3.217$, $p<.05$), okul türü değişkenine göre, öğrencilerin bağlılıkları arasındaki farkın kaynağını görmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre Güzel Sanatlar Liselerinde ($\bar{X}=3.51$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Öğretmen Liselerinde ($\bar{X}=4.53$), Fen Liselerinde ($\bar{X}=4.05$), Anadolu İmam Hatip Liselerinde ($\bar{X}=3.98$) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.85$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Anadolu Öğretmen Liselerinde ($\bar{X}=4.53$) öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.75$), Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.85$) ve Sosyal Bilimler Liselerinde ($\bar{X}=3.72$) öğrenim gören öğrenciler arasında, Fen Liseleri ($\bar{X}=4.05$) ile Anadolu Liselerinde ($\bar{X}=3.75$) öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılık düzeylerinin Anadolu Öğretmen Liseleri, Fen Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılıklarından daha düşük, Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlılık düzeylerinin Anadolu Liselerinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ve Sosyal Bilimler Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek, Fen Liselerinde öğrenim gören öğrenciler Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek bağlılığa sahip olduğu görülmüştür.

Özdemir ve Kalaycı (2013) okul bağlılık durumları ile metaforik okul algılarını inceledikleri çalışmalarında okul ortamı bağlılık ilişkisinde genel liselerin fen liselerinden daha yüksek, okul programı bağlılık ilişkisinde genel liselerin, mesleki ve teknik liselerin ve Anadolu imam hatip liselerinin fen liselerinden yüksek yönetim ve bağlılık alt boyutunda da genel liselerin fen liselerinden daha yüksek okul bağlılığına sahip olduklarını saptamıştır. Bu veri araştırma verileriyle örtüşmektedir. Özellikle gayret ve kendini adama boyutlarında fen liseleri ve Anadolu öğretmen liseleri diğer lise türlerinden daha düşük bağlılık düzeyi sergilerken kendini kaptırma alt boyutunda Fen ve Anadolu öğretmen liselerinin diğerlerinden daha yüksek bağlılık düzeylerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22.'de Öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin anne eğitim düzeyi değişkeni ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Gayret	Gruplararası	37.746	5	7.549	3.021	.010*	İlkokul- Lise
	Gruplariçi	5025.754	2011	2.499			İlkokul- Ünv
	Toplam	5063,499	2016				
Kendini Adama	Gruplararası	59.958	5	11.992	5.121	.000*	İlkokul- Lise
	Gruplariçi						İlkokul- Ünv
		4709.220	2011	2.342			İlkokul- Yl veya D
	Toplam						Ortaokul- Ünv.
		4769.178	2016				Ortaokul- YL veya D
Kendini Kaptırma	Gruplararası	35.620	5	7.124	2.786	.016*	İlkokul- Lise
	Gruplariçi	5141.402	2011	2.557			İlkokul- Ünv
	Toplam	5177.022	2016				

p<.05

Tablo 4.22.'de sunulduğu üzere ortaöğretim kurumu öğrencilerinin okul bağlılığına ilişkin görüşleri, anne eğitim düzeyi değişkenine göre, gayret ($F_{(5-201)}=3.021$, $p<.05$), kendini adama ($F_{(5-2011)}=5.121$, $p<.05$) ve kendini kaptırma ($F_{(5-2011)}=2.786$, $p<.05$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Gayret boyutunda ($F_{(5-2011)}=3.021$, $p<.05$) farkın kaynağını saptamak için yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre, anneleri ilköğretim düzeyinde ($\bar{X}=3.92$) eğitilmiş olan öğrenciler ile lise ($\bar{X}=3.55$) ve üniversite ($\bar{X}=3.61$) düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, gayret boyutunda, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre okul bağlılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kendini Adama boyutunda ($F_{(5-2011)}=5.121$, $p<.05$) gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, ortaöğretim öğrencilerinden anneleri ilköğretim düzeyinde ($\bar{X}=4.16$) eğitilmiş olanlar ile lise ($\bar{X}=3.83$), üniversite ($\bar{X}=3.74$) ve lisans üstü ($\bar{X}=3.59$)

düzeyinde eğitilmiş olanlar arasında, anneleri ortaokul düzeyinde ($\bar{X}=4.02$) eğitilmiş olan öğrenciler ile üniversite ($\bar{X}=3.74$) ve lisans üstü ($\bar{X}=3.59$) düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin lise, üniversite ve lisans üstü mezunu olanlardan daha yüksek, anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin üniversite ve lisans üstü mezunu olan öğrencilerden daha yüksek okul bağlılıklarına sahip oldukları saptanmıştır.

Kendini Kaptırma boyutunda ise ($F_{(5-201)}=2.786$, $p<.05$) yapılan LSD testi sonuçlarına göre anneleri ilköğretim düzeyinde ($\bar{X}=4.05$) mezun olan öğrenciler ile lise ($\bar{X}=3.68$) ve üniversite düzeyinde ($\bar{X}=3.76$) mezun olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre anneleri ilköğretim mezunu olan öğrenciler, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden, kendini kaptırma boyutunda, daha fazla okul bağlılığına sahip oldukları saptanmıştır.

Anne eğitim düzeyi değişkeninde elde edilen bağlılık düzeyi sonuçları, alan yazında yapılan diğer çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Arastaman'ın (2009) çalışmasında da düşük anne eğitim düzeyine sahip öğrencilerin bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Bellici (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul bağlılıklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.23.'de Öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin baba eğitim düzeyi değişkeni ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.23.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Gayret	Gruplararası	40.022	5	8.004	3.204	.007*	İlkokul-Ünv
	Gruplarıçi	5023.478	2011	2.498			Lise-Ünv
	Toplam	5063.499	2016				Ortaokul-Ünv
Kendini Adama	Gruplararası	64.816	5	12.963	5.541	.000*	İlkokul-Lise
	Gruplarıçi	4704.362	2011	2.339			İlkokul-Ünv
							İlkokul-YL

							veya D Ortaokul- Ünv
	Toplam	4769.178	2016				Lise-Ünv
	Gruplararası	33.859	5	6.772			İlkokul- Lise
Kendini Kaptırma	Gruplarıçi	5143.163	2011	2.558	2.648	.022*	İlkokul- Ünv
	Toplam	5177.022	2016				

*p<.05

Tablo 4.23.'de sunulduğu üzere ortaöğretim kurumu öğrencilerinin okul bağlılığına ilişkin görüşleri, baba eğitim düzeyi değişkenine göre, gayret ($F_{(5-2011)}=3.204$, $p<.05$), kendini adama ($F_{(5-2011)}=5.541$, $p<.05$) ve kendini kaptırma ($F_{(5-2011)}=2.648$, $p<.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Gayret alt boyutunda ($F_{(5-201)}=3.204$, $p<.05$) farkın kaynağını görmek amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinden babaları üniversite ($\bar{X}=3.52$) düzeyinde mezun olanlar ile ilkokul ($\bar{X}=3.93$), ortaokul ($\bar{X}=3.84$) ve lise ($\bar{X}=3.70$) düzeyinde mezun olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin, gayret alt boyutunda, babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha düşük okul bağlılıklarına sahip oldukları görülmüştür.

Kendini Adama alt boyutunda ($F_{(5-201)}=5.541$, $p<.05$) farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre öğrencilerden babaları ilkokul düzeyinde ($\bar{X}=4.21$) mezun olanlar ile lise ($\bar{X}=3.97$), üniversite ($\bar{X}=3.69$) ve lisans üstü ($\bar{X}=3.85$) düzeyde mezun olanlar arasında, üniversite düzeyinde ($\bar{X}=3.69$) mezun olanlar ile ortaokul ($\bar{X}=4.07$) ve lise ($\bar{X}=3.97$) düzeyinde mezun olanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin, kendini kaptırma boyutunda, lise, üniversite ve lisans üstü mezunu olan öğrencilerden daha yüksek, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin ortaokul ve lise mezunu olanlara göre daha düşük okul bağlılığına sahip oldukları saptanmıştır.

Kendini Kaptırma alt boyutunda ($F_{(5-201)}=2.648$, $p<.05$) farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, babaları ilkokul ($\bar{X}=4.11$)

düzeyinde mezun olan öğrenciler ile lise ($\bar{X}=3.79$) ve üniversite ($\bar{X}=3.68$) mezunu olan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin lise ve üniversite mezunlarına göre, kendini kaptırma boyutunda daha yüksek okul bağlılığına sahip olduklarını göstermiştir.

Alanyazında ise baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Arastaman (2009) araştırmasında babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bellici (2015) ise çalışmasında baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul bağlılığının da yüksek olduğunu saptamıştır.

Tablo 4.24.'de Öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin aile gelir düzeyi değişkeni ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.24.: Öğrencilerin Okul Bağlılığına İlişkin Aile Gelir Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Gayret	Gruplararası	37.317	3	12.439	4.982	.002*	0/1000-3001 ve üzeri
	Grupları içi	5026.182	2013	2.497			1001/2000-3001 ve üzeri
	Toplam	5063.499	2016				2001/3000-3001 ve üzeri
Kendini Adama	Gruplararası	49.078	3	16.359	6.977	.000*	0/1000-2001/3000 0/1000-3001 ve üzeri
	Grupları içi	4720.099	2013	2.345			1001/2000-3001 ve üzeri
	Toplam	4769.178	2016				2001/3000-3001 ve üzeri
Kendini Kaptırma	Gruplararası	39.149	3	13.050	5.113	.002*	0/1000-3001 ve üzeri
	Grupları içi	5137.873	2013	2.552			1001/2000-3001 ve üzeri
	Toplam	5177.022	2016				2001/-3000-3001 ve üzeri

*p<.05

Tablo 4.24.'de görüldüğü gibi ortaöğretim kurumu öğrencilerinin okul bağlılığına ilişkin görüşleri, ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, gayret ($F_{(3-201)}=4.982$, $p<.05$), kendini adama ($F_{(3-201)}=6.977$, $p<.05$) ve kendini kaptırma ($F_{(3-201)}=$, $p<.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Gayret alt boyutunda farkın kaynağını görmek amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre 3001 ve üzeri ₺ ($\bar{X}=3.54$) aile gelir düzeyi olan öğrenciler ile 0-1000 ₺ ($\bar{X}=4.00$), 1001-2000 ₺ ($\bar{X}=3.80$) ve 2001-3000 ₺ ($\bar{X}=3.72$) aile gelir düzeyi olan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler yüksek aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin diğerlerinden daha düşük okul bağlılığına sahip olduklarını göstermiştir.

Kendini Adama alt boyutunda ($F_{(3-201)}=6.977$, $p<.05$) fark kaynağını görmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 3001 ve üzeri ₺ ($\bar{X}=3.73$) aile geliri olan öğrenciler ile 0-1000 ₺ ($\bar{X}=4.26$), 1001-2000 ₺ ($\bar{X}=4.01$) ve 2001-3000 ₺ ($\bar{X}=3.96$) aile geliri olan öğrenciler arasında, 0-1000 ₺ ($\bar{X}=4.26$) geliri olan öğrenciler ile 2001-3000 ₺ ($\bar{X}=3.96$) aile geliri olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, yüksek aile gelirine sahip öğrencilerin daha düşük gelire sahip olanlardan daha düşük okul bağlılığına sahip olduklarını göstermiştir.

Kendini Kaptırma alt boyutunda ise ($F_{(3-201)}=5.113$, $p<.05$) yapılan LSD testi sonuçlarına göre 3001 ve üzeri ₺ ($\bar{X}=3.66$) aile geliri olan öğrenciler ise 0-1000 ₺ ($\bar{X}=4.12$), 1001-2000 ₺ ($\bar{X}=3.92$) ve 2001-3000 ₺ ($\bar{X}=3.86$) aile geliri olan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler, aile geliri yükseldikçe öğrencilerde okul bağlılığının düştüğünü göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde elde edilen veri, gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin okul bağlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşan Arastaman'ın (2009) çalışmasını desteklerken, gelir düzeyi yükseldikçe okul bağlılığının arttığını saptayan Bellici'nin (2015) araştırmasıyla farklılık sergilemektedir.

4.4.Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ile Tükenmişlik ve Okul Bağlılığı İlişkisi

Resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, “bilgiyi kullanma” “ bilgiye erişim” ve “bilgiyi sorgulama” alt boyutları ile, Tükenmişliğin, “tükenme” “İnancını Kaybetme” ve “Özyetkinlik” alt boyutları ve Okul bağlılığının “ Gayret” “Kendini Adama” ve “Kendini Kaptırma” alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplamaya ilişkin bulgular Tablo 4.25. de sunulmuştur.

Tablo 4.25.: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ile Tükenmişlik ve Okul Bağlılığı İlişkisine İlişkin Pearson Korelasyon Matrisi

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ort	ss
1 Bilgiyi Kullanma	-												4.94	1.00
2 Bilgiye Erişim	.687*	-											5.40	.97
3 Bilgiyi Sorgulama	.513*	.389*	-										4.70	1.21
4- 21. Yüzyıl Becerileri	.930*	.835*	.703*	-									5.04	.88
5 -Gayret	.367*	.257*	.276*	.369*	-								3.67	1.58
6-Kendini Adama	.396*	.314*	.268*	.402*	.791*	-							3.89	1.53
7-Kendini Kaptırma	.361*	.281*	.293*	.378*	.882*	.778*	-						3.80	1.60
8-Bağlılık	.399*	.303*	.298*	.408*	.952*	.912*	.948*	-					3.79	1.47
9- Tükenme	-.171*	-.061*	-.190*	-.169*	-.587*	-.507*	-.480*	-.560*	-				4.87	1.49
10-İnancını Kaybetme	-.352*	-.248*	-.290*	-.361*	-.725*	-.703*	-.652*	-.739*	.864*	-			4.09	1.18
11-Öz Yetkinlik	-.514*	-.422*	-.306*	-.515*	-.602*	-.644*	-.586*	-.651*	.372*	.734*	-		3.40	1.19
12-Tükenmişlik	-.352*	-.248*	-.290*	-.361*	-.725*	-.703*	-.652*	-.739*	.864*	.890*	.734*	-	4.09	1.18

*p<.01

Tablo 4.25.'te görüldüğü gibi 21. yüzyıl becerilerinin kendi içerisindeki ilişkileri incelendiğinde bilgiyi kullanma alt boyutu ile bilgiye erişim alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiyikullanma} \times \text{bilgiye erişim}} = .68$; $p < .01$); bilgiyi kullanma ve bilgiyi sorgulama arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiyikullanma} \times \text{bilgiyi sorgulama}} = .51$; $p < .01$); bilgiye erişim ve bilgiyi sorgulama alt boyutları arasında ise anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiye erişim} \times \text{bilgiyi sorgulama}} = .38$; $p < .01$) belirlenmiştir.

21. Yüzyıl Becerileri ile Okul Bağlılığı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarından biri olan bilgiyi kullanma becerileri ile okul bağlılığının gayret boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiyikullanma} \times \text{gayret}} = .36$; $p < .01$); bilgiye erişim alt boyutu ile gayret arasında anlamlı, pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiye erişim} \times \text{gayret}} = .25$; $p < .01$); bilgiyi sorgulama ile gayret arasında anlamlı, pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiyi sorgulama} \times \text{gayret}} = .27$; $p < .01$) tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin genel 21. yüzyıl becerileri ile gayret arasında ise anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21.\text{yüzyıl becerileri} \times \text{gayret}} = .36$; $p < .01$) görülmüştür.

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden bilgiyi kullanma ile kendini adama arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiyikullanma} \times \text{kendini adama}} = .39$; $p < .01$); bilgiye erişim becerileri ile kendini adama arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiye erişim} \times \text{kendini adama}} = .31$; $p < .01$); bilgiyi sorgulama becerileri ile kendini adama arasında anlamlı, pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiyi sorgulama} \times \text{kendini adama}} = .26$; $p < .01$); genel 21. yüzyıl becerileri ile kendini adama arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21.\text{yüzyıl becerileri} \times \text{kendini adama}} = .40$; $p < .01$) görülmüştür.

21. yüzyıl becerileri alt boyutlarından bilgiyi kullanma ile kendini kaptırma arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiyikullanma} \times \text{kendini kaptırma}} = .36$; $p < .01$); bilgiye erişim ile kendini kaptırma arasında anlamlı, pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{bilgiye erişim} \times \text{kendini kaptırma}} = .28$; $p < .01$); bilgiyi sorgulama ile kendini kaptırma arasında anlamlı, pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu

($r_{\text{bilgiyisorgulama} \times \text{kendinikaptırma}} = .29; p < .01$) hesaplanmıştır. Genel olarak 21. yüzyıl becerileri ile kendini kaptırma arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21.\text{yüzyıl becerileri} \times \text{kendinikaptırma}} = .37; p < .01$) hesaplanmıştır.

Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ile Okul bağlılıkları arasındaki ilişki incelendiğinde ise genel anlamda öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile okula olan bağlılıkları arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21.\text{yüzyıl becerileri} \times \text{okulbağlılığı}} = .40; p < .01$) saptanmıştır.

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin araştırmada yer alan bir diğer değişken olan öğrenci tükenmişliği ile ilişkisi incelendiğinde ise, 21. yüzyıl becerileri alt boyutlarında biri olan bilgiyi kullanma ile tükenme arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{bilgiyikullanma} \times \text{tükenme}} = -.17; p < .01$); bilgiye erişim ile tükenme arasında anlamlı, negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{bilgiyeerişim} \times \text{tükenme}} = -.06; p < .01$); bilgiyi sorgulama ile tükenme arasında anlamlı, negatif yönde düşük seviyede bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{bilgiyisorgulama} \times \text{tükenme}} = -.19; p < .01$) belirlenmiştir. Genel olarak 21. yüzyıl becerileri ile tükenme arasında ise anlamlı, negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{21.\text{yüzyıl becerileri} \times \text{tükenme}} = -.16; p < .01$) görülmüştür.

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden bilgiyi kullanma alt boyutu ile inancını kaybetme arasında anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{bilgiyikullanma} \times \text{inancını kaybetme}} = -.35; p < .01$); bilgiye erişim ile inancını kaybetme arasında anlamlı, negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{bilgiyeerişim} \times \text{inancını kaybetme}} = -.24; p < .01$); bilgiyi sorgulama ile inancını kaybetme alt boyutu arasında anlamlı, negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{bilgiyisorgulama} \times \text{inancını kaybetme}} = -.29; p < .01$) görülmüştür. Genel olarak 21. yüzyıl becerileri ile inancını kaybetme arasında anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{21.\text{yüzyıl becerileri} \times \text{inancını kaybetme}} = -.36; p < .01$) tespit edilmiştir.

21. yüzyıl becerilerinin bilgiyi kullanma alt boyutu ile öğrenci tükenmişliğinin özyetkinlik alt boyutu arasında anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{bilgiyikullanma} \times \text{özyetkinlik}} = -.51; p < .01$); bilgiye erişim ile özyetkinlik arasında anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{bilgiyeerişim} \times \text{özyetkinlik}} = -$

.42; $p<.01$); bilgiyi sorgulama ile özyetkinlik alt boyutu arasında anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{bilgiyisorgulama}\times\text{özyetkinlik}} = -.30$; $p<.01$) görülmüştür. 21. yüzyıl becerileri ile özyetkinlik arasında ise anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ($r_{21.\text{yüzyılbecerileri}\times\text{özyetkinlik}} = -.51$; $p<.01$) belirlenmiştir.

Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ile Öğrenci Tükenmişliği arasındaki ilişki incelendiğinde ise genel anlamda öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile tükenmişlikleri arasında anlamlı, negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{21.\text{yüzyıl becerileri}\times\text{tükenmişlik}} = -.36$; $p<.01$) belirlenmiştir.

Okul bağlılığının kendi içerisindeki ilişkileri incelendiğinde gayret alt boyutu ile kendini adama alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{gayret}\times\text{kendiniadama}} = .79$; $p<.01$); gayret ile kendini kaptırma alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{gayret}\times\text{kendinikaptırma}} = .88$; $p<.01$); kendini adama ve kendini kaptırma alt boyutları arasında ise anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{kendiniadama}\times\text{kendinikaptırma}} = .77$; $p<.01$) belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin genel okul bağlılıkları ile bağlılığın alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Okul bağlılığı ile gayret alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı ($r_{\text{OkulBağlılığı}\times\text{Gayret}} = .95$; $p<.01$); okul bağlılığı ile kendini adama alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{OkulBağlılığı}\times\text{KendiniAdama}} = .91$; $p<.01$); okul bağlılığı ile kendini kaptırma alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde, yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{OkulBağlılığı}\times\text{KendiniKaptırma}} = .94$; $p<.01$) görülmüştür.

Öğrenci Tükenmişliğinin kendi içerisindeki ilişkileri incelendiğinde tükenme alt boyutu ile inancını kaybetme alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{Tükenme}\times\text{Inancını Kaybetme}} = .86$; $p<.01$); tükenme ile özyetkinlik alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{Tükenme}\times\text{Özyetkinlik}} = .37$; $p<.01$); inancını kaybetme ve özyetkinlik alt boyutları

arasında ise anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{İnancınıKaybetme} \times \text{Özyetkinlik}} = .73; p < .01$) belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin genel tükenmişlikleri ile tükenmişliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, tükenmişlik ile tükenme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı ($r_{\text{Tükenmişlik} \times \text{Tükenme}} = .86; p < .01$); tükenmişlik ile inancını kaybetme alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{Tükenmişlik} \times \text{İnancını Kaybetme}} = .89; p < .01$); tükenmişlik ile özyetkinlik alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde, yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{Tükenmişlik} \times \text{Özyetkinlik}} = .73; p < .01$) görülmüştür.

Öğrencilerin Okul Bağlılıkları ile Tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise bağlılığın gayret boyutu ile tükenme alt boyutu arasında anlamlı, negatif yönde, orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ($r_{\text{Gayret} \times \text{Tükenme}} = -.58; p < .01$); gayret ile inancını kaybetme alt boyutu arasında anlamlı, negatif yönde, yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı ($r_{\text{Gayret} \times \text{İnancınıKaybetme}} = -.72; p < .01$); gayret ile özyetkinlik arasında anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ($r_{\text{Gayret} \times \text{Özyetkinlik}} = -.60; p < .01$) tespit edilmiştir. Genel olarak gayret alt boyutu ile tükenmişlik arasında ise anlamlı, negatif yönde, yüksek düzeyde ($r_{\text{Gayret} \times \text{Tükenmişlik}} = -.72; p < .01$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okul bağlılıklarının kendini adama alt boyutu ile tükenme arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{KendiniAdama} \times \text{Tükenme}} = -.50; p < .01$); kendini adama ile inancını kaybetme arasında anlamlı, negatif yönde, yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r_{\text{KendiniAdama} \times \text{İnancınıKaybetme}} = -.70; p < .01$); kendini adama ile özyetkinlik arasında anlamlı, negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{KendiniAdama} \times \text{Özyetkinlik}} = -.64; p < .01$) görülmüştür. Bağlılığın kendini adama alt boyutu ile genel olarak tükenmişlik arasında ise anlamlı, negatif yönde, yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{KendiniAdama} \times \text{Tükenmişlik}} = -.70; p < .01$) görülmüştür.

Öğrencilerin okul bağlılıklarından kendini kaptırma alt boyutu ile tükenme arasında anlamlı, negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki ($r_{\text{KendiniKaptırma} \times \text{Tükenme}} = -.48; p < .01$);

kendini kaptırma ile inancını kaybetme arasında anlamlı, negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki ($r_{\text{KendiniKaptırma} \times \text{İnancınıKaybetme}} = -.65; p < .01$); kendini kaptırma ile özyetkinlik boyutları arasında anlamlı, negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki ($r_{\text{KendiniKaptırma} \times \text{Özyetkinlik}} = -.58; p < .01$) saptanmıştır. Kendini kaptırma alt boyutu ile genel olarak tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{KendiniKaptırma} \times \text{Tükenmişlik}} = -.65; p < .01$) belirlenmiştir.

Genel olarak okul bağlılığı ve öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişki incelendiğinde ise öğrencilerin okula olan bağlılıkları ile tükenmişlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r_{\text{OkulBağlılığı} \times \text{Tükenmişlik}} = -.73; p < .01$) tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu alanyazında yapılmış diğer çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencileri üzerinde okul tükenmişliği, ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolünü çalışan Özdemir (2015) de okula bağlılık ve okul tükenmişliği arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Derin ve Demirel (2012) hemşirelerin örgütsel bağlılık düzeylerinin düşüklüğünde tükenmişlik düzeylerinin ne derece etkili olduğunu bulmak amacıyla 288 hemşire üzerinde yürüttükleri çalışmada tükenmişliğin tüm boyutlarının örgütsel bağlılığın boyutları üzerinde negatif yönde etkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Meydan, Basım ve Çetin (2011) kamu sektöründe çalışan 114 yönetici üzerinde örgütsel adalet ve örgütsel bağlılığın tükenmişlik üzerindeki etkisini incelemiş, örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile anlamlı negatif ilişkili olduğunu belirlemiştir.

İspanya, Portekiz ve Hollanda'daki üniversite öğrencileri ile çalışan Schaufeli ve diğerleri (2002); üniversite öğrencileri ve işgörenler üzerinde bağlılık ve tükenmişlik ilişkisini inceleyen Schaufeli ve Diğerleri (2002); üniversite öğrencilerinde bağlılık, tükenmişlik ve akademik performans ilişkisini inceleyen Cazan (2015); üniversite öğrencilerinde akademik tükenmişlik ve akademik bağlılığın akademik engel ve performans üzerindeki etkilerini inceleyen Friedman (2014); Nijeryalı üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada akademik tükenmişlik ve bağlılığı inceleyen Ugwu, Onyishi ve Tyoyima (2013); Right, Respect and Responsibility (RRR) adlı bir reform girişimiyle okul bağlılığını arttırarak öğretmen tükenmişliğini

azaltmayı hedefleyen çalışmalarıyla Covell, McNeil ve Howe (2009) da araştırma bulgusunda olduğu gibi bağlılık ve tükenmişliğin tüm alt boyutları arasında anlamlı negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4.4.1. 21. Yüzyıl Becerileri İle Öğrenci Tükenmişliği İlişkisine İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Çizelge 4.26.'da sunulmuştur.

Tablo 4.26.:21. Yüzyıl Becerilerinin, Tükenme Alt Boyutunda Öğrenci Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Tükenmişlik</i>			<i>Tükenme</i>		
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p*</i>
Sabit	6.052	.194	-	31.174	.000*
Bilgiyi Kullanma	-.264	.048	-.178	-5.541	.000*
Bilgiye Erişim	.180	.046	.118	3.940	.000*
Bilgiyi Sorgulama	-.179	.031	-.145	-5.721	.000*
	R=.226	R ² =.05	F(3-2013)=35.965	p=.000*	

*p<.01

Tablo 4.26.'den de izlenebileceği gibi öğrencilerin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileri, tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır (R=.226; R²=.051; p<.01). Buna göre tükenmişlikteki değişkenliğin % 5'i 21. yüzyıl becerileri tarafından açıklanmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin tükenmeleri üzerindeki göreceli önem sırası “bilgiyi sorgulama” “bilgiyi kullanma” ve “bilgiye erişim” olduğu saptanmıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde “bilgiyi kullanma” “bilgiye erişim” ve “bilgiyi sorgulama” alt boyutlarının tümünün öğrencilerin tükenmelerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür.

21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliğinin “inancını kaybetme” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 4.27.'de sunulmuştur.

Tablo 4.27.: 21. Yüzyıl Becerilerinin, “İnancını Kaybetme” Alt boyutunda Öğrenci Tükenmişliğini Yordamasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Tükenmişlik</i>			<i>İnancını Kaybetme</i>		
<i>Değişken</i>	B	Standart Hata	β	t	p*
Sabit	6.164	.221	-	27.910	.000*
Bilgiyi Kullanma	-.173	.054	-.102	-3.192	.001*
Bilgiyi Erişim	.006	.052	.003	.113	.910
Bilgiyi Sorgulama	-.247	.036	-.175	-6.951	.000*
	R=.242	R ² =.05	F(3-2013)=41.769	p=.000*	

*p<.01

Tablo 4.27.'de izlenebileceği gibi öğrencilerin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileri tükenmişliğin inancını kaybetme boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır.(R=.242; R²=.059; p<.01). Buna göre inancını kaybetme alt boyutunda tükenmişlikteki değişkenliğin %5'i 21. yüzyıl becerileri tarafından açıklanmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin inancını kaybetme alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası “bilgiyi sorgulama” “bilgiyi kullanma” ve “bilgiye erişim” olduğu görülmüştür.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yalnızca bilgiyi kullanma ve bilgiyi sorgulama alt boyutlarının, öğrencilerin tükenmişliklerinin, inancını kaybetme alt boyutunda, anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerden biri olan “bilgiye erişim” nin öğrencilerin tükenmişliklerini “inancını kaybetme alt boyutunda” açıklama gücünün olmadığı saptanmıştır.

21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliğinin “özyetkinlik” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 4.28’da sunulmuştur.

Tablo 4.28.: 21. Yüzyıl Becerilerinin, “Öz Yetkinlik” alt boyutunda Öğrenci Tükenmişliğini Yordamasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Tükenmişlik</i>			<i>Özyetkinlik</i>		
<i>Değişken</i>	B	Standart Hata	β	t	p*
Sabit	6.837	.136	-	50.228	.000*
Bilgiyi Kullanma	-.476	.033	-.400	-14.242	.000*
Bilgiye Erişim	-.156	.032	-.128	-4.877	.000*
Bilgiyi Sorgulama	-.051	.022	-.052	-2.328	.020

*p<.01

Tablo 4.28.'den de izlenebileceği gibi öğrencilerin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileri öz yetkinlik alt boyutunda tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. ($R=.524$; $R^2=.27$; $p<.01$). Buna göre tükenmişlikteki değişkenliğin % 27'si 21. yüzyıl becerileri tarafından açıklanmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin Özyetkinlikleri üzerindeki göreceli önem sırası “bilgiyi kullanma” “bilgiye erişim” ve “bilgiyi sorgulama” olduğu görülmüştür.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde “bilgiyi kullanma” ve “bilgiye erişim” boyutlarının tümünün öğrencilerin özyetkinliklerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bir diğer yordayıcı değişken olan “bilgiyi sorgulama”nın ise tükenmişliğin “özyetkinlik” alt boyutunda toplam varyans üzerinde anlamlı bir açıklama gücünün olmadığı saptanmıştır.

4.4.2. 21. Yüzyıl Becerileri ile Okul Bağlılığı İlişkisine İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

21. yüzyıl becerilerinin okul bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 4. 29.'de sunulmuştur.

Tablo 4.29.: 21.Yüzyıl Becerilerinin, “Gayret” Alt Boyutunda Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Okul Bağlılığı			Gayret		
Değişken	B	Standart Hata	β	t	p*
Sabit	.554	.196	-	2.834	.005
Bilgiyi Kullanma	.482	.048	.306	10.038	.000
Bilgiye Erişim	.002	.046	.001	.045	.964
Bilgiyi Sorgulama	.155	.031	.118	4.924	.000
	R=.381	$R^2=.145$	F(3-2013)=114.117	p=.000*	

p<.01*

Tablo 4.29.'den de izlenebileceği gibi öğrencilerin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileri, okul bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($R=.381$; $R^2=.145$; $p<.01$). Buna göre okul bağlılığındaki değişkenliğin % 14'ü 21. yüzyıl becerileri tarafından açıklanmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin gayretleri üzerindeki göreceli önem sırası “bilgiyi kullanma”, “bilgiyi sorgulama” ve bilgiye erişim” olduğu tespit edilmiştir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-test sonuçlarına göre “bilgiyi kullanma” ve “bilgiyi sorgulama” alt boyutlarının öğrencilerin bağlılıklarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu, bir diğer değişken olan “bilgiye erişim” nin öğrencilerin okul bağlılıklarını açıklama gücünün olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin, “Kendini Adama” alt boyutunda, okul bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 4.30.’da sunulmuştur.

Tablo 4.30.: 21.Yüzyıl Becerilerinin “Kendini Adama” Alt Boyutunda Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

<i>Okul Bağlılığı</i>	<i>Kendini Adama</i>				
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p*</i>
<i>Sabit</i>	.479	.188	-	2.554	.011
<i>Bilgiyi Kullanma</i>	.462	.046	.302	10.025	.000*
<i>Bilgiye Erişim</i>	.115	.044	.073	2.601	.009*
<i>Bilgiyi Sorgulama</i>	.108	.030	.085	3.582	.000*
	R=.406	R ² =.165	F(3-2013)=132.790	P=.000*	

*p<.01

Tablo 4.30.’dan da görülebileceği gibi öğrencilerin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileri, okul bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır (R=.406; R^2 =.165; $p<.01$). Buna göre okul bağlılığındaki değişkenliğin % 16’sı 21. yüzyıl becerileri tarafından açıklanmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin inancını kaybetme algıları üzerindeki göreceli önem sırası “bilgiyi kullanma”, “bilgiyi sorgulama” ve bilgiye erişim” olduğu tespit edilmiştir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-test sonuçlarına göre “bilgiyi kullanma” “bilgiye erişim” ve “bilgiyi sorgulama” alt boyutlarının öğrencilerin bağlılıklarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin, “Kendini Kaptırma” alt boyutunda okul bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 4.31.’da sunulmuştur.

Tablo 4.31.: 21.Yüzyıl Becerilerinin “Kendini Kaptırma” Alt Boyutunda Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

<i>Okul Bağlılığı</i>		<i>Kendini Kaptırma</i>			
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p*</i>
<i>Sabit</i>	.468	.198	-	2.371	.018
<i>Bilgiyi Kullanma</i>	.400	.048	.251	8.246	.000*
<i>Bilgiye Erişim</i>	.085	.046	.052	1.841	.066
<i>Bilgiyi Sorgulama</i>	.190	.032	.144	5.983	.000*
R=.384		R ² =.147	F(3-2013)=115.832	P=..000*	

*p<.01

Tablo 4.31.’da sunulduğu üzere öğrencilerin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileri, okul bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır (R=.384; R^2 =.147; p <.01). Buna göre okul bağlılığındaki değişkenliğin % 14’ü 21. yüzyıl becerileri tarafından açıklanmaktadır.

Yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin kendini kaptırma algıları üzerindeki göreceli önem sırasının, Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), “bilgiyi kullanma”, “bilgiyi sorgulama” ve “bilgiye erişim” olduğu saptanmıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-test sonuçlarına göre “bilgiyi kullanma” ve “bilgiyi sorgulama” alt boyutlarının öğrencilerin bağlılıklarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu, diğer bir değişken olan “bilgiye erişim”nin öğrencilerin okul bağlılıklarını yordama gücünün olmadığı saptanmıştır.

Sonuç olarak 21. yüzyıl becerilerinin, öğrenci tükenmişliğinin tükenme alt boyutunda %5’ini, İncancı kaybetme alt boyutunda % 5’ini ve Özyetkinlik alt boyutunda %27’sini, okul bağlılığının gayret alt boyutunda % 14’ünü, kendini adama alt boyutunda % 16’sını, kendini kaptırma alt boyutunda %14’ünü yordadığı saptanmıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayanarak geliştirilen araştırma ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri yüksektir.

- Öğrencilerin en güçlü oldukları alan bilgiye erişimdir. Bilgiye erişimi, bilgiyi kullanma ve bilgiyi sorgulama boyutları izlemektedir. Öğrencilerin, kendilerini en güçsüz gördükleri boyut bilgiyi sorgulamadır.
- Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde 21. yüzyıl becerilerine sahiptir.
- Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde yaş değişkeni etkili değildir.
- Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinde sınıf düzeyi etkili değildir.
- Okul türü Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinde okul türüne göre farklılaşmaktadır. Bilgiye erişimde, bilgiyi kullanmada ve bilgiyi sorgulamada Fen Liseleri öğrencileri en yüksek 21. Yüzyıl becerilerine, en düşük beceriye Anadolu İmam Hatip Liseleri öğrencileri sahiptir.
- Anne eğitim düzeyi öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinde etkilidir. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri de artmaktadır.

- Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri de artmaktadır.
- Aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri de artmaktadır.

5.1.2. Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik yaşantıları orta düzeydedir. Öğrenciler en fazla duygusal yorgunluk yaşamaktadır.
- Genel anlamda tükenmişlik yaşantılarında kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında farklılık yoktur. Alt boyutlar bazında ise kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha çok duygusal yorgunluk yaşamaktadır.
- Yaş büyüdükçe öğrencilerin tükenmişlik yaşantıları artmaktadır.
- Tükenme ve İnancını kaybetme boyutlarında 12. sınıflar diğer sınıflardan daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. 9. Sınıf öğrencileri, 10. Sınıf öğrencilerine oranla daha fazla tükenmektedir. 10. Sınıf sonrası sınıf düzeyi arttıkça tükenmişlik de artmaktadır.
- Tükenme alt boyutunda öğrencilerin en az tükenmişlik yaşadıkları okul türleri, İmam Hatip Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleridir. En fazla tükenmişliğin yaşandığı okul ise Sosyal Bilimler liseleridir.

İnancını Kaybetme alt boyutunda en fazla tükenmişlik yaşanan okullar Sosyal Bilimler, Fen Liseleri ve Anadolu Liseleri olurken, en az tükenmişlik İmam Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri ve Güzel Sanatlar Liselerinde yaşanmaktadır.

Öz Yetkinlik alt boyutunda ise üniversiteye yönelik çalışmaları daha yoğun gerçekleştiği Sosyal Bilimler, Fen ve Anadolu Liselerde öğrenim gören öğrenciler diğer okul türlerine göre daha fazla tükenirken en az tükenmişlik

yaşanan okul türleri Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Mesleki ve Teknik Liseler olmuştur.

- Anne eğitim düzeyi değişkenine göre annenin eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik de artmaktadır. Anneleri ilk ve ortaokul düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler, anneleri lise ve üniversite mezunu olanlara göre tükenme ve inancını kaybetme alt boyutlarında daha az tükenmektedir.
- Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre babaları ilk ve ortaokul düzeyinde eğitilmiş olan öğrenciler, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olanlara oranla daha az tükenmektedir. Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin tükenmişlik yaşantısı da artmaktadır.
- Aile gelir düzeyine göre, ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin tükenmişlik yaşantısı da artmaktadır.

5.1.3. Öğrencileri Okul Bağlılıklarına İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılıkları orta düzeydedir. Boyutlar bazında ele alındığında öğrenciler, kendini adama boyutunda kendilerini okullarına daha bağlı hissetmektedir. Bunu gayret ve kendini kaptırma alt boyutları izlemektedir.
- Kız öğrenciler, gayret ve kendini kaptırma alt boyutlarında erkek öğrencilere oranla daha yüksek okul bağlılığına sahiptir.
- Yaş değişkenine göre, kendini adama alt boyutunda yaş büyüdükçe öğrencinin okula olan bağlılığı azalmaktadır.
- Sınıf düzeyi değişkenine göre kendini adama alt boyutunda 9. sınıfta bağlılıkları 10. Sınıflara oranla daha düşüktür. 10. sınıf sonrası sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığı azalmaktadır.
- Okul türü değişkenine göre Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar liseleri öğrencileri en düşük okul bağlılığına sahip olurken, Anadolu imam Hatip

Liselerinde ve Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrenciler en yüksek okul bağlılığına sahiptir.

- Anne eğitim düzeyi değişkenine göre, anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler diğerlerine oranla daha yüksek okul bağlılığına sahiptir.
- Baba eğitim düzeyine göre babası ilkokul mezunu olan öğrenciler, babası lise ve üniversite mezunu olanlardan daha yüksek okul bağlılığına sahiptir. Baba eğitim düzeyi arttıkça okula olan bağlılık azalmaktadır.
- Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, ailenin gelir düzeyi arttıkça okula duyulan bağlılık azalmaktadır.

5.1.4. 21.Yüzyıl Becerileri, Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı

Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile okul bağlılıkları ilişkilidir. 21. Yüzyıl becerileri arttıkça, öğrencilerin okul bağlılıkları artmaktadır.
- Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile tükenmişlikleri ilişkilidir. 21. Yüzyıl becerileri arttıkça, tükenmişlik yaşantıları azalmaktadır.
- Öğrencilerin okul bağlılıkları ile tükenmişlikleri ilişkilidir. Okula olan bağlılıkları arttıkça, öğrenciler daha az tükenmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde sonuçlardan yola çıkarak araştırmaya ve uygulamaya dönük öneriler olmak üzere iki başlık altında geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Araştırmada 21. yüzyıl Becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme, İletişim ve İşbirliği, dijital okuryazarlık ve yaratıcılık ve inovasyon becerileri ele alınmıştır. Medya okuryazarlığı, girişimcilik, bilgi okuryazarlığı, liderlik, çatışma yönetimi, küresel farkındalık, toplumsal sorumluluk gibi diğer becerilerde dahil edilerek daha ayrıntılı bir çalışma yapılabilir.
- Tüm ülkelerde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak amacıyla reformlar gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla varolan eğitim müfredatında ne şekilde yer alması gerektiği ve hangi ölçütlerle ölçüleceğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- 21. yüzyıl becerileri sadece öğrencilerin sahip olması gereken beceriler değildir. Öğrencilerin yanı sıra, onları bu yeni yüzyıla hazırlayan öğretmenlerin ve bu süreci etkin yönetecek olan yöneticilerin de sahip olması gereken becerilerdir. Bu anlamda öğretmenler ve yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri üzerine çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırma sonucuna göre öğrencilerin 21. yüzyıl boyutları arasında en çok bilgiyi sorgulama alt boyutunda kendilerini güçsüz gördükleri saptanmıştır. Bu anlamda müfredata problem çözme, eleştirel düşünme gibi yüksek seviye becerilerin kazandırılabilmesi için ne tür bir değişikliğin yapılması gerektiğine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki resmi ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Araştırmaya özel ortaöğretim kurumları dahil edilerek ya da her bölgeden seçilen bir ildeki okullardan toplanacak veriler ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin genel bir profili elde edilebilir.
- Ortaöğretim 21. yüzyıl becerilerin kazandırılması için geç bir süreç olabilir. Bu nedenle ilköğretim ve okulöncesi okullarında 21. yüzyıl becerilerin düzeyleri

hakkında yürütülen bir araştırma, bu seviyedeki öğretim müfredatının şekillenmesinde daha somut veriler sağlayabilir.

- 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik yurtdışında uygulanan çalışmalar ile Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların ele alındığı karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir. Örneğin dijital okuryazarlığın kazandırılması ya da proje tabanlı eğitim uygulanmaları detaylı bir şekilde ele alınabilir.
- Öğrenci tükenmişliğinin olası sonuçlarına karşı alınacak tedbirlerin ele alındığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- 21. yüzyıl becerileri, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı kavramlarının okul terki, şiddet, öğrencide intihar eğilimi, istenmeyen disiplin davranışı, psikolojik sözleşmenin ihlali, akademik başarı, toplum ve çevre duyarlılığı gibi diğer değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
- Araştırmada 21. yüzyıl becerileri, okul bağlılığı ve tükenmişliği değişkenlerinin okul türü bakımından farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamda bu farkın kaynağı detaylı bir şekilde araştırılabilir. Bu anlamda gerçekleştirilecek çalışmalar ile okullar arasındaki fark giderilebilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini arttırmak amacıyla kazandırılması hedeflenen becerilerin belirlemesine, belirlenen becerilerin müfredata uyarlanmasına ve ölçülmesine yönelik izlenecek politikanın, bir bütün halinde ele alındığı bir çerçevenin hazırlanması gereklidir.
- Hazırlanacak yeni müfredatın uygulama aşamasındaki en önemli etken öğretmendir. Öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik edebilmeleri için 21. Yüzyıl eğitimcileri olmaları gerekmektedir. Bu nedenle 21. Yüzyıl becerilerini kazanmaları ve öğrencilerine kazandırabilmeleri için gerekli destek sistemleri oluşturulmalıdır. Sürekli sağlanacak hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin çağın

gerektirdiği niteliklere sahip olması ve kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca uzmanlar tarafından hazırlanan, ders bazında, çağa uygun ders materyallerinin (animasyonlar, simülasyonlar, videolar, web tabanlı oyunlar, vb.) sunulduğu bir eğitim portalının olması öğretmenlerin dersi daha etkin ve ilgi çekici kılmaları için imkan sağlayacaktır.

- 21. Yüzyıl eğitimi, sadece çağın niteliklerine sahip öğretmenleri değil yöneticileri de gerektirmektedir. Yöneticilerin, okullarını fiziksel ve sosyal açıdan yeni yüzyıl eğitimine hazırlaması, öğretmene gerekli desteği ve uygun eğitim koşullarının sağlaması gerekmektedir. Bu nedenle yöneticilerin de sürekli eğitime tabi tutularak, gerekli niteliklerle donatılması sistemin etkili işleyişi bakımından önemlidir.
- Öğrencilerin 21. yüzyıl boyutları arasında kendilerini en güçsüz hissettikleri bilgiyi sorgulama boyutu olduğu saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme gibi yüksek seviye becerilerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencileri, her derste meraklarını uyandıracak, yaratıcı fikirlerinin ifade etmelerine imkan sağlayacak, proje tabanlı öğretimin ağırlıklı olduğu, düşünmeye, eleştirmeye, sorgulamaya yöneltecek öğrenme-öğretme ortamlarının oluşmasına imkan sağlayacak öğretim programlarının hazırlanması ve ders kitaplarının düşünmeyi öğretecek formatta hazırlanması, proje tabanlı çalışmaların yoğunlaştırılması düşünme öğretiminde etkili olacaktır.
- Araştırma sonucuna göre öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri orta düzeyde olduğu görölmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça öğrenci tükenmişliği de artmaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencinin sınav stresinin de arttığı bir gerçektir. Bu amaçla üniversite sınavından kaynaklanan stresin azaltılması için daha etkili rehberlik uygulamaların yapılması sağlanabilir. Sınava yönelik eğitimden, öğrenmeye yönelik eğitime geçişin sağlanması gereklidir.

- Öğrencilerin okul bağlılıklarını arttırmak amacıyla okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, ders dışı sosyal aktivitelere yer verilmesi, öğrenciyi geliştirici nitelikte uygulamaların yapılması, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu yönde geliştirilmesi sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Adams, D. M., & Hamm, M. (2005). *Redefining education in the twenty-first century: shaping collaborative learning in the age of information*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 49-66.
- Aguila, M. G. T. (2015). 21st century skills of nueva vizcaya state university banbang campus, Philippines. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 2(2),30-37.
- Akşam (2017). *Eğitimde hemen! 21. yüzyıl becerileri*. [Çevrim-içi:[http:// www.aksam.com.tr/yazarlar/egitimde-hemen-21-yuzyil-becerileri/haber-487854](http://www.aksam.com.tr/yazarlar/egitimde-hemen-21-yuzyil-becerileri/haber-487854). Erişim Tarihi: 15.01.2017.]
- Alarcon, G.M., Edwards, J.M., & Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement a test of the conservation of resources theory. *Journal of Psychology*, 145(3), 211-227.
- Amir, R., Saleha, A., Jelas, Z. M., Ahmad & Hutkemri, A. R. (2014). Students' engagement by age and gender: a cross-sectional study in malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 21(10), 1886-1892.
- Ananiadou, K., & M. Claro (2009). "21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries". *OECD Education Working Papers*, 41,4-33.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Atalayın, Ç., Balkis, M., Tezel, H., Önal, B. ve Kayrak, G. (2015). The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. *Eur J Dent*, 9, 356-63.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school students subjective well-being international. *Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A. ve Sever, M. (2015). Bir iş yeri gibi okul: lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Bakker, A. B. (2014). Daily fluctuations in work engagement: an overview and current

- directions. *European Psychologist*, 19(4), 227-236.
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: the JD-R approach. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav*, 1, 389-411.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: exploring the relationship between school burnout and school dropout. *Eur J Psychol Educ*, 28, 511-528.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education*, 2(2), 31-46.
- Beers, S. Z. (2012). 21st century skills: preparing students for their future. [Çevrim-içi www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf. Erişim tarihi: 22.06.2016.]
- Bekir, H. Ş., Şahin, H. ve Şanlı, S.H. (2012). Eğitim fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 18-32.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Berry, B. (2010). How do you define the 21st century learning?. *Education Week Teacher Professional Development Sourcebook*, 4(1), 32
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Bilge, F. ve Kutsal, D. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, 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). Dordrecht: Springer.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Buck, B., Carr, S. R., & Robertson, J. (2008) Positive psychology and student engagement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 28-35.
- Burke, R. J. (1993). Work-family stress, conflict, coping and burnout in police officers. *Stress & Health*, 9(3), 171-180.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. anxiety, stress and coping. *An International Journal*, 9(3), 261-275.

- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1993). Professional burnout: a perspective from social comparison theory. In W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.). *Professional burnout recent developments in theory and research*, (pp.53-69). New York: Hemisphere.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cazan, A-M. (2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 413-417.
- Cecil, J., McHale, C., Hart, J., & Laidlaw, A. (2014). Behaviour and burnout in medical students. *Med Educ Online*, 25209(19). DOI: [10.3402/meo.v19.25209](https://doi.org/10.3402/meo.v19.25209).
- Chang, E.C., Rand, K.L., & Strunk, D.P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Chapman, E. (2003). Assessing student engagement rates. *ERIC Digest*, 1-7.
- Chase, P. A, Hilliard, L. J., Geldhof, G. J. ,Warren, D. J. A., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: the changing role of school engagement. *J Youth Adolescence*, 43, 884-896.
- Claro, M., Preiss, D.D., Martin, E. S., Jara, I., Hinostroza, E. J., Valenzuela, S., Cortes, F., & Nussbaum, M. (2012). Assessmet of 21st century ICT skills in Chile: test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59 (3), 1042-1053.
- Cox, C. B. (2014). *21st century skills and principles of flow in the foreign language classroom*. Brigham Young University. Master Thesis. <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5196&context=etd>
- Craig, J. (2011). Six steps for Implementing 21st century skills. *Impact*, 36(1),17-21.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins Publishers, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: the psychology of happiness*. New York: Random House
- Csikszentmihalyi, M. & Shernoff, D. J. (2009). Flow in schools cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, E.S. Huebner and M.Furlong. (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*, (pp.131-145). New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. & Seligman, M.E. (2000). Positive psychology an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Cordes, C. L., Dougherty, T.W., & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: a comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.
- Covell, K., McNeil, J. K., & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement, a children's rights approach. *School Psychology International*, 30(3), 282-290.

- Çapri, B., Özkendir, O. M., Özkurt, B., ve Karakuş, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 968-973.
- Çapri, B. ve Yedigöz-Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 194-218.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınavk, akademik yetkinlik ve anne- baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-215.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) (2015). *Yabancı Çalışan İzinleri*. [Çevrim-içi: <http://www.cs.gb.gov.tr/media/3209/yabanciizin2015.pdf>, Erişim tarihi: 18.01.2017.]
- Darling- Hammond, L. (2010). *The flat world and education how Americas commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. & Adamson, F. (2010). *Beyond basic skills: the role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Dede, C. (2007). *Transforming education for the 21st century: new pedagogies that help all students attain sophisticated learning outcomes*. The NCSU Friday Institute White Paper Series on Models for 21st Century Education, 58.
- Dede, C. (2010). *Comparing frameworks for 21st century skills*. In J. Bellanca and R. Brandt (Eds.). *21st century skills*, (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2007). *The oldenburg burnout inventory: a good alternative to measure burnout* [Çevrim-içi: http://www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_173.pdf, Erişim tarihi: 08 Ağustos 2015.]
- Derin, N. ve Demirel, E. T. (2012). Tükenmişlik sendromunun örgütsel bağlılığı zayıflatıcı etkilerinin Malatya merkez’de görev yapan hemşireler üzerinde incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 509-530.
- DeSiato, D. (2011). 21st century learning: educating generation Z, alpha and beyond. *Impact*, 36(1), 2-6.
- Dick, V. R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Doyle, C. & Hind, P. (1998). Occupational stress, burnout and job status in female academics. *Gender, Work & Organization*, 5(2), 67-82.
- Drucker, P. F. (2007). *Management challenges for the 21st century*. Oxford: Elsevier.

- Dumont, R. (2013). Impact of family structure & gender on school engagement. *Muskie School Capstones*, Paper 12.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Massie, F. S., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W., Durning, S., Moutier, C., Szydlo, D. W., Novotny, P. J., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2008). Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students. *Ann Intern Med*, 149(5), 334-41.
- Eastburg, M. C., Williamson, M., Gorsuch, R., & Rdley, C. (1994). Social support, personality, and burnout in nurses. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(14), 1233-1250.
- Emmerik, IJ. H. V. (2002). Gender differences in the effects of coping assistance on the reduction of burnout in academic staff. *Work & Stress*, 16(3), 251-263.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2011). *Eğitim İzleme Raporu 2010*. [Çevrim-ı: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2010_izleme%20raporu.pdf, Erişim tarihi: 10 Ekim 2015.]
- Esterik, C. G. V. (2013). *The implementation of the 21st century skills in the primary school curriculum: collaboration, digital literacy, creativity and productivity in grade 3-6 of a dutch primary school*. Faculty of Behavioural Sciences Department of Educational Science, [Çevrim-ı: <http://essay.utwente.nl/64270/1/Esterik%20van%20C.%20-%20S1126652%20-%20masterscriptie.pdf>, Erişim tarihi: 05 Mart 2015.]
- European Union (EU) (2007). *The key competences for lifelong learning – a european framework*. Official Journal of European Union. [Çevrim-ı: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf, Erişim tarihi: 10 Eylül 2015.]
- Fadel, C. (2011). Fusing the three Rs and four Cs: curriculum for today and tomorrow. *Impact*, 36(1), 1-15.
- Fall, A. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Farber, B. A. (1990). Burnout in psychothreapist: Incidence, types, and treds. *Psychotherapy in Private Practice*, 8, 35-44.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for diffrent types of teacher burnout. *Clinical Psychology*, 56(5), 675-689.
- Farber, B. A. (1998, August). *Tailoring treatment strategies for different types of burnout*. The 106 th Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco.
- Fatih Projesi (2013). *Proje hakkında*. [Çevrim-ı: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php>, Erişim tarihi: 21 Mart 2015.]

- Finn, J. D. (1993). *Student engagement & students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-261.
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-37.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. H. (2003, March). *School engagement*. The Indicators of Positive Development Conference, Washington, DC.
- Fredricks, A. J., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004) School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: a multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50, 327-335.
- Freire, P. (2008). *The banking concept of education. ways of reading*. Boston: Bedford-St. Martinn's.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat: a brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Friedman, T. (2009). *Hot, flat and crowded*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Friedman, T. (2014). *Student stress, burnout and engagement*. (Unpublished Master's Dissertation). University of the Witwatersrand, Faculty of Humanities, Johannesburg.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-114.
- Galbraith, C. S. & Merrill, G. B. (2012). Academic and work related burnout: a longitudinal study of working undergraduate university business students. *Journal of College Student Development*, 53(3), 453-463.
- Galán, F., Sanmartín, A., Polo, J., & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the maslach burnout inventory-student survey. *International Archive of Occupational and Environmental Health*, 84(4), 453-459.
- Galan, F., Rios-Santos, J. V., Polo, J., Rios-Carrasco, B., & Bullon, P. (2014). Burnout, depression and suicidal ideation in dental students. *Med Oral Patol Oral Cir Bucal*, 19, 206-211.
- Green, J., Liem, A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of

classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.

Griffin, P., & Care, E. (2015). The ATC21S method. Springer: Springer Netherlands.

Guglielmi, S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.

Grossman, P., Schoenfeld, A., & Lee, C. (2005). Teaching subject matter. In L. Darling-Hammond & J. Bransford. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, (pp. 201-231). San Francisco: Jossey-Bass.

Guthrie, E., Black, D., Bagalkote, H., Shaw, C., Campbell, M., & Creed, F. (1998). Psychological stress and burnout in medical students: a five-year prospective longitudinal study. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 91, 237-243.

Güdük, M. Erol, Ş., Yağcibulut, Ö., Uğur, Z., Özvarış, Ş. B. ve Aslan, D. (2005). Ankarada bir tıp fakültesinde okuyan son sınıf öğrencilerde tükenmişlik sendromu. *Sted*, 14 (8), 169-173.

Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.

Günüş, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması / The defining characteristics of students of the 21st century by student teachers: a twitter activity. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.

Hall, H. K., Hill, A. P., & Appleton, P. (2012). Perfectionism, dysfunctional achievement striving and burnout in aspiring athletes: The motivational implications for performing artists. *Theatre, Dance and Performance Training Journal*, 3, 216-228.

Harper, S., R., Carini, R., Bridges, B., & Hayek, J. (2004). Gender differences in student engagement among African American undergraduates at historically black colleges and universities. *Journal of College Student Development*, 45(3), 271-284.

Harper, S. R. & Quaye, S. J. (2010). *Student Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations*. New York: Taylor & Francis Group.

Hergüner, G. (1998). 21. yüzyılda eğitimcilerin eğitimi ve okul düzeni. *Eğitim Yönetimi* 15, 287-294.

Huerta- Franco, M. R., Vargas-Luna, M., Tienda, P., Delgadillo-Holtfort, I., Balleza-Ordaz, M., & Flores- Hernandez, C. (2013). Effects of occupational stress on the gastrointestinal tract. *World J Gastrointest Pathophysiol*, 15(4), 108-118.

Hürriyet (2013). 21. yüzyıl insanın sahip olması gereken temel beceriler ve kullanılabilecek araçlar. [Çevrim-içi: <http://www.hurriyet.com.tr/21-yuzyil-insanin->

sahip-olmasi-gereken-temel-beceriler-ve-kullanilabilecek-araclar-22981457,
Erişim tarihi: 02 şubat 2016.]

Intel (2013). *Intel öğrenci programı*. [Çevrim-içi: http://cache-www.intel.com/cd/00/00/34/25/342557_342557.pdf, Erişim tarihi: 04 Nisan 2015.]

International Society for Technology in Education (2012). *NETS for students*. [Çevrim-içi: <http://www.iste.org/standards>, Erişim tarihi: 27 Ocak 2016.]

Izzo, M. V., Yurick, A., Nagaraja, H. N., & Novak, J.A. (2010). Effects of a 21st century curriculum on students' information technology and transition skills. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(2), 95-105.

İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağıllık düzeylerinin incelenmesi. *KSBD, Hüseyin Tekişik Özel Sayısı*, 1(7), 281-295.

Jimerson, S. R. (2003). The california school psychologist provides valuable information regarding school engagement, youth development and school success. *The California School Psychologist*, 8, 3-6.

Jimerson, S. R., Campos, E., Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. USA: Mit Press.

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of facebook use, participation in facebook activities and student engagement. *Computers & Education*, 58, 162-171.

Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağıllıkları üzerine etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 33(2), 293-315.

Kang, M., Kim, M., Kim, B., & You, H. (2012). *Developing an instrument to measure 21 st century skills for elementary student*. [Çevrim-içi: <http://icome.bnu.edu.cn/sites/default/files/Full Paper/Parallel>, Erişim tarihi: 02 şubat 2015.]

Kang, M., Heo, H., Jo, I., Shin, J. & Seo, J. (2010). Developing an educational performance indicator for new millennium students. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 157-170.

Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Basımevi.

Kaya, ř. D. ve Arıöz, A. (2014). Ebe ve hemşirelik öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 89-99.

Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: the case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.

- Kellner, D. (2000). New media and new literacies: reconstructing education for the new millennium. *Teaching Education*, 11(3), 245-265.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Knaus, W. J. (1985). Student burnout: A rational- emotive education treatment approach. In A. Ellis & M. Bernard (Eds.), *Clinical Applications of rational-emotive therapy*, (pp. 257-274). New York: Plenum.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Korunka, C., Tement, S. & Zdrehus, C., & Borza, A. (2010). *Burnout: definiton, recognition and prevention approaches*. Vienna: BOIT Boit.
- Köğçe, D., Özpinar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices change. *The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kyllonen, P.C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. [Çevrim-ıçı: http://www.usc.edu/programs/cerpp/docs/Kyllonen_21st_Cent_Skills_and_CCS.pdf, Erişim tarihi: 14 Mart 2015.]
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lai, E. R., & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: integrating research findings*. Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.
- Lam, S., Wong, B. P. H., Shin, H., Hatzichristou, C., Negovan, V., Stanculesco, E., Liu, Y., Duck, R., Nelson, B., Zollneritsch, J., Farrell, P., Basnett, J., Yang, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Kikas, E., Jimerson, S. (2014). Understanding and measuring school student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232.
- Larson, L. C. & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Leiter, M. P., Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (2001) Job burnout. *Annu. Rev. Psychol*, 53, 397-422.
- Lemke, C. (2002). *EnGauge 21st century skills: digital literacies for a digital age*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Li, Y. & Lerner, R.M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *J Youth Adolescence*, 42, 20-32.

- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A Survival Analysis. *J Adolesc*, 34(6), 1181-1192.
- Liebert, D. (2011). 21st century skills: fad, necessity or transformation of teaching? *Impact*, 36 (1), 1-6.
- Malan, A. M., Rothman, S., & Rothman, J.C. (2001, August). *Sense of coherence, coping and burnout in a corporate pharmacy group*. The 7 Annual Psy 55 Conference, Johannesburg.
- Maroco, J. & Campos, J. A. D. B. (2012). Defining student burnout construct: a structural analysis from three burnout inventories. *Psychological Reports: Human Resources & Marketing*, 111(3), 814-830.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 14, 34-49.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: the effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Maslach, C. (2011). Burnout and engagement in the workplace: new perspectives. *The European Health Psychologist*, 13(3), 44-47.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7(2), 189-212.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MEB (2011). *Meb 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). [Çevrim-içi: http://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf, Erişim tarihi: 09 Ağustos 2015.]
- MEB (2016). PISA 2015 Araştırması Ulusal Nihai Rapor. [Çevrim-içi: http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf, Erişim tarihi: 16 Ekim 2016.]

- MEB (2013). *OrtaÖğretim Kurumları Yönetmeliği*. [Çevrim-içi: <http://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-ortaogretim-kurumlari-yonetmeliği/icerik/504>, Erişim tarihi: 22 Kasım 2016.]
- MEB (2017). *Yarın için bugünden program 2017*. [Çevrim-içi: <http://mufredat.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 02 Şubat 2017.]
- MEB (2017b) Avrupa Birliği ve Projeler Koordinasyon Başkanlığı Projeler. [Çevrim-içi: <http://abdigm.meb.gov.tr/www/avrupa-birligi-ve-projeler-koordinasyon-daire-baskanligi/icerik/116>, Erişim tarihi: 26 Ocak 2017.]
- MEB (2016b) TEOG istatistikleri. [Çevrim-içi: <http://meb.gov.tr/m/haber/11409/tr>, Erişim tarihi: 05 Şubat 2017.]
- MEB (2016c) TIMMS uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması. [Çevrim-içi: http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/Timss_2015_ulusal_fen_mat_raporu.pdf, Erişim tarihi: 02 Ocak 2017.]
- Metiri Group & NCREL. (2003). *EnGauge 21st century skills: literacy in the digital age*. Chicago, IL: NCREL.
- Metiri Group (2013). *Who we are?*. [Çevrim-içi: <http://metiri.com/>, Erişim tarihi: 22 Ocak 2017.]
- Montgomery, A., Panagopoulou, E., & Benos, A. (2006). Burnout in internal medicine physicians: difference between residents and specialists. *Eur Intern Med*, 17(3), 195-200.
- Meydan, C. H., Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Türk kamu sektöründe bir araştırma. *Bilgi*, 57,175-200.
- Mohler, C. J., Byrne, Z. S., & Cropanzano, R. (2004, April). *Emotional exhaustion, work relationships, and health effects on organizational outcomes*. The 19th annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Chicago.
- Montero- Marin, J., & Garcia- Campayo, J. (2010). A newer and broader definition of burnout: validation of the burnout subtype questionnaire (BCSQ-36). *BMC Public Health*, 10, 302.
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Mosquera, D., & López, Y. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *J Occup Med Toxicol*, 4, 31.
- Morgan, B., Bruin, G., & Bruin, K. (2014). Operationalizing burnout in the maslach burnout inventory- student survey: personal efficacy versus personal in efficacy. *South African Journal of Psychology*, 44(2), 216-227.
- NAEP (2013). *National assesment of educational progress*. Wikipedia. [Çevrim-içi: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Assessment_of_Educational_Progress, Erişim tarihi: 21 Mayıs 2015.]

- National Center for School Engagement (2006) *Quantifying school engagement: research report*. [Çevrim-içi: <http://schoolengagement.org/wp-content/uploads/2013/12/QuantifyingSchoolEngagementResearchReport-2.pdf>, Erişim tarihi: 11 Nisan 2015.]
- NEA (2010). *Preparing 21st century students for a global society an educator's guide to the "four cs"*. [Çevrim-içi: National Education Association. <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>, Erişim tarihi: 23 Mart 2016.]
- NETS (2013). *Nets for students*. [Çevrim-içi: <http://www.iste.org/standarts>, Erişim tarihi: 09 Eylül 2015.]
- Neumann, Y., Final-Neumann, E., Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education*, 61(1), 20-31.
- New Media Consortium (2005) The report of the 21st century summit. ... [Çevrim-içi: http://www.nmc.org/pdf/Global_Imperative.pdf, Erişim tarihi: 25 Mayıs 2015.]
- Newmann, F. (1991). Student engagement in academic work: expanding the perspective on secondary school effectiveness. In J. R. Bliss & W. A. Firestone. (Eds.), *Rethinking effective schools: research and practice*, (pp. 58-76). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). *The Significance and Sources of Student Engagement. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. 11-39, New York: Teachers College Press.
- Nikodijevic A, Labrovic J, Dokovic A (2012). Academic burnout among students at faculty of organizational sciences. *Management J. Theory Practice Management*, 64, 47-53.
- Norberg, A. L. (2007). Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour. *Clin Psychol. Med Settings*, 14, 130-137.
- Noushad, P. P. (2008). *From teacher burnout to student burnout*. [Çevrim-içi: <http://org.newtiner.k12.il.us/library/pdf/Student%20Burnout.pdf>, Erişim tarihi: 18 Ocak 2015.]
- Obama, B. (2015). Learning. [Çevrim-içi: <http://www.usatoday.com/story/news/2015/10/24/obama-schools-test/74536886/>, Erişim tarihi: 10 Ocak 2016.]
- OECD (2013). *Engagement with and at school. ready to learn: students engagement, drive and self beliefs*, 3, 31-54.
- OECD (2013b). *PISA 2012 results: ready to learn: students' engagement, drive and self - beliefs* (Volume III), PISA, OECD Publishing, 3-519.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: executive summary*. Paris, France: OECD.
- OECD (2011) *OECD's skills strategy*. [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/edu/47769132.pdf>, Erişim tarihi: 12 Haziran 2015.]

- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). *Resmi gazete*. [Çevrim-içi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>, Erişim tarihi: 19 Ocak 2017.]
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Pagliaro, M. (2011). *Educator or Bully? Managing the 21st century Classroom*. UK: Rowman & Littlefield Education.
- Palfrey, J. G., & Grassier, U. (2010). *Born Digital: Understanding the First Generation of DigitalNatives*. New York: Basic Books.
- Parker, P., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: a comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248.
- Partnership (2006). *Results that matter. century skills and high school reform*. [Çevrim-içi: www.21stcenturyskills.org, Erişim tarihi: 19 Ocak 2016.]
- Partnership (2011). *Framework for 21st century learning*. [Çevrim-içi: <http://www.p21.org/>, Erişim tarihi: 22 Temmuz 2016.]
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *Framework definitions*. [Çevrim-içi: www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf, Erişim tarihi: 21 Aralık 2015.]
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Pines, A. M. (2002). Teacher Burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2), 121-140.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Prins, J. T., Hoekstra-Weebers, J. E., Gazendam-Donofrio, S. M., Dilingh, G. S., Bakker, A. B., Huisman, M., Jacobs, B., & Van Der Heijden, F. M. (2010). Burnout and engagement among resident doctors in the Netherlands: a national study. *Med Educ*, 44(3), 236-247.
- Resmi Gazete (2011) 61. *Hükümet Programı*. [Çevrim-içi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/07/20110717-1.htm>, Erişim tarihi: 11.11.2016.]

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationship on students school engagement and achievement: a meta analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4),493- 529.
- Rotherham, A., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: the challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1),16-21.
- Rotherham, A. J. & Willingham, D. (2010). "21st-century" skills not new but a worthy challenge. *American Educator*, 34(1),17-20.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, J., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*,1-18.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the third dimension of burnout: efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology. An International Review*, 56(3),460-478.
- Salmela-Aro- K., Kiuru, N., Pietikainen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? the role of school context in adolescents' school related burnout. *European Psychologist*,13(1),12-23.
- Salmela-Aro, K. & Kunttu, K. (2010). Study burnout and engagement in higher education. *Unterrichts wissenschaft*, 8(4), 322-337.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *J Youth Adolesc*, 38(10),1316-1327.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2013). Schoolwork engagement and burnout among finnish high school students and young adults: profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35,929-939.
- Salpater, J. (2008). 21st century skills: will our students be prepared?. *Technology & Learning*. [Çevrim-içi: www.techlearning.com/article/13832, Erişim tarihi: 18 Mayıs 2016.]
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: three of a kind or three different kinds of employee well-being?. *Applied Psychology: An International Review*, 57(2), 173-203.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi -sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Van Der Heijden, F. M. M. A., & Prins, J. T. (2009). Workaholism, burnout and well-being among junior doctors: the mediating role of role conflict. *Work & Stress*, 23,155-172.

- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998) . *The Burnout Companion to Study and Practice*. London:Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. (2008). Positive organizational behavior: engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-154.
- Schaufeli, W. B. & Greengalss, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16,501-510.
- Schaufeli, W. B. & Peeters, M. C. W. (2000). Job stress and burnout among correctional officers: a literature reiview. *International Journal of Stress Management*, 7 (1),19-48.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 55(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B. & Hu, Q. (2009). The factorial validity of the maslach burnout inventory-student survey in china. *Psychological Reports*, 105, 394-408.
- Schlechty, P. C. (2011). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Randall, S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ataürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,19(1),81-99.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Turkish Journal of Education*, 1(2),28-40.
- Shaw, A. (2004). *About the 21st century and education.21st century school-professional staff development and curriculum design*. [Çevrim-içi: <http://www.21stcenturyschools.com/index.html>], Erişim tarihi: 21 Mart 2015.]
- Shermoff, D. J. & Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond the high school classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 93, 73-87.
- Shermoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shermoff, E.S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2),158-176.
- Shermoff, D. J., Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement- achievement paradox among U.S: high school students. *J Youth Adolescence*, 37, 564-580.
- Silva, E. (2008). *Measuring Skills For The 21st Century*. Education Sector Reports November. Washington DC: Education Sector.
- Silvar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2),21-32.

- Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth Soc*, 41(1),3-25.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: lessons learned from check & connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Stalker, C. & Harvey, C. (2002). Professional burnout: A review of theory, research, and prevention *Partnerships for children and families Project, Wilfrid Laurier University*. [Çevrim-içi: https://legacy.wlu.ca/documents/7177/Professional_burnout.pdf, Erişim tarihi: 15 Mayıs 2015.]
- Stevens, M. (2012). *The 21st-century learner is here—is your classroom ready*. [Çevrim-içi: <http://books.google.com/books?id=qm15hbK2bfoC&printsec=frontcover%hl=tr#v=onepage&q=%C3%A7ocuk%20istismar%C4%B1&f=false>, Erişim tarihi: 11 Ekim 2015.]
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(4),513-528.
- Stout, J.K. & Williams, J.M. (1983). Comparison of two measures of burnout. *Psychological Reports*, 53, 283-289.
- Stuart, L. (1999). *21st Century Skills for 21st Century Jobs: A report of the U.S. Department of Commerce, U.S. Department of Education, U.S. Department of Labor, National Institute for Literacy and Small Business Administration*
- Taris, W. T., Van Horn, E. J., Schaufeli, B. W., & Schreurs, G.J. P. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: a dynamic exchange model. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(1),103-122.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teven, J. J. & McCrosky, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1),1-9.
- Akt. Fredricks, A. J., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004) School engagement: potential of the concept, state of the evidence review of educational research, 74(1),59-109.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trilling, B. (2007). Toward learning societies and the global challenges for learning with – ICT. *Australian Educational Computing*, 22(1),10-16.
- Trilling, B. (2010). Leading learning in our times. *Principal*, 89(3), 8-12.

- Trilling, B., & Fadel, C. (2012). A game of skills what talents do young people need to thrive in the 21st century?. [Çevrim-içi: <http://21stcenturyskillsbook.com/wp-content/uploads/RSA-A-Game-of-Skills-Tactics-for-Success-Article.pdf>, Erişim tarihi: 11 Ağustos 2016.]
- TÜSİAD (2012). 21. Yüzyıl Becerilerinin Eğitim Yoluyla Kazandırılması: Eğitimde İçerik ve Yöntem” Konferansı. [Çevrim-içi: <http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/21--yuzyil-becerileri-ve-egitimin-niteligi-toplanti-dizisi/>, Erişim tarihi: 07 Temmuz 2015.]
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationship between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium*, 13(2), 37-45.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2011). *ICT Competency Framework For Teachers*. [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>, Erişim tarihi: 01 Eylül 2015.]
- Ünal, H. ve Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 547-570.
- Vail, L. M. (2010). *Teaching in the 21st Century*. (Unpublished Master's Dissertation). Watson School of Education, University of North Carolina Wilmington.
- Voogt, J. (2011). Teacher competencies for 21st century pedagogy. In M. Koehler and P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. (pp. 1721-1726). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Voogt, J., Dede, C., & Erstad, O. (2011). *TWG 6: 21st century learning International summit on ICT In education*. [Çevrim-içi: http://www.edusummit.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/EDUSummit/Documenten/2011/6_EDUSummit_2011_21st_century_learning.pdf, Erişim tarihi: 21 Aralık 2015.]
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *J. Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: a literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.
- Walburg, V., Moncia, D., & Mialhes, A. (2014). Burnout among high-school students and cannabis use consumption frequencies, abuse and dependence. *Child & Youth Care Forum*, 44(1), 33-42.
- 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*. New York: Basic Books.
- Wang, M. & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.

- Wang, M., Willett, J.B., Eccles, J.S. (2011) The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity *Journal of School Psychology*, 49, 465-480
- Weckwerth, A. C. & Flynn, D. M. (2006) Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40(2), 237-249
- Wikipedia (2011) *National Assessment of Educational Progress*. http://en.wikipedia.org/wiki/National_Assessment_of_Educational_Progress
- Willms, J. D, Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? First National Report*. Toronto, Ontario: Canadian Education Association <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2009-wdydist.pdf>
- Woolley, M.E. & Bowen, G. L. (2007) In the context of risk: supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., Wiratchai, N. (2014) The influence of students school engagement on learning achievement: a structural equation modeling analysis *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755
- Yang, H. (2004) Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301
- Yılmaz, A. Ve Eryılmaz, A. (2011) Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. international online. *Journal of Educational Sciences*, 3, 181-199
- Yücel, C., Karadağ, E., Turan, S. (2013) *TIMSS 2011 Ulusal ön değerlendirme raporu. Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I* http://www.egitim.ogu.edu.tr/upload/Dokumanlar/TIMSS_2011.pdf
- Zhang, Y., Gan, Y., Cham, H. (2007) Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540
- Zyngier, D. (2008) (Re)conceptualising student engagement: doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776

EKLER DİZİNİ



EK 1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-3100

05 Kasım 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 19.10.2015 tarih ve 2003 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Sibel KAYA'nın Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında hazırladığı "Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okul Bağlılıkları ve Tükenmişlikleri ile İlişkisi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 03 Kasım 2015 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK 2. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 07/03/2017

Tez Başlığı: LİSE ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİ VE OKUL BAĞLILIĞI İLE İLİŞKİSİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
04/03 /2017	217	334504	23/03 /2017	% 14	779319709

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

07.03.2017

Adı Soyadı: Sibel KAYA

Öğrenci No: 32477428186

Anabilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ

Programı: EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

Date: 07/03/2017

Thesis Title THE RELATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' 21ST CENTURY SKILLS TO STUDENT
BURNOUT AND SCHOOL ENGAGEMENT

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
04/03/2017	217	334504	23/03/2017	% 14	779319709

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

07.03.2017

Name Surname: SİBEL KAYA

Student No: 32477428186

Department: EDUCATIONAL SCIENCES

Program: EDUCATIONAL ADMINISTRATION, SUPERVISION,
PLANNING AND ECONOMICS

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL


APPROVED.

Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

EK 3. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ- ÖĞRENCİ FORMU ve UTRECHT OKUL BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

11.01.2017

Gmail - (konu yok)



sibel kaya <b.sibalcimen@gmail.com>

(konu yok)

Dilşad Kutsal <dilsadkutsal@gmail.com>
Alıcı: sibel kaya <b.sibalcimen@gmail.com>

8 Ekim 2015 13:24

Sayın Sibel Hanım;

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu ve Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği'ni etik konuları ve kaynak gösterme ilkelerini dikkate alarak tez çalışmanızda kullanmanıza izin veriyorum.

Dilşad KUTSAL

8 Ekim 2015 13:09 tarihinde sibel kaya <b.sibalcimen@gmail.com> yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 4. MEB ANKET UYGULAMA İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: 51944218/118
Konu: Sibel KAYA
(Uygulama İzni)

14/01/2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınız Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Sibel KAYA'nın Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Lise Öğrencilerinin 21.Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okul Bağlılıkları ve Tükenmişlikleri ile İlişkisi" başlıklı tez çalışması hakkında Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 06/01/2016 tarih ve 111039 sayılı yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim

Prof.Dr. BERRİN AKMAN
Enstitü Müdürü

EKLER :
1 adet yazı.

X Enstitü Sekreter V. : S. KOÇ (Paraf)

18.01.2016
B. K.

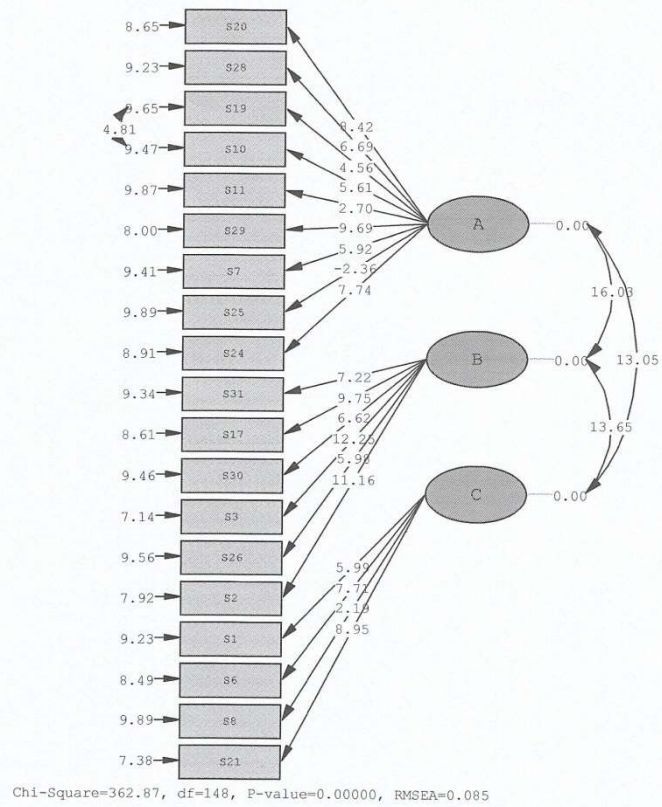
EPÖ	
FDR	
EYTP	✓
EÖD	
TÜM	
DİĞER	
TARİH	

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beytepe Kampüsü Çankaya / ANKARA Telefon: (0312) 2978570-71 Faks: (0312) 2998566 E-posta: ebe@hacettepe.edu.tr



5862195467

EK 5. PATH DIAGRAMI



EK 6. 21.YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

BİRİNCİ BÖLÜM

Sevgili öğrenciler,

“Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri”nin araştırıldığı bu çalışmada görüşleriniz büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle lütfen soruları dikkatle okuyarak cevaplayın. Cevaplarınız araştırmada kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkürler.

Sibel KAYA
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Doktora Öğrencisi



1- Cinsiyetiniz	☐ E ☐ K
2- Yaşınız	☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18
3- Sınıfınız	☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12
4- Okulunuzun Türü	☐ Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Güzel Sanatlar Lisesi ☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi
5- Akademik Başarınız	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
6- Annenizin Eğitim Düzeyi	☐ İlköğretim ☐ Ortaöğretim ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans veya Doktora
7- Babanızın Eğitim Düzeyi	☐ İlköğretim ☐ Ortaöğretim ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans veya Doktora
8- Ailenizin Gelir Düzeyi	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
9- Kardeş Sayınız	☐ Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ve üstü

Lütfen aşağıdaki tüm soruları dikkatle okuyun. Sözü geçen ifadeyi hiç yapmıyorsanız “hiçbir zaman” ifadesini işaretleyin. Eğer yapıyorsanız ne kadar sıklıkla yaptığınızı “çok seyrek” “nadiren” “bazen” “sıklıkla” “çoğu zaman” “her zaman” şeklinde derecelendirin. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

	HİÇ BİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	NADİREN	BAZEN	SIKLIKLA	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
1. Ödevleri hazırlarken farklı kaynaklardaki bilgiyi karşılaştırırım.							
2. Bilişim teknolojilerini bir öğrenme aracı olarak kullanırım							
3. Araştırma yaparken arkadaşlarımla elektronik ortamda görüş alışverişi yaparım							
4. Arkadaşımdan, Öğretmenlerimden ödevlerim hakkındaki fikirlerine önem veririm.							
5. Ödev, performans ya da proje ödevlerini ikili ya da küçük gruplar halinde yaparız.							
6. Tek bir kaynakla yetinmeyip farklı kaynaklardan da araştırma yaparım.							
7. Grup üyeleri arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları çözebilirim							
8. İnternette bulduğum bilgiyi aynen alırım							
9. Ödevlerimde farklı olmaya çalışırım							
10. Karşılaştığım problemi çözmek için gerekli olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.							
11. Edindiğim bilgiyi farklı nasıl sunarım diye düşünürüm							
12. Sunularımı hazırlarken multimedya programlarından faydalanmam							
13. Anlamadığım dersleri öğrenmek için interneti kullanırım							
14. Ödevlerimi dijital medya kullanarak (video, ses dosyası, animasyon) hazırlarım							
15. Düşüncelerimi rahatlıkla ifade ederim							
16. Karşılaştığım problemi farklı açıdan ele alan görüşleri dikkate alırım							
17. Bilgisayarda ses, video, animasyon ekleme gibi özellikleri kullanarak etkili ödevler hazırlarım.							
18. Araştırma yaparken arkadaşlarımla/ öğretmenlerimle elektronik ortamda görüş alışverişi yapmam.							
19. Karşılaştığım problemi çözmek için farklı yollar denerim							
20. Hazırladığımız grup çalışmalarında sorumluluğumu yerine getiririm.							
21. İnternette güvenilir kaynaklardan araştırma							

yaparım							
22. Arkadaşlarımın, öğretmenlerimin ödevlerim hakkındaki olumlu ya da olumsuz görüşlerine saygı duyarım							
23. Edindiğim bilgilerden kanıta dayalı ikna edici bir yargı/fikir geliştiririm							
24. Sunularımı hazırlarken multimedya programlarından faydalanırım							
25. Arkadaşlarımın, Öğretmenlerimin ödevlerim hakkındaki fikirlerine önem vermem.							
26. İnternette bulduğum bilgiyi yorumlayarak kendi ödevimi oluştururum.							
27. Karmaşık problemleri analiz edebilirim.							
28. Ödevlerimde tek bir kaynakla yetinirim							
29. Grup çalışmalarında arkadaşlarımla birlikte plan yaparız							
30. Farklı bakış açılarını ayırt edebilirim.							
31. Öğrendiğim bilgileri kullanarak kendi yorumumu oluştururum.							
32. Bir konu hakkında araştırma yaparken problem çözme basamaklarını kullanırım							
33. Derslerle ilgili bilgiyi tartışmak için teknolojiyi/ web tabanlı uygulamaları kullanırım							
34. Düşüncelerimi rahatlıkla ifade edemem							
35. Çalışma konumla ilgili sorulabilecek her soruya cevap verebilirim							
36. Çeşitli kaynaklardaki farklılıkları değerlendiririm.							
37. İnternette bulduğum bilgiyi aynen almam							
38. İnternette araştırma yaparken konuyla ilgisiz olanları ayırt ederim							
39. Ödevimi yaparken internette nasıl yararlanacağımı bilirim							

EK.7 ARAşTIRMA ANKETİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket formu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, doktora programı kapsamında yürütölen tez çalışmasında kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma, Lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliğı ve Okul Bağlılığı ile ilişkisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Vereceğiniz yanıtlar, araştırmanın sağlıklı yürütölebilmesi için çok önemlidir. Bu nedenle lütfen tüm soruları dikkatle okuyarak kendinize uygun olan seçeneğı samimiyetle işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz yanıtlar bireysel olarak değerlendirilmeyecek, bilimsel bir amaç için kullanılacak, kesinlikle gizli kalacak ve hiçbir kişı ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle lütfen isim yazmayınız. Katkı ve katılımınız için teşekkür ederim.

Sibel KAYA
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

10- Cinsiyetiniz	☐ E ☐ K
11- Yaşınız	☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18
12- Sınıfınız	☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12
13- Okulunuzun Türü	☐ Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Güzel Sanatlar Lisesi ☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi
14- Annenizin Eğitim Düzeyi	☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans veya Doktora
15- Babanızın Eğitim Düzeyi	☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans veya Doktora
16- Ailenizin Gelir Düzeyi	☐ 0-1000 TL ☐ 1001- 2000 TL ☐ 2001-3000 TL ☐ 3001 ve üzeri

İKİNCİ BÖLÜM: 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki tüm soruları dikkatle okuyun. Maddelerde ifade edilen davranışı hiç gerçekleştirmiyorsanız “hiçbir zaman” ifadesini işaretleyin. Eğer gerçekleştiriyorsanız ne kadar sıklıkla yaptığınızı “çok seyrek” “nadiren” “bazen” “sıklıkla” “çoğu zaman” “her zaman” şeklinde derecelendirin.							
MADDELER	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	NADİREN	BAZEN	SIKLIKLA	ÇOK SIK	HER ZAMAN
1- Karmaşık problemleri analiz edebilirim	()	()	()	()	()	()	()
2- Ödevimi yaparken internetten nasıl yararlanacağımı bilirim	()	()	()	()	()	()	()
3- Ödevleri hazırlarken farklı kaynaklardaki bilgiyi karşılaştırırım	()	()	()	()	()	()	()
4- Sunumunu yaptığım konu ile ilgili gelebilecek her türlü soruyu yanıtlayabilirim	()	()	()	()	()	()	()
5- İnternette güvenilir kaynaklardan araştırma yaparım	()	()	()	()	()	()	()
6- Tek bir kaynakla yetinmeyip farklı kaynaklardan da araştırma yaparım.	()	()	()	()	()	()	()
7-- İnternetten bulduğum bilgiyi yorumlayarak kendi ödevimi oluştururum.	()	()	()	()	()	()	()
8--İnternette araştırma yaparken konuyla ilgisiz olanları ayırt ederim	()	()	()	()	()	()	()
9- Ödevim ile ilgili bulduğum bilgiyi aynen alırım	()	()	()	()	()	()	()
10- Karşılaştığım problemi çözmek için gerekli olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim	()	()	()	()	()	()	()
11- Araştırma yaparken arkadaşlarımla elektronik ortamda görüş alışverişi yaparım	()	()	()	()	()	()	()
12- Ödevlerimde tek bir kaynakla yetinirim	()	()	()	()	()	()	()
13- Edindiğim bilgiyi farklı nasıl sunarım diye düşünürüm	()	()	()	()	()	()	()
14- Derslerle ilgili bilgiyi arkadaşlarla tartışmak için interneti ya da internet tabanlı uygulamaları kullanırım	()	()	()	()	()	()	()
15- Ödevim ile ilgili çeşitli kaynaklardan bulduğum farklı bilgiyi sentezlerim	()	()	()	()	()	()	()
16- Grup çalışmalarında arkadaşlar arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları çözebilirim	()	()	()	()	()	()	()
17- Bir konu hakkında araştırma yaparken konu hakkında bilgi toplar ve ona en uygun çözümü denerim	()	()	()	()	()	()	()
18- Öğrendiğim bilgileri kullanarak kendi yorumumu oluştururum	()	()	()	()	()	()	()
19- Bilişim teknolojilerini bir öğrenme aracı olarak kullanırım	()	()	()	()	()	()	()

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ

Lütfen okul ve derslerle ilgili tutumları ifade eden maddelerin karşısındaki bu durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirten seçeneğe (hiçbir zaman, çok seyrek, nadiren, bazen, sıklıkla, çok sık, her zaman) ✕ İşaretini koyarak belirtiniz.							
MADDELER	HIÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	NADİREN	BAZEN	SIKLIKLA	ÇOK SIK	HER ZAMAN
1- Derslerim sebebiyle kendimi duygusal olarak tükenmiş hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
2- Okul başladıktan sonra derslere ilgim gittikçe azaldı.	()	()	()	()	()	()	()
3- Derslerimle ilgili sorunları etkili bir biçimde çözebilirim.	()	()	()	()	()	()	()
4- Sabah kalktığımda kendimi yorgun hissederim ve okulda bir güne daha katlanmak zorundayım diye düşünürüm.	()	()	()	()	()	()	()
5- Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancımı kaybettim.	()	()	()	()	()	()	()
6- İyi bir öğrenci olduğuma inanıyorum.	()	()	()	()	()	()	()
7- Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	()	()	()	()	()	()	()
8- Hedeflerime ulaştıkça daha çok çalışma arzusu ile doluyorum.	()	()	()	()	()	()	()
9- Derslerim esnasında pek çok ilginç şey öğrendim.	()	()	()	()	()	()	()
10- Gördüğüm derslerin önemli ve anlamlı olduklarından şüpheliyim.	()	()	()	()	()	()	()
11- Ders çalışmak ya da derse girmek benim için gerçekten bir stres kaynağıdır.	()	()	()	()	()	()	()
12- Derslere yönelik hevesim azaldı.	()	()	()	()	()	()	()
13- Girdiğim derslerde sınıfa etkili katkılarımın olduğu inancındayım.	()	()	()	()	()	()	()
14- Derslerim sebebiyle tükenmiş durumdayım.	()	()	()	()	()	()	()
15-Derslerde yapılması gerekenlerle ilgili etkili olduğum konusunda kendime güveniyorum.	()	()	()	()	()	()	()

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: UTRECHT OKUL BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ

Dersleriniz ve okuldaki çalışmalarınız ile ilgili olan maddeleri lütfen dikkatle okuyun ve hiç bu şekilde hissedip hissetmediğinize karar verin. Hiç hissetmiyorsanız “hiçbir zaman”ı, eğer hissediyorsanız ne kadar sıklıkla hissettiğinize uygun seçeneği işaretleyiniz. Teşekkürler.

MADDELER	HIÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK (Yılda birkaç ya da daha az)	NADİREN (Ayda bir ya da daha az)	BAZEN (Ayda birkaç kez)	SIKLIKLA (Haftada bir kez)	ÇOK SIK (Haftada birkaç kez)	HER ZAMAN (Her gün)
1- Ders çalışırken kendimi enerji dolu hissederim.	()	()	()	()	()	()	()
2- Okuldaki çalışmalarımın anlamı ve amacı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()	()	()
3- Ders çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	()	()	()	()	()	()	()
4- Ders çalışırken kendimi güçlü ve gayretli hissederim.	()	()	()	()	()	()	()
5- Okuldaki çalışmalarım bende coşku uyandırır.	()	()	()	()	()	()	()
6- Ders çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum.	()	()	()	()	()	()	()
7- Okuldaki çalışmalarım bana ilham verir.	()	()	()	()	()	()	()
8- Sabahları kalktığımda okula isteyerek giderim.	()	()	()	()	()	()	()
9- Derse yoğunlaştığımda kendimi mutlu hissederim.	()	()	()	()	()	()	()
10-Okuldaki çalışmalarım ile gurur duyarım.	()	()	()	()	()	()	()
11-Çalışırken dersime yoğunlaşıyorum.	()	()	()	()	()	()	()
12-Ders çalışmaya başlayınca, uzun süre devam edebilirim.	()	()	()	()	()	()	()
13-Okuldaki çalışmalarım beni başarıya teşvik edecek şekilde zorlar.	()	()	()	()	()	()	()
14-Ders çalışırken kendimi kaptırır giderim.	()	()	()	()	()	()	()
15-Çalışırken kendimi zihinsel olarak dinç hissederim.	()	()	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Sibel KAYA
<i>Doğum Yeri</i>	Gebze / KOCAELİ
<i>Doğum Tarihi</i>	05.10.1980

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Neşet Yalçın Süper Lisesi	1997
<i>Lisans</i>	Ankara Üniversitesi / İngiliz Dili ve Edebiyatı	2001
<i>Yüksek Lisans</i>	Kocaeli Üniversitesi/ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı	2007
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>		
<i>Projeler</i>	Tarihin Canlandırılması/Erasmus	2007-2008
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Tavşancıl İlköğretim Okulu/ KOCAELİ	2001-2003
	Anibal Anadolu Lisesi/ KOCAELİ	2003-2007
	Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi/ ANKARA	2007-2010
	Yenişehir Anadolu İmam Hatip Lisesi/DİYARBAKIR	2011-2012
	Rekabet Kurumu Anadolu Lisesi/DİYARBAKIR	2012-2014
	Levent Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/İSTANBUL	2014-2015
	Naci Şensoy Anadolu Lisesi/İZMİR	2015-2017

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

--

Seminer ve Çalıştaylar

--

Sertifikalar

--

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	b.sibelcimen@gmail.com

<i>Jüri Tarihi</i>	23.03.2017
--------------------	------------