

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Matematik Bilim Dalı Bilim Dalı**



**ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN**  
**HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE MESLEKİ**  
**TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Menekşe ÇEKİÇ**

**Danışman: Doç. Dr. Tayfun TUTAK**

**Elazığ, 2021**

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../2021

**Menekşe ÇEKİÇ**

## ÖN SÖZ

‘‘Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ başlıklı yüksek lisans tezimin hazırlanması aşamasında ve yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Tayfun TUTAK’a teşekkürlerimi sunuyorum. Uygulama ortaokullarında anketleri gönüllü olarak dolduran değerli meslektaşlarıma ve uygulamayı kolaylıkla yapmamı sağlayan idarecilere teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca varlıklarını esirgemeyen aileme desteklerinden dolayı çok teşekkür ediyorum.

**Menekşe ÇEKİÇ, 2021**

## ÖZ

# Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Menekşe ÇEKİÇ

Yüksek lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim

Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı

2021, Sayfa: IX+88

Bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan 245 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Bu araştırmada veriler “*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği*”, “*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu*” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile birlikte Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük, mesleki tükenmişlik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin hizmet yılı, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat Boyu Öğrenme, Mesleki Tükenmişlik, Ortaokul Matematik Öğretmenleri.

## ABSTRACT

### **Investigation of the Relationship Between Lifelong Learning Tendencies and Occupational Burnout Levels of Secondary School Mathematics Teachers**

**Menekşe ÇEKİÇ**

**Master Thesis**

**FIRAT UNIVERSITY Institute of  
Educational Sciences**

**Department of Mathematics and Science  
Education Division of Mathematics Education**

**Elazığ, 2021, Page: IX+88**

The aim of this study is to investigate the relationship between lifelong learning tendencies and occupational burnout levels of secondary school mathematics teachers. The study is designed in correlational survey method. The sample of the study consists of 245 secondary school mathematics teachers working in Elazığ province in the 2020-2021 academic year. In this study, data were collected by using “*Lifelong Learning Tendencies Scale*”, “*Maslach Burnout Inventory-Educator Form*” and “*Personal Information Form*” prepared by the researcher. Analysis of the data was conducted by using SPSS 22.0 package program. Data were analyzed by using descriptive statistics, Mann Whitney-U test, Kruskal Wallis test and Spearman's Rank Correlation Coefficient test. As a result of the study, it was found out that the teachers' lifelong learning tendencies were at a low-level and their occupational burnout levels were at a medium-level. It was determined that the teachers' lifelong learning tendencies and occupational burnout levels differed statistically according to seniority, age and marital status variables. In addition, a medium-level positive correlation was determined between the teachers' lifelong learning tendencies and occupational burnout levels.

**Keywords:** Lifelong Learning, Occupational Burnout, Secondary School Mathematics Teachers.

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>i</b>
<b>BEYANNAME.....</b>	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ.....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖZ.....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>viii</b>
<b>KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ .....</b>	<b>ix</b>
<b>EKLER LİSTESİ .....</b>	<b>x</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>I. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Araştırmanın Problemi .....	2
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Araştırmanın Sayılıları (Varsayımları).....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1.6. Araştırmanın Tanımları .....	5
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>6</b>
<b>II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN .....</b>	<b>6</b>
2.1. Hayat Boyu Öğrenme .....	6
2.1.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı.....	7
2.1.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	9
2.1.3. Hayat Boyu Öğrenme Becerileri .....	12
2.1.4. Hayat Boyu Öğrenme Uygulamaları.....	14
2.2. Tükenmişlik Kavramı.....	18
2.2.1. Tükenmişlik ile İlgili Kuramsal Görüşler .....	19
2.2.2. Tükenmişlik Nedenleri .....	22
2.2.3. Tükenmişliğin Belirtileri .....	24
2.2.4. Tükenmişliğin Sonuçları .....	25
2.2.5. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları .....	26
2.2.6. Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik.....	27
2.3. İlgili Çalışmalar .....	28
2.3.1. Hayat Boyu Öğrenme Konusunda Yapılan Çalışmalar.....	28
2.3.2. Tükenmişlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	31

<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>35</b>
<b>III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....</b>	<b>35</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	35
3.2. Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	36
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği .....	37
3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu.....	37
3.4. Araştırma Süreci.....	38
3.5. Verilerin Analizi.....	38
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>40</b>
<b>IV. BULGULAR.....</b>	<b>40</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	40
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	41
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	46
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	51
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>53</b>
<b>V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>53</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	53
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	53
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	54
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	57
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	60
5.2. Öneriler.....	61
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	61
5.2.2. Uygulama Alanına Yönelik Öneriler .....	61
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>62</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>80</b>
<b>İZİN BELGELERİ.....</b>	<b>83</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>88</b>

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1</b>	Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Ait Frekans Analizi.....	36
<b>Tablo 2</b>	Kolmogorov–Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları .....	39
<b>Tablo 3</b>	Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler .	40
<b>Tablo 4</b>	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler...	41
<b>Tablo 5</b>	Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	42
<b>Tablo 6</b>	Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	43
<b>Tablo 7</b>	Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	44
<b>Tablo 8</b>	Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	45
<b>Tablo 9</b>	Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	46
<b>Tablo 10</b>	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	47
<b>Tablo 11</b>	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	48
<b>Tablo 12</b>	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	49
<b>Tablo 13</b>	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Alt Boyutlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 14</b>	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 15</b>	Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	52

## KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

<b>AB</b>	: Avrupa Birliği
<b>DPT</b>	: Devlet Planlama Teşkilatı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<b>TÜBİTAK</b>	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu



## EKLER LİSTESİ

<b>Ek 1</b>	Kişisel Bilgi Formu .....	80
<b>Ek 2</b>	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	81
<b>Ek 3</b>	Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu .....	82
<b>Ek 4</b>	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni .....	83
<b>Ek 5</b>	Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu Kullanım İzni.....	84
<b>Ek 6</b>	Etik Kurul Kararı .....	85
<b>Ek 7</b>	Araştırma İzin Formu .....	86
<b>Ek 8</b>	Orijinallik Raporu.....	87



# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Bilgi devinimi ile 1970'lerden itibaren bilgi ve bilgi teknolojilerinin hızlı gelişmesi ve bunun toplumsal sonuçlarıyla birlikte güncel bir olgu haline gelmiştir (Bölükoğlu, 2002). Günümüzde bireyler çok hızlı değişime uğrayan bir dünyada yaşamaktadır. Bu durum, bireylerin gelecekte nelerle karşılaşacağını, nelere gereksinim duyacaklarını yordamalarını zorlaştırmaktadır. Rekabetin, karmaşanın ve hızlı değişimin hakim olduğu günümüz şartlarında bireylerin; bu durumla başa çıkabilmesi ve ilerleyebilmesi için bilgiye ulaşma, bilgiyi saklama ve gerektiğinde kullanabilme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Aydın, 2003). Eğitimin tanımı artık hayat boyu devamlı araştırma ve öğrenme süreci şeklinde yapılmalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Nitekim eğitim, 21. yüzyıl toplumlarının ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere sahip bireyler yetişmesinde önemli bir işleve sahiptir. Toplumlar ancak eğitime vermiş olduğu değer neticesinde gelişip kalkınabilirler (Van Der Ven, 2006).

Bireylerin hayatları boyunca var olan değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmesinin yanında kişisel, mesleki ve entelektüel gelişimlerini devam ettirebilmeleri için hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bilgi toplumunda nitelikli eğitimin hedeflerinin bir sonucu olarak sorgulayan, araştıran, çözüm üreten, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Açışlı, 2016). Eğitimin amacı; daha önceden elde edilmiş bilgilerin aktarılmasından ziyade, bireye ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşabilme ve o bilgiyi gerektiği yerde kullanabilme becerilerini kazandırmaktır (Akınoğlu, 2003).

Öğretmenlerin topluma yön vermek ve tüm meslek mensuplarını yetiştirmek gibi önemli bir görevi vardır. Bundan dolayı toplumumuzda en saygın mesleklerden biri öğretmenliktir. Öğretmenlerin mesleki verimlerinin zaman zaman düştüğü ve yoruldukları herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bu durumun sebeplerinden bazıları; ders saati içerisinde onlarca öğrenciyle ilgilenmek, her bir öğrencinin eğitsel ve kişisel sorunlarına çözüm bulmaya çalışmak ve öğrencinin velisiyle sürekli iletişim halinde olmak şeklinde sıralanabilir. Ayrıca ders için materyal ve evrak hazırlama ile okul idaresinin verdiği diğer görevler de öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Pines ve Aronson (1988), öğretmenlerin deneyimlediği bu duygusal bıkkınlık halini tükenmişlik olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle “Tükenmişlik; insanlarla yüz yüze iletişimin kaçınılmaz olduğu mesleklerde çalışan bireylerde meydana gelen bedensel ve duygusal bıkkınlık halidir” (Maslach ve Jackson, 1981). Genellikle yaşanan tükenmişlik ile birlikte öğretmenlerde oluşan mesleği bırakma ve okula gelmeme ile tatil dönüşü rapor olarak izni uzatma isteği öğretmenlerdeki iş doyumunu düşürmekte ve dolayısıyla okullarda verilen eğitimin kalitesini de olumsuz etkileyebilmektedir (Çam, 1992).

Öğretmenler, eğitim sistemi içerisinde yer alan okul, öğrenci ve veli faktörlerinin merkezinde yer almaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlik durumu üzerinde bireysel ve örgütsel faktörler etkilidir. Bunlardan yaş, cinsiyet, medeni durum vb. faktörler bireysel etmenler arasında yer alırken; takdir edilme, aidiyet, mobbing vb. faktörler ise örgütsel etmenler arasında yer almaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Ortaokul matematik öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etme amacıyla olan bu araştırmanın ilgili literatür açısından önem arz edeceği ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

## **1.1.Araştırmanın Problemi**

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

### **1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri**

1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir?

2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine göre hayat boyu öğrenme eğilimleri anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Ortaokul matematik öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı; ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni durum) ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelenmiştir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

21. yüzyılda; bireylerin sürekli artış gösteren bilgi birikiminin gereklerini yapabilmesi; araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı olmaları; yeniliklere uyum sağlayabilme ve gelişen teknolojiyi kullanabilir yeterliliğe sahip olmaları oldukça önemlidir (Epçayan, 2013). Bireylerin belli yer ve zamanda aldıkları eğitimle kazandıkları bilgiler çoğu zaman bilim ve teknolojiye yaşanan değişikliklere uyum sağlamada; iş hayatında, kişilerarası ve kuşaklar arası ilişkilerde yetersiz kalabilmektedir. Bireylerin günümüzde yaşanan hızlı değişime uyum sağlayabilmeleri için zaman ve mekana bağlı olmadan öğrenmeye hayatları boyunca devam etmeleri önemlidir (Erdamar, 2017).

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki becerileri eğitim politikalarının amacına ulaşmasında önemli faktörlerdir (Konaklı ve Göğüş, 2013). Nitekim, öğretmenler eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Düzgün, 2016). Bu çerçevede öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri, güncel bilgileri takip ederek hayat boyu öğrenme anlayışını içselleştirmeleri ve toplum için uygun bir rol model olmaları önem arz etmektedir. Demirel (2008) ve Yaman ve Yazar (2015), öğretmenlerin hayat boyu öğrenebilen bireyler olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu bilgiler temelinde, günümüzde yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurmak ve bu değişimlerin etkin bir parçası olabilmek için hayat boyu öğrenme anlayışını benimsemenin önemi vurgulanabilir. Çam ve Üstün (2016), bir öğretmenin çağın gerektirdiği yeterliklere sahip olmaması neticesinde mesleğini verimli olarak yapamayacağını belirtmiş ve

öğretmenlerin nitelikli olabilmeleri için bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin önemine vurgu yapmıştır.

Hayat boyu öğrenmenin yanında öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini nasıl hissettikleri önemli bir konudur. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları başta öğrencileri olmak üzere çevrelerindeki herkesi doğrudan etkilemektedir. Bu noktada, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, bu konuda sorunların tespit edilmesi ve eksikliklerinin giderilmesine yönelik önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Nitekim Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), tükenmişlik sendromunun ve bu sendromla ilgili olan farklı özelliklerin araştırılmasının tükenmişliğe ilişkin sorunların çözümünde faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmiş düzeyleri arasındaki ilişkiyi detaylı olarak inceleyen bu çalışmanın ileride bu konu üzerinde çalışmak isteyen uygulayıcı ve araştırmacılara yol göstereceği ve ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)**

1. Evren ve örneklem seçiminde tercih edilen kriterlerin tarafsızlık bakımından yeterli olduğu kabul edilmektedir.

2. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların doğru ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

3. Araştırma örnekleminin, evreni uygun olarak temsil ettiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırmadaki veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenleriyle oluşturulan çalışma grubu ve bu çalışma grubunun ölçeklere verdiği cevaplarla sınırlıdır.

2. Araştırma kapsamında elde edilen veriler kullanılan ölçme araçlarının kapsamı ile sınırlıdır.

## 1.6. Araştırmanın Tanımları

Bu başlık altında araştırmada sık kullanılan bazı kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

**Hayat boyu öğrenme:** Bireylerin öğrenmelerinde zaman, mekan, yaş, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi sınırlamaların olmadığı, bireylerin eşit fırsatla yararlandığı, öğrenme isteğinin olduğu her yerde öğrenmelerinin gerçekteşebileceği bir süreçtir (Coşkun ve Demirel, 2012).

**Tükenmişlik:** Stres temelli etmenlerin neden olduğu ve mesleğe yönelik ortaya çıkan duygusal soğuma halidir (Pines ve Aronson, 1988).



## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

Çalışmanın bu bölümünde hayat boyu öğrenme ve tükenmişlik kavramları ile ilgili kuramsal çerçeve incelenmiş ve hayat boyu öğrenme ve tükenmişlik kavramları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Hayat Boyu Öğrenme

İnsanlar öğrenme sürecini doğumdan ölüme kadar hayatları boyunca hayatlarının ayrılmaz bir parçası olarak yaşarlar. Merak ve hayal kurma yeteneği insanların doğasında olup öğrenmelerinin temelini oluşturan temel güdülerdir. İnsanlar gözlemleriyle çevrelerinde oluşan durumlar ve olaylarla ilgili bilgi ve tutum sahibi olmaktadır (Şişman, 2014). Öğrenme çeşitliliği yürüme, konuşma gibi temel eylemlerle; hayal kurabildiği, açıklayabildiği ve yapabildiği her şeyi kapsayan fiziksel, estetik, sosyal, dilsel ve kavramsal başarılarla artmaktadır (Candy, Crebert, ve O'leary, 1994). Bazı öğrenmeler bilinçsiz ve evrensel olup hayat boyu meydana gelir ve genellikle tesadüfidir. Öğrenme sadece tesadüfi olarak gerçekleşmez. Öğrenilen birçok şey aslında kasıtlı ve planlı çabalarla; planlanmış, öz yönetimli ve genellikle motivasyonla orantılı mevcut yetenek ve fırsatlarla kazanılmıştır (Candy vd., 1994).

Eğitim olanaklarından yalnızca hayatlarının ilk yıllarında yararlanmak önceleri yeterli kabul edilmekteydi. Bunun sebebi çoğu insanın hayatının ve kariyerinin pek değişmemesi bilgiyi insanların 25 yaşının ötesinde öğrenemeyeceği düşüncesi idi (Candy vd., 1994). Bilgi artışının ve değişimin günümüzdeki kadar hızlı olmadığı dönemde, eğitim kurumları aracılığıyla elde edilen bilgi ve beceriler bireylere hayatları boyunca yeterli olmuştur. Fakat bilginin hızla artması ve değişmesiyle birlikte ilerleyen yıllarda bireylere kazandırılan bilgiler zamanla işlevselliğini ve geçerliliğini yitirmeye başlamıştır (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Polat ve Odabaş, 2008).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağının gerektirdiği şekilde hayatlarını sürdüren bilgi toplumlarında (Polat ve Odabaş, 2008), günümüzdeki gelişmelere ve yeniliklere ayak uydurabilmek için örgün eğitim yeterli değildir. Öğrenmenin, hayat boyu süren bir olgu olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu noktada, bireylerin öğrenmelerini hayatlarında

uygulayabilmeleri, öğrenmeyi öğrenebilmeleri ve öğrenmelerinin sürekliliğini sağlayabilmeleri için hayat boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Boyacı, 2019).

### **2.1.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı**

Bilgi ve teknolojide meydana gelen hızlı değişim bireylerin öğrenme yollarını çeşitlendirmelerine ve kendilerini sürekli geliştirmelerine imkan tanımaktadır. Bu gelişmelere uyum sağlayabilmek için sadece örgün eğitim kurumlarında alınan eğitim yeterli olmamaktadır. Toplumsal gelişimin sağlanması kişilerin hayat boyu öğrenmeyi içselleştirmesiyle mümkün olabilir (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010). Ayrıca, teknolojinin hızlı gelişiminden dolayı bireylerin okul hayatında öğrendikleri bilgiler sonraki yıllarda yeterli olamamaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Kurt (2000) bireyin içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmesi için hayat boyu devam etmesi gereken öğrenmenin önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Hayat boyu öğrenmenin tanımı Türkiye 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planında “Sadece okulla sınırlandırılmayan, evde, işte kısaca hayatın her alanında meydana gelebilen, öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik durum ve eğitim düzeyine bağlı olmaksızın herhangi bir engelle karşılaşmadan devam edebileceğini vurgulayan ana kavramlardan biridir” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2014). Alanyazın tarandığında hayat boyu öğrenme kavramının; halk eğitimi veya sınırsız öğrenme gibi kavramlarla da adlandırıldığı görülmektedir (Ayra, 2015). Hayat boyu öğrenme; doğumdan ölüme kadar süren, bu nedenle hayatın tamamını kapsayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Gündoğan, 2003). Benzer şekilde Ersoy ve Yılmaz (2009); hayat boyu öğrenmeyi, öğrenme sürecinin doğumdan ölüme kadar devam eden serüveni olarak tanımlamaktadır.

Hayat boyu öğrenme oldukça kapsamlı bir yaklaşım (Özen, 2011); örgün eğitimin tamamlayıcısı (Çilek, 2002) ve sosyal bütünleşme, aktif vatandaşlık ve fırsat eşitliği sağlamanın kilit faktörü (Göksan vd., 2009) olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlayabilmeleri için yaşamları boyunca devam eden öğrenmeleri; örgün ve yaygın eğitim ve algn öğrenmeden oluşmaktadır. Örgün eğitim ile öğrenme eğitim-öğretim kuruluşlarında gerçekleşmekte olup okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversitelerdeki eğitimi kapsar ve hedeflenen niteliklerin kazandırılması

sonucu diploma verilir. Yaygın eğitimde öğrenme ise örgün eğitimle gerçekleşen öğrenmeyi tamamlar niteliktedir ve öğrenenin isteği ile gerçekleşir. Yaygın eğitim yollarından bazıları; halk eğitimi, sertifika programları, uzaktan eğitim ve özel amaçlı kurslardır. Algın öğrenme ise hedef ve süre açısından yapılandırılmamış, çoğu tesadüfi gerçekleşen günlük hayatın bir parçası olarak gerçekleşen öğrenmelerdir. Algın öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan araçlar ise kitle iletişim araçları (televizyon, radyo, internet), kütüphane, aile ve sosyal çevreden oluşmaktadır (Diker Coşkun, 2009; Kaya, 2016). Hayat boyu öğrenme açısından bakıldığında bu öğrenmeler birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

Hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca kendi kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanmış ya da planlanmamış öğrenme etkinlikleridir (Chan Lin, 2013). Hayat boyu öğrenme kavramı; örgün eğitimin bir defaya özgü ve kitaba dayalı bilgiler kazandırması, bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, sadece başarı odaklı olması, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerin takip edilmesi gibi ileriye dönük becerileri kazandırmasındaki eksiklikleri nedeniyle ortaya çıkmıştır (Budak, 2009).

Hayat boyu öğrenmenin savunucuları eğitimin, hayat boyunca farklı şekillerde devam eden bir süreç olduğunu, amaçlarının ve öğrenme yöntemlerinin bireylerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğini belirtmektedir (Cresson ve Dean, 2000). Değişim ve yeniliklerin sürekli olduğu günümüzde beceri ve tasarrufların geliştirilmesi hayat boyu öğrenme için kritik bir eğitim hedefidir. Günümüzde çalışma ve öğrenme bir bütün haline gelmiştir (Dunlap ve Grabinger, 2003). Bireylerin kendi alanlarında güncel kalabilmeleri alanındaki yeterlilik ve yetkinliğini devam ettirebilmeleri için bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri gerekmektedir. Hayat boyu öğrenme, bireyin sadece hayatın belirli bir döneminde aldıkları yetişkin eğitimi değil, hayatın her döneminde gerçekleşen eğitimidir (Babanlı, 2018; Özçiftçi, 2014).

Hayat boyu öğrenmede; bireylerin öğrenmelerinde zaman, mekan, yaş, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi sınırlandırmanın olmadığı, bireylerin eşit fırsatla yararlanabildiği, öğrenme isteğinin olduğu her yerde öğrenmelerinin gerçekleşebileceği bir süreçtir (Coşkun ve Demirel, 2012). Hayat boyu öğrenme; bireylerin günlük yaşamında, iş yaşamında veya serbest zaman etkinliklerinde bireylere yararlı olabilecek ve eğlenceli olan öğrenme faaliyetlerinden oluştuğunu ya da oluşabileceğini

vurgulamaktadır (Kaya, 2010). Bu çerçeveden bakıldığında; bireyin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve eğitim seviyesindeki farklılıkları dikkate almadan hayatın herhangi bir yerinde hayat boyu öğrenme sürecine rastlamak mümkündür (Bozkan, 2018; MEB, 2009). Ayrıca, Dunlap (2005) hayat boyu öğrenme eğilimin yetişkinlerde sebat, öz yönelimli öğrenme, üst düzey düşünme, üstbilmiş farkındalığına sahip olma ve yeni şeyleri keşfetme isteğine sahip olma gibi bazı özel yetenekleri geliştirdiğini belirtmiştir.

Hayat boyu öğrenme, bireylerin edindiği bilgilerin dinamik bir modelle sürekli yenilenmesini, günceli ve değişeni yakalamasını önermektedir (Koç, 2017). Gelişen teknolojik imkanların eğitime entegre edilmesini sağlayabilmek ve öğrenmeye ve gelişmeye açık bireyler yetiştirebilmek hayat boyu öğrenen ve gelişime açık öğretmenlerle mümkündür (İzci ve Koç, 2012). Öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini sürekli geliştirmelerini sağlayabilmek için eğitimcilerin; kendini yönlendirme kapasitesini, biliş üstü farkındalığını ve hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini geliştiren eğitim metotlarını kullanmalarına gereksinim duyulmaktadır (Dunlap ve Grabinger, 2003). Bu yönüyle hayat boyu öğrenme, sahip olunan bilgi ve becerilerin gelişmesi ve belgelendirilmesinde geleneksel eğitimle sınırlı kalmayıp büyük bir yenilik getirmekte, öğrenmede yeni bir yapılandırma sunmaktadır (Koç, 2017). Bu noktada, hayat boyu öğrenme kavramının okul öncesi dönemden başlayarak bireyin bütün hayat diliminde dinamik bir faktör olarak yer aldığı söylenebilir. Nitekim, hayat boyu öğrenme, sürekli eğitimin bir destekleyicisi ve çözümü olarak görülmektedir (Çınar, 2009).

### ***2.1.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi***

Hayat boyu öğrenme kavramını 1800'lü yıllarda ilk kez Grundtvig tarafından kullanılmıştır (Gencel, 2013). 1900'lü yılların başında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından düzenlenen "Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı" nda yetişkin eğitiminin hayat boyu olduğunu belirtilmiştir (Selçuk, 2016). 1950'li yıllarda hayat boyu öğrenme kavramının daha sık kullanılmaya başlandığı görülmüş ve UNESCO tarafından 1960 yılında ilk kez yetişkin eğitiminin hayat boyu devam eden bir eylem olduğu belirtilmiştir.

Hayat boyu öğrenme kavramının; Avrupa Konseyi, UNESCO ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası örgütlerin raporları ile daha çok

önem kazanmasıyla birlikte UNESCO eğitim sürecindeki yeni düzenlemelerin gerçekleştirilmesinde ve uygulanmasında bu kavramın genel bir ilke olarak benimsenmesini önermiştir (Ayhan, 2005; Kaya, 2016). 1970 yılında UNESCO Konferansı'nda Paul Lengrand tarafından yapılan “Hayat Boyu Öğrenmeye Giriş” adlı bir bildiriyle hayat boyu öğrenme kavramının eğitimde yeniden yapılanmanın temel kavramı olduğu gündeme getirilmiştir. 1972 yılında ise “Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını” isimli raporla da Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu bu kavramın önemini vurgulamaya devam etmiştir (Bozkan, 2018; Polat ve Odabaş, 2008). Yine aynı yıl yayımlanmış olan Faure raporunda, 1973 yılında OECD ve 1976 yılında UNESCO tarafından düzenlenen konferanslarda da hayat boyu öğrenmenin eğitimin her alanında uygulanmasının gerektiği, ayrıca müfredatların buna göre düzenlenmesinin ve hayatın her alanına yerleştirilmesi gerektiğinin önemi belirtilmiştir (DPT, 2001). UNESCO tarafından ise 1996 yılı “Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı” ilan edilmiş ve aynı yıl yayınlanan raporda teknoloji çağında ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü ve bireylere sağlanması gereken eğitim imkanı vurgulanmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Hayat boyu öğrenme 2000'li yılların başında hızlı bir gelişme göstermiştir ve Avrupa Birliği ülkelerinin yaptığı toplantılarda, bildirimlerde ve kongrelerde hayat boyu öğrenme merkeze alınmıştır. “Hayat Boyu Öğrenme Bildirisi”nde 21. yüzyılda hayat boyu öğrenmenin genel çerçevesini belirleyen altı temel referans noktası; temel becerilerin herkes için geçerli olması, kaynaklara yapılan yatırımın artırılması, güncel metodların uygulanması, yöntemlerin geliştirilmesi, tüm eğitimlerin belgelendirilmesi, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin kaliteli olması, eğitimin insanlara daha yakın hale getirilmesi olarak belirtilmiştir (Bağcı, 2013; MEB, 2014). Hayat boyu öğrenme, Lizbon'da yapılan Avrupa Konseyi toplantısında katılımcı üye devletler tarafından 10 yıllık strateji planı imzalanarak temel unsur kabul edilmiş olup 2007-2013 AB Bütünleştirilmiş Eylem Programı ile de uygulamaya başlamışlardır (Aksoy, 2008; Selçuk, 2016).

Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin gelişimi incelendiğinde, 1 Kasım 1928 yılında yeni Türk alfabesinin kabul edilmesinin ve millet mekteplerinin açılmasıyla birlikte bu alanda ilk adımın atılmasının ardından bu gelişmeleri halkevlerinin takip ettiği görülmektedir. Köy enstitüleri 1940'lı yıllarda açılarak ülke kalkınmasının eğitimle

olacağını öngörerek, halka birçok alanda eğitim verip, bu konuya yönelik faaliyetler gerçekleştirmiştir (Gögebakan Yıldız, 2017).

Ülkemizde 21.yüzyılın başlarından itibaren hayat boyu öğrenme yaklaşımı eğitim sistemimize dahil edilme çalışmaları başlamıştır. Sekizinci beş yıllık kalkınma planında hazırlanan rapora göre ülkemizin hayat boyu eğitim amaçları: “Problem çözebilen, bilimsel düşünebilen, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli ve manevi değerleri koruyup geliştirebilen, eleştirel, yaratıcı, ilişkisel düşünebilen, akıl yürütme becerilerini kazanmış, bilgiye ulaşabilen, insan haklarına saygılı, sosyal problemlere duyarlı olan bireyler yetiştirmek ve yaşadığı toplumun ihtiyacı olan eğitimi verebilmektir.” olarak belirlenmiştir (DPT, 2001).

Türkiye'nin 2004 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi olarak 2007-2013 yılları arasında Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik programları kapsamında Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik (2004-2006) programlarını uygulamaya devam ederek, 2014-2020 yılları arasında ise Erasmus+ programı aracılığı ile bu programların yürütüleceği belirtilmiştir (Gögebakan Yıldız, 2017). YÖK ise 2005 yılından itibaren hayat boyu öğrenme açılımları yaparak hayat boyu öğrenme olgusunun yaygınlaşmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu konuya yönelik; otuz yaşını bitirmiş bireylere ikinci üniversiteye sınavsız geçiş hakkı, üniversite mezunlarına sınavsız açık öğretim fakültesine kayıt hakkı ayrıca meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilere sınavsız olarak ikinci bölüm okuma hakkının verilmesi yapılan çalışmalardan bazılarıdır (Topakkaya, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan “Yaygın Eğitim ve Çıraklık Genel Müdürlüğü” 2011 yılında “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2008-2017 yılları arasında 66 farklı öğretim programında toplam 3037 eğitim faaliyeti gerçekleştirmiştir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve 2014-2018 yılları arasında kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planında temel öncelikler: “Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması, hayat boyu öğrenme olanaklarının artırılması, hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimin

kolaylaştırılması, hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin belirlenebilmesi için sisteminin geliştirilmesi, hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi” olarak belirlenmiştir (MEB, 2014).

### **2.1.3. Hayat Boyu Öğrenme Becerileri**

Hayat boyu öğrenme becerileri; bireylerin günlük yaşantısını devam ettirebilmesini ve kendini gerçekleştirebilmesini sağlayarak, tüm yaşantısı boyunca kullandığı becerileridir (Selvi, 2011). Hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olan bireylerin kapasitelerini sürekli geliştirebilme yeteneğine de sahip olması bireye kattığı ayrıcalıklardan biridir (Akkuş, 2008). Bu beceriler sadece yeni bilgilerin öğrenilmesiyle sınırlı değildir. Bilgi edinmenin yanı sıra bilgiyi üreten, aktaran, öğrenmeyi öğrenen, kendini sürekli yenileyen, uyumlu ve yenilikçi bireyler olabilmelerini sağlayabilmektir (İleri, 2017). Nitekim, hayat boyu öğrenme sürekli bir değişimin olması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Akkoyunlu, 2008).

Hızlı değişim ve gelişimlerin olduğu günümüzde hayat boyu öğrenme becerileri sahip olmamız gereken zorunlu beceriler arasındadır (Altın, 2018). Öğrenme süreci hayat boyu öğrenme becerilerini edinmiş bireyler için süreklilik gösterecek ve değişimleri devamlı hale gelecektir. Öğrenmenin sürekli devam eden bir süreç olduğunu benimseyen bireyler, yaşamsal değişimlere uyum sağlarken diğer bireylere göre daha güçlü olacaklardır (Budak, 2009).

Konokman ve Yelken (2014), hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilebilmesi için çeşitli bilişsel becerilere sahip olmanın zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için temel beceriler, düşünme becerileri ve kişisel özelliklerin de gelişmiş olması gerekmektedir. Kavrayarak okuma, temel matematik becerileri, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, gelişen dünyaya uyum sağlama gibi beceriler temel becerileri; problem çözme, eleştirel düşünme, yeni fikirler üretme, edinilen bilgiyi doğru yerde kullanabilme gibi beceriler düşünme becerilerini; sorumluluk alabilme, iş birliği yapabilme, saygılı olma ve kendini yönetebilme gibi beceriler ise kişisel özelliklerle ilgili becerileri oluşturmaktadır (Teyfur, 2015).

Hayat boyu öğrenme ile ilgili sekiz temel beceri Avrupa Birliği Komisyonu (2006) tarafından belirlenmiştir. Bu beceriler şunlardır:

## **1. Ana dilde iletişim becerisi**

Bireylerin düşüncelerini, görüşlerini, duygularını sözlü ve yazılı olarak ana diline uygun ve yaratıcı olarak ifade edebilme ve yorumlayabilme becerisidir. Hürsen (2011), anadilde iletişimi; fikirlerin hem nominal hem de sözlü olarak açıklanarak yorumlanması gerektiğini vurgulayarak; sosyo-kültürel veya eğitim ortamlarında etkileşimde bulunma becerisi olarak tanımlamaktadır.

## **2. Yabancı dilde iletişim becerisi**

Yabancı dilde iletişim; tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilme, anlayabilme ve yorumlayabilme yeteneğidir. Dündar (2016), bu beceriyi bireyin yabancı bir dili sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesi ve yabancı dilde yazılan bir metni okuyup anlayabilmesi şeklinde belirtmektedir.

## **3. Matematik ve Fen-Teknoloji alanındaki beceriler**

Bu beceriler; günlük hayatta yaşanan sorunları matematiksel düşünme ile çözebilme, mantıksal ve uzamsal düşünebilme, formüller, modeller, yapılar, grafikler ve şemaları kullanabilme becerisini içermektedir. Bilim ve teknoloji alanıyla ilgili genel olarak bilgi sahibi olabilme, bu alandaki gelişmeleri takip edebilme, bilimsel düşünebilme ve doğayı anlama ve açıklayabilme becerileridir. Yıldırım (2015), bu beceri kapsamında bireylerin basit işlem gerektiren problemleri çözebilmeleri ve matematiksel dilde etkileşimde bulunabilmeleri gibi niteliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

## **4. Dijital beceri**

Bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilmesinin yanında bilgiyi üretebilmek, değerlendirebilmek, değiştirebilmek ve depolayabilmek için bilgisayar vb. araçları etkin kullanabilmesi becerisidir.

## **5. Öğrenmeyi öğrenme becerisi**

Bireyin kendi öğrenme sürecini planlayarak, zamanını ve bilgiyi birlikte etkili kullanarak öğrenmeyi sürdürebilme yeteneğidir. Bu yetenek; bireylerin kendi öğrenme

gereksinimlerinin farkına vararak öğrenme süreçlerini belirleyebilmesini, yönetebilmesini ve başarılı olabilmesi için olumsuzluklarla baş edebilmesini içermektedir. Bireyin yeterliliği için motivasyon ve güven çok önemlidir (Figel, 2007).

## **6. Sosyal ve yurttaşlık becerileri**

Bireylerin sosyal yaşamında kişiler arası iletişim kurabilmesi, kültürler arası etkileşimi sağlayabilmesi, iş yaşamında da bireyin etkin ve pozitif katılmasını sağlayan becerilerinin tümüdür. Yıldırım (2015) bu beceriyle birlikte bireylerin; kendisi, ailesi ve yakın çevresi için temel ihtiyacın ne olduğunun farkında olması ve bu ihtiyaçları en uygun şekilde karşılaması gerektiğini vurgulamaktadır.

## **7. Girişimcilik becerileri**

Kişilerin fikirlerini hayata geçirebilmesini sağlayan bu beceri; yenilik, yaratıcılık, risk alma ve hedeflerine ulaşabilmek için projeleri planlayarak yönetebilmeyi içerir.

## **8. Kültürel beceriler**

Duygu, düşünce ve deneyimlerin; kitle iletişim araçlarını da kullanarak yaratıcı bir şekilde açıklanmasının öneminin farkında olma becerisidir. Hürsen (2011), bireyin kültürel farkındalığa yönelik becerinin, kültürel hayata katılım sağlayabilme, kendini estetik ve etkili bir şekilde ifade edebilmede isteklilik ve yaratıcılık doğuracağını belirtmektedir.

### **2.1.4. Hayat Boyu Öğrenme Uygulamaları**

Türkiye, 2004 yılından itibaren Avrupa Birliğine üye ve aday ülkeler ile iş birliği için birçok programa katılmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Programı bunlardan biri olup 2004-2013 yılları arasında uygulanarak 2014 yılında Erasmus+ adını alarak bu alandaki tüm programları kapsamıştır.

#### **2.1.4.1. Hayat Boyu Öğrenme Programı**

Avrupa Parlamentosu tarafından 2006 yılında kurulan ve ülkemizin 2007 yılında katıldığı 2007-2013 dönemini kapsayan bu program Hayat Boyu Öğrenme Programı olarak adlandırılmıştır. Hayat boyu öğrenme programı aracılığıyla sosyal bütünlüğü

sağlamak, ülkeler arası kalkınmaya destek olmak, iş imkanlarını arttırmak ve çevrenin korunmasını sağlamak amacıyla hibelerle iş birliğini ve hareketliliği desteklemektedir. Avrupa Birliği Topluluk Programı olan bireylerin kendini geliştirmesini ve öğrenen toplum olmasını amaçlayan Hayat Boyu Öğrenme Programı, Avrupa Birliği bütçe dönemlerini esas alarak dönemler halinde planlanarak uygulanmaktadır. 1995 yılında ilk kez başlayan programın ilk dönemi 2000 yılında, ikinci dönemi 2006, üçüncü dönemi 2013 yılında tamamlanmıştır. 2014-2020 bütçe dönemine denk gelen dördüncü dönemi ise şu anda devam edilmektedir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019).

#### **2.1.4.2. Avrupa Birliği Programı**

Avrupa Birliğinin politikalarının en önemli uygulayıcılarından birisi olan AB programlarının amacı; üye olan ülkeler arasında iş birliğini artırarak bu ülkelerin AB düzeyinde gelişimini desteklemektir. Bu amaç doğrultusunda 2014-2020 döneminde uygulanan 22 program olmasına rağmen ülkemiz üye statüsünde olmadığından 7 programa katılabilmektedir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019). Türkiye'nin dahil olduğu programlar şunlardır:

#### **Erasmus+ programı**

Bireylerin yaşına, eğitim durumlarına bakılmaksızın yeni beceriler kazanmasını, kişisel gelişimini ve iş olanaklarını artırmayı amaçlayan bu program Türkiye'de Ulusal Ajans tarafından yürütülmekte olup eğitim-öğretim, gençlik ve spor faaliyetlerini kapsamaktadır (Ulusal Ajans).

#### **Ufuk 2020 (Horizon-2020)**

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Başkanlığı (TÜBİTAK) tarafından yönetilen program teknoloji ve bilim alanında yapılan araştırmaları (nükleer olmayan) destekleyerek, bilimde mükemmelliği, endüstriyel liderliği ve toplumsal sorunları temele almıştır (TÜBİTAK, 2019)

#### **İşletmelerin ve KOBİ'lerin rekabet edebilirliği programı (COSME)**

Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB) tarafından yürütülen program Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin

(KOBİ) kurulmasını ve büyümesini destekleyerek, birliğe bağlı işletmelerin rekabet edebilmelerini, güçlenmelerini ve girişimci olmalarını amaçlamaktadır (Cosme, 2019).

### **İstihdam ve sosyal yenilik programı (EeSI)**

Sosyal dışlanma ve yoksullukla mücadele edilmesinin sağlayarak, nitelikli yerleşme ve sosyal korunma konularına destek verilmesini amaçlayan bu program Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yürütülmektedir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019).

### **Fiscalis 2020**

Maliye Bakanlığı tarafından yürütülen program, üye ülkelere vergilendirme ve vergi denetimi standardını sağlamayı ve katılım sürecinde aday ülkelerin uyumunu sağlamak için gerekli desteği sağlamayı amaçlamaktadır. (İktisadi Kalkınma Vakfı, 2019).

### **Gümrükler 2020**

Gümrük ve Ticaret Bakanlığı tarafından uygulanan program, gümrük sahasında çalışan personelin eğitimini ve projelere katılımını sağlamayı hedeflemektedir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019).

### **Sivil koruma mekanizması**

Ülkemizde Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı tarafından yürütülen program, afetlere hazırlık ve afetlerin önlenmesi için Avrupa Birliği ülkeleri ile üye devletlerarasında işbirliği yapmayı amaçlamaktadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019).

### **2.1.4.3. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme**

Türkiye’de hayat boyu öğrenme uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitimden oluştuğu bilgisi Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer almaktadır. Örgün eğitim; okul öncesinden yükseköğrenime kadar olan tüm eğitimi kapsayan ve eğitim-öğretim kuruluşlarında gerçekleşen faaliyetleri kapsayan eğitimidir. Yaygın eğitim ise örgün eğitim ile birlikte ya da örgün eğitimin dışında yürütülen tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır.

Yaygın eğitimin amacı; vatandaşlara eksik kalan eğitimini tamamlama fırsatı vermek, boş zamanlarını etkin kullanma alışkanlığını geliştirmesini sağlamak, birlikte yaşam, dayanışma ve yardımlaşma alışkanlığını geliştirmek, ekonomik gücü artıracak uygun bir yaşam tarzı benimsemek, kısa süreli eğitimlerle meslek edinmelerini sağlamak, hizmet içi eğitimlerle çeşitli mesleklerde çalışan bireylere ihtiyaç duyulan bilgi ve beceri kazandırmak şeklinde özetlenebilir (Milli Eğitim Temel Kanunu,1973).

Türkiye’de hayat boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitimi de bir program çerçevesinde yasal olarak yürütülmekte ve anayasalarımızda yer almaktadır. Devlet Planlama Teşkilatının 1960 yılında kurulması ile eğitim dahil bir çok alanda ülkenin kalkınması için kalkınma planları hazırlanmıştır. Kalkınma Bakanlığının 2011 yılından itibaren bu hizmeti üstlenmesiyle birlikte Devlet Planlama Teşkilatı ismi artık kullanılmamaktadır. En son onuncusu hazırlanan kalkınma planlarında yetişkin eğitime çeşitli başlıklar altında yer verilmiştir (Kaya, 2016).

Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinin 2009-2013 döneminde hazırlanması ve Yüksek Planlama Kurulunda kabul edilmesiyle hayat boyu öğrenmenin uygulanması sistemli hale gelmiştir. 2014-2018 dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesinde yer verilen öncelikler şunlardır:

1. Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması,
2. Hayat boyu öğrenme olanaklarının artırılarak, tanıtımını yaygınlaştırmak,
3. Hayat boyu öğrenme olanaklarına ulaşımın kolaylaştırılarak çoğaltılması,
4. Bireylerin hayat boyu yararlanabileceği rehberlik ve danışmanlık hizmetinin sunulması ve yaygınlaştırılması,
5. Bireylerin önceki öğrenmelerin tanımlanması sistem oluşturulması,
6. Hayat boyu izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlerin yenilikleri ve gelişimleri takip edebilmesi için çeşitli alan ve konularda hizmet içi

eğitimler verilmesinin yanında “Öğretmenlerimizle 2023’e Projesi” ile öğretmenlerin öğretim planları doğrultusunda alanıyla ilgili öğretim materyallerini ihtiyaçları doğrultusunda hazırlayabilme ve kullanabilme becerisini kazandırabilmeyi hedeflemektedir. Belediyeler de bünyelerinde çeşitli kurslar açarak hayat boyu öğrenmeye katkı sağlamaktadır.

## **2.2. Tükenmişlik Kavramı**

1961 yılında ilk defa Greene tarafından kullanılan tükenmişlik kavramı, 1970’lerden itibaren araştırma konusu olmuştur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). 1974 yılında Freudenberg tükenmişliği; artan enerji, güç ve kaynak ihtiyacı nedeniyle yaşanan aşırı bıkkınlık ve yorgunluk süreci olarak tanımlamıştır (Freudenberg, 1974). Literatür incelemesi yapıldığında bazı araştırmalarda tükenmişlik kavramı yerine mesleki tükenmişlik kavramının kullanılması anlam kargaşasına yol açsa da tükenmişlik kavramı ortaya çıktığı zamandan itibaren mesleki olarak ortaya çıkan olumsuz duygu ve davranış biçimlerini tanımlamak için kullanılmaktadır.

Tükenmişlik kavramı ile ilgili günümüzde kullanılan en yaygın tanım bu alanın öncülerinden olan ve Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştiren Christina Maslach’ın alana kazandırdığı tanımdır (Ergin, 1992). Tükenmişlik sendromu Maslach tarafından çalışma ortamındaki ruhsal gerilimi arttıran faktörlere karşı tepki olarak oluşan uzun vadede meydana gelen psikolojik bir durum olarak tanımlamıştır (Maslach, 2003). Başka bir tanımda stres üreten faktörler sebebiyle oluşan ve işe karşı meydana gelen duygusal olarak meydana gelen bıkkınlık hali olarak ifade edilmiştir (Pines ve Aronson, 1988). Calamidos ise tükenmişliğin fiziksel, sosyal, psiko-duygusal, entelektüel ve ruhsal tükenmişlik olmak üzere beş aşamadan oluştuğunu belirterek tükenmişlik yaşayan kişilerde stres kaynaklı bazı belirtilerin görüldüğünü ifade etmiştir (Cedoline, 1982).

İş yerinde yaşanan stres duygusal ve fiziksel anlamda çeşitli sağlık problemlerini tetiklemektedir. Bu durum tükenmiş bireylerin çalıştığı örgütlerin verimliliğinin düşmesine neden olur (Brenninkmeijer ve Van-Yperen, 2003). Tükenmişlik sendromunu yaşayan bireylerde meydana gelen kronik stresin bilişsel ve duygusal işlevler üzerindeki olumsuz etkileri birçok çalışmada tartışılmış olsa da bu sorunun altında yatan mekanizma tam olarak anlaşılamamıştır (Göktepe, 2016).

### **2.2.1. Tükenmişlik ile İlgili Kuramsal Görüşler**

Tükenmişlik konusu ile ilgili literatür taraması yapıldığında farklı kuramsal görüşleri sunan araştırmacılara ait modeller bulunmakta olup bu bölümde tükenmişlikle ilgili modeller incelenmiştir.

#### **2.2.1.1. Maslach Tükenmişlik Modeli**

Tükenmişlik kavramı Maslach tarafından, bireylerin meslekleri gereği sürekli yüz yüze çalışması dolayısıyla birçok duygusal istekle karşı karşıya kalması sonucunda bireyde yorgunluk ve bitkinlik gibi fiziksel; umutsuzluk ve çaresiz olma gibi duygusal belirtilerin görülerek, bireylerin bu durumunun yaşamına ve diğer bireylere karşı olumsuzluk olarak yansımalarıyla ortaya çıkan sendrom olarak tanımlanmıştır. (Maslach ve Jackson, 1981). Maslach'ın tükenmişlik modeline göre tükenmişlik üç boyuttan oluşmaktadır (Şahinoğlu, 2010). Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır.

Tükenmişliğin ilk evresi olan duygusal tükenme; iş yerinde yoğun stresle karşı karşıya kalan kişilerin sorumluluklarının olduğu bireylerin beklentilerini karşılayamadıklarını düşündükleri durumda meydana gelen duygu durumudur (Işıkhani, 2004). Tükenmişliğin boyutlarından en fazla raporlaştırılan ve analiz edilen boyutu duygusal tükenmedir (Shirom, 1989). Duygusal tükenme sürecinde birey artık kendisinden hiçbir şey verememektedir (Ambrose, Rutherford, Shepherd ve Tashchian, 2014). Ayrıca, kurumun diğer çalışanlarının duygusal tükenme yaşayanlara yönelik olumsuz tutumları duygusal tükenmenin artmasına neden olabilir (Jones, 2010).

Duyarsızlaşma ise; çalıştıkları mesleklerinde yüz yüze iletişimin kaçınılmaz olduğu ve duygusal tükenmeyi yoğun olarak yaşayan kişilerin, iletişim halinde oldukları insanlara ve yaptıkları işlere karşı olumsuz bir tutum geliştirerek acımasız ve sert davranmasıdır (Akten, 2007). Çalışanlar süreç içinde işlerinden uzaklaşır, ilk zamanlardaki idealistliklerini ve coşkularını kaybetmeye başlayarak, olumsuz tutum geliştirirler (Izgar, 2001).

İnsanların yapmış olduğu mesleğe dair kendilerini olumsuz olarak değerlendirmeleri ise kişisel başarı olarak tanımlanmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu

süreçte birey kendisiyle ilgili olumsuz düşüncelere sahip olur ve yaptığı işle ilgili yeterliliğini sorgulamaya başlar (Hellesoy, Gronhaug ve Kvitastein, 2000). Böylece birey, başarı ve yeterlik konularında kendisine yönelik olumsuz düşünceler geliştirirler (Izgar, 2001) ve kendilerine olan güvenlerini kaybederler (Ambrose vd., 2014).

Tükenmişliği ölçmek için Maslach'ın geliştirdiği Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nde bu üç boyutu da göz önüne alınarak tükenmişliğin bir süreç olduğunu ve farklı boyutları da kapsadığı belirtilmiştir. Tükenmişliği ölçmek için sadece bir puan kullanılamamasının sebebi budur (Özkan, 2012; Polatçı,2007; Şahinoğlu, 2010).

### **2.2.1.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli**

Cherniss tükenmişliği, bireyin iş ortamında yaşadığı stres sonucu iş doyumunu sağlayamaması ile birlikte işine karşı da duyarsızlaşması olarak tanımlayarak; tükenmişliği engellemenin yolunun öncelikle strese neden olan etmenleri ortadan kaldırmak olduğunu belirtmiştir (Başol ve Altay, 2009). Cherniss tükenmişliğin temel sebebinin, umut edilen ve beklenen şeylerin bitmesi olarak tanımlayarak (Baysal, 1995); strese neden olan etmenlerden kurtulma noktasında sorun yaşayan kişilerin gevşeme egzersizlerini yaparak rahatlayabileceklerini belirtmiştir. Bu modelde tükenmişlik, iş yaşamından kaynaklanan stresle başa çıkabilmek için geliştirilen stratejilerin başarısız olmasından kaynaklanmasının sonucu olarak değerlendirilmiştir (Teltik, 2009).

### **2.2.1.3.Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli**

Edelwich ve Brodsky tarafından geliştirilen tükenmişlik modeline göre; mesleğin gerektirdiği zor şartlar, yetersiz maaş, mesai süresinin uzun olması, yönetimin ve iş arkadaşlarının yaptığı baskılar veya bireyin hedefleri ile ulaştığı nokta arasındaki farklar gibi zorlu yaşantılar sonucu ve bireylerin amaçlarını yitirmesiyle tükenmişlik oluşmaktadır (Edelwich ve Brodsky,1980). Edelwich ve Brodsky'e göre tükenmişlik süreci dört evreden oluşmakta olup bu aşamalar: idealistik coşku dönemi, durgunluk dönemi, engellenme dönemi, duygusuzlaşma, ilgisizleşmedir (Polatçı,2007; Özkan, 2012).

#### **2.2.1.4.Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli**

Perlman ve Hartman tükenmişliği; bir olay sonucunda meydana gelen stresin seviyesi, algılanan stres seviyesi, stres sonucu oluşan tepki ve bu tepkinin sonucu olarak betimlemişlerdir. Tükenmişlik; durumun strese neden olma ihtimali, algılanan stres düzeyi, strese karşısındaki tepki ve bu tepkiyle birlikte meydana gelen dört evreden oluşmaktadır (Polatçı,2007; Özkan, 2012).

#### **2.2.1.5.Pines ve Aronson'un Tükenmişlik Modeli**

Tükenmişlik, idealist olan bireylerin şevklerini yitirmesi durumudur (Pines ve Aronson, 1988). Pines, birey üzerinde baskı oluşturan çalışma ortamının tükenmişliğin temel sebebi olduğunu vurgulayarak (Sürgevil, 2005); ayrıca stres sonucu oluşan olumsuz düşüncelere sahip olan bireyin olumsuz benlik algısı geliştirmesine neden olduğu için stresle mücadele etme becerilerinin de engellendiğini belirtmektedir (Sharma, 2007).

#### **2.2.1.6.Gaines ve Jermier'in Tükenmişlik Modeli**

Gaines ve Jermier, mesleğine devam eden kişilerin duygu karmaşası yaşamasıyla birlikte yaşanan yetersizlik düşüncesinin duygusal tükenmişliğe sebep olduğunu ve duygusal tükenmenin tükenmişliğin ilk aşaması olduğunu belirtmişlerdir. Tükenmişliğin sonraki aşamalarda kronikleşebileceğini ve bireylerde yorgunluğa neden olabileceğini ifade etmişlerdir (Gaines ve Jermier, 1983). Birey iş ortamında kendini sorumlulukların yerine getirilmesi noktasında yetersiz hissedebilir (Demirbaş, 2006).

#### **2.2.1.7. Meier'in Tükenmişlik Modeli**

Meier, tükenmişliğin bireyin iş meslek hayatlarına bağlı olarak ortaya çıkan bir durum olduğunu ifade etmiştir (Meier, 1983). Bandura'nın kendini yeterli bulma kavramından etkilenen Meier, tükenmişliğin farklı boyutlarının olduğunu belirtmiştir. Oluşturduğu modelde pekiştirme beklentileri, yeterli olma beklentileri, bağlamsal işleme süreci ve sonuç beklentileri olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Dalkılıç Sürgevil, 2014).

#### **2.2.1.8.Suran ve Sheridan'm Tükenmişlik Modeli**

Suran ve Sheridan, tükenmişlik modelini oluştururken Ericson'un kişilik kuramından yararlanarak; tükenmişliğin rol belirginliği, yeterlilik-yetersizlik aşaması, verimlilik-

durgunluk aşaması ve yeniden oluşturma-hayal kırıklığı olma üzere dört boyutunun olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Baysal, 1995).

### **2.2.1.9.Freudenberger Tükenmişlik Modeli**

Freudenberger, bireylerin motivasyon eksikliği ile başlayan ve duyarlılığını yitirmesiyle sonuçlanan, mesleğini yapmaya başladıktan yaklaşık bir yıl sonra oluşan durumu tükenmişlik olarak tanımlamıştır. Freudenberger, 1974 yılında bir klinikte psikiyatrist olarak görev yaparken madde bağımlısı gençlerde gözlemlediği enerji kaybı ve isteksizliği ilk kez tükenmişlik kavramını kullanarak nitelendirerek, her bireyde farklı boyut ve şekilde ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Tükenmişlikle ilgili yaptığı çalışmalar sayesinde Freudenberger'e 1999 yılında Amerikan Psikoloji Derneği Boston Şubesi tarafından düzenlenen kongrede başarı ödülü verilmiştir (Schaufeli vd., 2009).

### **2.2.2.Tükenmişlik Nedenleri**

İnsanlar ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve geçimlerini sağlayabilmek için bir işe ihtiyaç duyarken; eğer iş seçimlerinde sadece para kazanmak amacıyla iş seçimi yapılırsa bireylerin ilerleyen zamanlarda iş doyumunu kaybederek motivasyonlarının azalabileceği görülebilmektedir. Bireyler motivasyon kaybı neticesinde özellikle iş yerindeki yöneticilerden maaş artışı ve övgü gibi beklentileri oluşabilmektedir (Verkuil ve Emmerik, 2007).

Literatür incelemesi yapıldığında tükenmişliğin nedenleri genellikle; iş ile ilgili beklentiler, mesai süresinin ve iş yükünün fazlalığı, iş ortamındaki iletişim çatışmaları olarak açıklanmaktadır (Avşaroğlu vd., 2005; Izgar, 2001). Schwab ve Iwanicki (1981) ile Kahn ve arkadaşları (1964) tarafından ise tükenmişliğin gerçek nedeninin rol belirsizliği, rol çatışması ve stres olduğu ifade edilmiştir (Dworkin, 1987). Bireyden beklenen roller arasındaki tutarsızlık sonucu ortaya çıkan kaos hali rol çatışması olarak açıklanırken; rol belirsizliği ise kişilerin meslekleri ile ilgili görev tanımlarının netleştirilmediği ve bilgisi olmayan konularda yaşadıkları tutarsızlık durumlarıdır (Schwab ve Iwanicki, 1981).

Tükenmişliğe neden olan faktörler bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

### **2.2.2.1. Tükenmişliği Etkileyen Bireysel Faktörler**

İnsanların kendi özelliklerinden kaynaklanan koşullara bireysel faktörler denir. Kişisel özelliklere göre bireylerin tükenmişlik yaşama olasılıkları ve tükenmişliği yaşama derecesi değişmektedir. Bireylerin hayata bakış tarzı, genel yapısının rahat veya gergin olması tükenmişlik yaşama olasılıklarını etkilemektedir (Bayram, 2016). Tükenmişliğin bireysel faktörleri arasında yaş, medeni hal, çocuk sayısı, kendini işe adama, yönetici onayı (Ağaoğlu vd., 2004) ayrıca eğitim durumu, şahsi beklentiler, kişilik (Tümkiye, 1996) bulunmaktadır. Bireyin kişiliği, empati yeteneği ve düzeyi, kontrolde dışa bağımlı olma, mesleki tatmin düzeyi, üstlerinin sağladığı destek, mesleğine aşırı bağlılık, özel yaşamındaki sorunlar, performans düşüklüğü, kişisel ihtiyaçlar, beklenti düzeyinin yüksekliği ve demografik değişkenler tükenmişliğe etki eden bireysel faktörlerdir (Izgar, 2001; Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Literatür incelemesi yapıldığında; cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyi gibi kişisel özelliklerin tükenmişliği etkilediği görülmektedir. Bazı çalışmaların sonucuna göre kadınların tükenmişlik düzeyi erkeklerden fazla olduğu tespit edilirken; bazı çalışmalarda tam tersi bulgulara rastlanmaktadır. Bu durum cinsiyetin tükenmişlik üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Yaşın tükenmişlik üzerine etkisi incelendiği zaman ise gençlerin yaşlılara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir (Çelebi, 2016). Öğrenim düzeyi ile tükenmişlik arasında ise ters orantılı ilişki olduğu belirlenmiştir (Maslach vd., 2001).

### **2.2.2.2. Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörler**

Çalışılan kurum tipi, yeterli sayıda personelin olmaması, rol karmaşıklığı, bireyin görev tanımı dışındaki işleri yapmak zorunda olması tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörlerdir (Akt. Budak ve Sürgevil, 2005). Bireylerin mesleklerinin veya çalıştığı işin niteliği ve çeşitli özellikleri tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerdir (Bayram, 2016).

Verilen emeğin maaş olarak karşılığının alınamaması, nitelikli olmayan amirlerin ve deneticilerin olması, verilen yetki ile sorumluluk arasındaki dengesizlik, uzun çalışma saatlerinden kaynaklanan uykusuzluk, görev tanımının iyi yapılmaması ve iş yükünün fazlalığı, çalışanlara yöneticilerin dönüt vermemesi, çalışma ortamının gürültülü olması, malzeme yetersizliği ve malzemelerin temin edilmesinin zor oluşu, hizmet alan kişilerin

memnuniyetsizliği ve olumsuz davranışlar sergilemeleri, tatil günlerinde çalışma zorunluluğunun olması, işten kaynaklanan riskler ve riskleri önleyecek gerekli iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerinin alınmaması, kariyer yapmak isteyen bireylere gerekli olanakların tanınmaması, aynı iş yerinde çalışan bireyler arasında haksız rekabet oluşması, hak edilen takdirin görülmemesi, alınan kararlarda çalışanların görüşlerinin alınmaması (Göktepe, 2016) gibi durumlar tükenmişlik düzeyini belirleyen faktörlerdir.

İş yükünün az veya aşırı oluşu, ait olma ve birliktelik duygusundan yoksunluk, grup oluşturamama, adaletin olmayışı, yöneticiler ve iş arkadaşları arasında iletişimin olumlu olmayışı, etik değer çatışması, ücretin yetersiz oluşu, işte yaşanan stres ve bu stresle baş edememe, karar verme sürecine dahil olmama, kariyerinde ilerleme fırsatının olmayışı, ödülün eksikliği veya olmayışı, iş yerinin fiziki şartları, rol çatışması ve belirsizliği, çalışma saatleri, kurumun plan ve politikaları, sosyal desteğin ve geri bildirim eksik olması, müşteri yoğunluğunun fazla olması, işin niteliği, iş ortamındaki iletişimin eksik oluşu ve iş güvenliğinin sağlanamaması tükenmişliğe yol açan örgütsel faktörlerdendir (Izgar, 2001; Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Mesleki tükenmişliği yaşayan çalışanlar idealistliğini kaybederek, çalışma tutkusunu yitirir ve kendilerini daima yorgun hissederler (Maslach, 2003). Mesleki tükenmişlik, çalışan kişinin duygusal olarak tükenmesiyle birlikte bitkinlik hissini yaşamaması ve yaptığı işe odaklanamamasıdır (Ereş, 2017).

### ***2.2.3. Tükenmişliğin Belirtileri***

Tükenmişlik bireyde aniden görülmeyen bir süreç sonucunda oluşan durum olup, süreçte bazı belirtiler göstermektedir. Eğer bireyde görülen bu belirtiler dikkate alınmazsa tükenmişlik ortaya çıkabilir ve telafisi olmayan bir durum haline gelebilir. Tükenmişlik belirtileri bedensel, psikolojik (ruhsal) ve davranışsal belirtiler olarak üç başlık altında gruplandırılabilir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

#### **2.2.3.1. Fiziksel Belirtiler**

Ellerde terleme, karın ve mide ağrısı, baş ağrısı, nefes almada zorluk, kilo kaybı, gribal enfeksiyon hastalıkları, sürekli yorgunluk hissi gibi belirtiler tükenmişliğin fiziksel belirtileridir (Maslach ve Leiter, 2008; Gürşimşek ve Girgin, 2000; Potter, 1996).

Kişilerin bunlar veya bunlara benzeyen rahatsızlıklarından şikayet etmeye devam ediyorsa, tükenmişlik yaşama ihtimali de göz önüne alınarak vakit kaybetmeden çözüm bulunmaya çalışılmalıdır (Freudenberger, 1974; Maslach ve Leiter, 2008; Maslach ve Jackson, 1981).

### **2.2.3.2. Psikolojik (Ruhsal) Belirtiler**

Tükenmişliğin psikolojik belirtileri; umutsuzluk ve yalnız kalmışlık duyguları, gergin ve huzursuz olma, kabus görme, ani sinir ve öfke duygularına kapılma, depresyon gibi belirtilerden oluşmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997; Freudenberger ve Richelson, 1980; Potter, 1996). Bunların yanında sürekli işten ayrılmayı düşünme ve işe gitmek istememe gibi psikolojik belirtiler de görülmektedir (Leiter ve Maslach, 1988; Perlman ve Hartman, 1982).

### **2.2.3.3. Davranışsal Belirtiler**

Tükenmişlik yaşayan bireylerde çevresindeki kişilerle iletişim kurmakta isteksizlik, yavaş hareket etme, iş yerine yakın olmak istememe, ağlama nöbetlerinin sıklıkla olması, duygu yoğunluğunun yaşanması, ani sinirlenme, çalışmaya karşı direnç gösterme, azalan özgüven, motive olamama gibi davranışsal belirtiler görülebilmektedir (Çam, 1989; Deckard ve diğerleri, 1994).

### **2.2.4. Tükenmişliğin Sonuçları**

Tükenmişlik neticesinde bireysel ve örgütsel sonuçlar meydana gelir (Schaufeli ve Enzman, 1998). Tükenmişliğin en çok gözlemlenen sonuçlarından biri depresyondur (Glass, McKnight ve Valdimarsdottir, 1993). Bitkin hissetme, motivasyon azlığı ve olumsuz tutumlara (Glass ve McKnight, 1996) sahip olmanın yanı sıra baş ve mide ağrısı gibi sağlık sorunlarını da beraberinde getirir (Schaufeli ve Enzman, 1998). Tükenmişliğin bireyin evlilik ve aile yaşamını da olumsuz etkilediği görülmektedir (Maslach ve Leiter, 2008). Tükenmişliğin sebep olduğu en önemli sonuçlardan birisi ise bireyin zararlı alışkanlıklar yönelmesine sebep vermesidir (Izgar, 2001).

Bireysel düzeyde tükenmişliğin iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetinde örgüte etkileri vardır (Schaufeli ve Enzman, 1998). Tükenmişlik düzeyinin artmasıyla birlikte mesleki doyum azalmaktadır (Lee ve Ashforth, 1996), tükenmişlik ile

iş doyumunu arasında negatif yönlü yüksek bir korelasyon vardır. Tükenmişlik düzeyinin artmasıyla örgütsel bağlılıkta azalma ve işten ayrılma isteğinde artma görülmektedir (Bakker, Demerouti ve Euwema, 2005). Çalışanların örgütsel bağlılıkları azalması; işe devamsızlıklarında artış, morallerinin kötü olması, verimli olamama gibi durumlara yol açmaktadır (Cordes ve Dougherty, 1993). Bu sonuçların örgüt üzerindeki en büyük etkisi örgütün amaçlarına ulaşmasına engel olmasıdır. Çalışanların yaşadığı tükenmişlik sonucu kendisinden beklenen performansı gösterememesi sonucu örgüt itibarını kaybeder (Ereş, 2017). Örgütsel değişimi sağlamak tükenmişliği önlemenin tek yoludur (Maslach ve Leiter, 2008).

İş yerlerindeki iş yükü, iş gücü, adalet, değer ve ödül sisteminden kaynaklanan problemler örgüt ile çalışan arasındaki ilişkinin zayıflamasına ve tükenmişliğe neden olmasıyla birlikte bu sorunu ortadan kaldırmak için çalışan ile örgütün işbirliği içinde hareket etmesi gerekmektedir. İş verenin eşitlik ve adalet olgusunu pozitif yönde değiştirmesi, çalışanların tükenmişlik duygusunun azalmasını sağlayacaktır (Maslach vd., 2001).

Tükenmişlik yaşayan kişilerin yaşadığı kaygı durumu aile bireylerini de olumsuz etkilemekte ve aile içi iletişim problemlerine yol açabilmektedir. Böylece ailede var olan sorunlar büyüyerek aile içi krizlere yol açmaktadır (Sürvegil, 2006). Tükenmişlik bireyde uykusuzluk, psikosomatik rahatsızlıklar, kronikleşen yorgunluk, alkol tüketiminin artmasıyla telafisi olmayan bir durum haline gelebilmektedir (Çam, 1992; Ergin, 1996; Kaçmaz, 2005).

Bu bilgiler çerçevesinde, tükenmişlikle birlikte başlayan duygusal tükenmenin ilerlemesi sonucu bireyler duyarsızlaşmaya başlayarak kendilerini toplumdan soyutlayabilirler. Bu durum, iş ortamındaki diğer arkadaşlarının da motivasyonunu olumsuz etkileyerek hem bireysel hem örgütsel başarısızlığa sebep olabilmektedir.

### ***2.2.5. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları***

Stres, tükenmişlik yaşayan bireylerin yaşadığı durum olduğu için; strese neden olan etmenleri ortadan kaldırmak ve strese baş edebilmeyi öğrenmek tükenmişlikle mücadelede önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin işiyle ilgili karar verme süreçlerine dahil edilmeleri, düzenli egzersiz yapmaları, uyku düzenini oluşturabilmeleri,

sosyalleşebilmenin yanında yalnız kalabilmeyi öğrenmeleri, hayır demeyi öğrenmeleri, öz değerlendirme yapabilmeleri, mükemmeliyetçilik ve karamsar düşüncelerden uzak durmaları, olumlu bakış açısı geliştirmeyi öğrenmeleri, iş ve özel hayat dengesini kurmaları, kendilerine vakit ayırıp tatile gitmeleri tükenmişliği azaltabilmek için önemli etmenlerdir (Bruce, 2009). Ayrıca bireyin kendini tanıyabilmesi, kariyer planlaması yapması, ulaşabileceği gerçekçi hedefler belirlemesi, yaşadığı stres durumuyla baş edebilmek için tükenmişlikle ilgili grup terapisine katılması önemlidir (Solmuş, 2004).

### **2.2.6.Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik**

Tükenmişliğin incelendiği ilk mesleki grup yüz yüze ve sürekli iletişimin olduğu sağlık çalışanlarıdır. Sonra ise öğretmenler ve emniyet görevlileri gibi iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu mesleklere sahip gruplarda incelenmiştir (Gündüz, 2004).

Tükenmişlik insanlarla sürekli yüz yüze iletişimde olmayı gerektiren meslek gruplarında daha fazla ortaya çıkmaktadır ve öğretmenlik bu mesleklerden biridir. Mesleki tükenmişlik; kişinin işini kendi isteğiyle seçmemiş olması, beklentileriyle işinin örtüşmemesi, mesleğinin gerektirdiği beceriler ile kişinin becerilerinin farklı olması, işine karşı duygusal soğukluk hissetmesi, getirisinin geleceğe yönelik beklentiler için yeterli olmaması gibi nedenlerle meydana gelmektedir (Bodur, 2017).

Dworkin'e (1987; Akt: Dinçerol, 2013) göre; öğretmenlerin benzer eğitimi almış diğer mesleklere oranla işi bırakma isteği üç kat daha fazladır. Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik öğrencileri, diğer öğretmenleri ve eğitim sistemini olumsuz yönde etkilediği için tükenmişliğin nedenleri incelenmeli ve çözüm yolu üretilmesi çok yararlı olacaktır. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamıyla, öncelikle öğrencilerin akademik durumu olumsuz etkilenecek, daha sonra eğitim sisteminin tamamında aksamalar yaşanabilecektir (Sağır, 2015). Öğretmenler genellikle öğrenciler tarafından rol model alınıp hatasız olarak görüldüğü için öğretmenlerin yaşamış olduğu tükenmişlik sonucu ortaya çıkan zararlar diğer mesleklere kıyasla daha büyük boyutta zararlara yol açabilmektedir (Yücel, 2006). Derste öğrencilerle, ders aralarında çalışma arkadaşlarıyla veya günün diğer saatlerinde velilerle ve diğer insanlarla devamlı yüz yüze iletişim halinde olan öğretmenlerin, diğer meslek gruplarıyla kıyaslandığında tükenmişlik duygusunu deneyimleme olasılığının daha yüksek olduğu kabul görmüştür (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı Yücel, 2014). Bunun

yanında, öğretmenlerden öğrencilerin eğitimleri ve kişisel problemleriyle ilgilenilmesi beklenmektedir. Bu durum, öğretmenler üzerinde baskıya ve strese neden olabilmektedir (Maraşlı, 2005).

Eğitim sisteminin sağlıklı işleyişine devam edebilmesi için; öğretmenlerde işgücü kaybına neden olan tükenmişliğin ayrıntılı olarak incelenerek, nedenlerini ortaya çıkarmak ve bu olguyu ortadan kaldıracak araştırmalar yapmak önem arz etmektedir (Tuna ve Çimen, 2013). Tükenmişlik durumu, öğretmenlerin mesleki ve özel yaşamını verimli olarak devam ettirmelerine engel olarak, olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açar (Dorman, 2003).

### **2.3. İlgili Çalışmalar**

#### **2.3.1. Hayat Boyu Öğrenme Konusunda Yapılan Çalışmalar**

Çalışmanın bu bölümünde hayat boyu öğrenme konusu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Miser (2002), çalışmasında küreselleşen dünyada yetişkin eğitimini incelemiştir. Miser, Türkiye’de halk eğitim merkezlerinin önemli bir rol oynadığını belirterek bu merkezlerin faaliyetlerine vurgu yapmıştır. Ayrıca yetişkin eğitiminden beklentilerinden biri de bireylerin gelişen teknolojiye adapte olmalarının sağlanmasının olduğu belirtilmiştir. Düşük eğitim düzeyi ve mesleki statüye sahip olan bireylerin yetişkinlikte de eğitimden yararlanma isteğinin düşük olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcı (2007), belgesel tarama modelini kullandığı tez çalışmasında eğitim politikalarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek Avrupa Birliği ülkelerinde hayat boyu eğitim politikalarına yer vermiştir. Avrupa Birliği ile Türkiye’de hayat boyu eğitim karşılaştırıldığı çalışmada, Türkiye’nin, Almanya ve Danimarka’ya oranla genç nüfusu daha fazla olduğundan nitelikli işgücündeki açığı kapatmaya yönelik hayat boyu öğrenme faaliyetleri daha fazladır. Türkiye’nin hayat boyu öğrenme eğitim hedefleri ile Avrupa Birliği’nin hayat boyu öğrenme uygulamalarının uyum sağlamadığı ayrıca Türkiye’nin yetişkin eğitimine yaptığı yatırımın daha az olması nedeniyle hayat boyu öğrenmeye verilen önemin daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

Özcan (2008), çalışmasında Avrupa Birliği'nin resmi raporlarını, metinlerini, beyanatlarını, anlaşmalarını incelemenin yanı sıra AB'nin hayat boyu öğrenmeye yaklaşımını inceleyerek AB ile ortak amaçları ve farklı alanlarda ortak çalışmaları olan OECD, DTÖ ve DB gibi uluslararası örgütlerin de hayat boyu öğrenmeye yönelik bakış açılarını değerlendirmiştir. AB'de hayat boyu öğrenme politikalarının, küreselleşmeye paralel olarak piyasa ekonomisinin gereksinim duyduğu insan gücünün yetiştirilmesinin bir yolu olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2009), üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında kendisinin geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" ölçeği kullanılmıştır. 1545 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeklerden elde ettiği verilere göre üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2010), çalışmasında Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu kapsamda; 2000 yılı itibarıyla AB tarafından yayımlanan yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili resmi rapor ve belgeleri incelenerek, ülkelerarası ekonomik ve siyasi örgütlerin yaşam boyu öğrenme kavramına yönelik bakış açıları değerlendirilmiştir. Ayrıca küreselleşmenin ve bilgi toplumunun yaşam boyu öğrenmeye ve eğitime etkileri sorgulanarak, yaşam boyu öğrenme ile yetişkin eğitime yönelik politik tablo belirlenmeye çalışılmıştır.

Meyer (2011), sınav yapmanın hayat boyu öğrenme üzerindeki pozitif ve negatif etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma 55-65 yaş arası 60 yetişkin, 18-25 yaş arası 60 üniversite öğrencisi ve 18-25 yaş arası 60 genç yetişkin ile yapılarak; bireylerin eğitim durumlarının ve önceki öğrenmelerinin hayat boyu öğrenme sürecinde yapılan sınavlar üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozat, Bozat ve Hursen (2013), ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme yaklaşımı konusundaki yeterlilik algılarını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma 91 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonucunda sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme yaklaşımı yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve

hizmet süreleri ile hayat boyu öğrenme yaklaşım algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Woonsun (2013), Kore’de görev yapan 449 stajyer öğretmenin katıldığı çalışmasında eğitim kursu gereklilikleri kapsamında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla eğitim hizmeti öğreniminin öğretmen adaylarının profesyonellik, öz yeterlik, hayat boyu öğrenme isteği ve sosyal güçlendirme arzusunu etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; eğitim hizmeti öğrenimine katılımın, öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliği, öz yeterlik, hayat boyu öğrenme isteği ve sosyal güçlendirme üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Hunde ve Tacconi (2014), nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı çalışmalarında, öğretim üyeleri tarafından yapılan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla çalışmalara yönelik eğitimcilerin deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. 12 öğretmen eğitimcisi ve 14 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Plan ve programların daha etkili olması ve uygulanmasıyla öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme becerilerinin gelişmesinin sağlanabileceği vurgulanmıştır.

Özçiftçi (2014) yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilerek; hayat boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı bulunurken diğer değişkenlerle anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2015), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yeterlilik algılarını Avrupa Birliği’nin belirlediği 8 temel yeterlilik ekseninde inceleyerek; sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenmeye yönelik yeterlilik algılarını ve görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma elde ettiği bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu vurgulanmıştır.

Dündar (2016), sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmaya 462 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile bölüm tercih nedenleri, okuldaki başarı ortalamaları, lisansüstü eğitim planları ve internetten faydalanma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Selçuk (2016), öğretmen yetiştirme programı kapsamında aday öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilik algıları ile öz yeterlik inanışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada hayat boyu öğrenme yeterlilik algıları ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Altın (2018), öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini ortaya koymayı hedeflediği “ortaöğretim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi” adlı tez çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. 221 öğretmen ile yapılan çalışmanın sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilim düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

### ***2.3.2. Tükenmişlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar***

Bu bölümde tükenmişlik konusu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Croom (2003), kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında ABD’de kırsal kesimde görev yapan 248 öğretmeni örneklem olarak belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda duygusal tükenmenin orta, duyarsızlaşmanın düşük, kişisel başarının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş ve yıllık sözleşme değişkenlerinin öğretmenlerin tükenmişliklerini etkilemediği tespit edilmiştir. Ancak öğretmenin mesleki kıdemi ve yaşı, okulun büyüklüğü duyarsızlaşma düzeyini etkilerken; duygusal tükenmişlik düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

McLain (2005), müzik öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile çevresel destekleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını Amerika Birleşik Devletlerinde görev yapan müzik öğretmenleriyle gerçekleştirmiştir. Müzik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri

ile çevresel etkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Çevresel destekleri olan müzik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin azaldığı sonucuna varılarak, duygusal tükenmişliklerinin orta düzeyde, duyarsızlaşma düzeylerinin düşük, kişisel başarı düzeylerinin ise yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Pishghadam ve Sahebjam (2012), İran'da görev yapan 147 öğretmen ile yaptığı araştırmasında duygusal zeka ve kişiliğin öğretmenlerin tükenmişliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; kişilik tipleri, duygusal ve tükenmişliğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında dışadönüklük ile nörotisizmin duygusal tükenmişliği yordadığı ve kişisel başarıdaki düşük puanlar ile duygusal tükenmedeki yüksek puanlar; nörotisizmdeki yüksek puanlar ile dışadönüklükteki düşük puanlar arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Genç ve Kalafat (2013), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile demokratik okul çevresi arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınıflarındaki ilişkilerin demokratik olduğunu düşünen öğretmenlerde duyarsızlaşma düzeyi ve duygusal tükenme düzeyinin düşük olduğu görülürken, kişisel başarı düzeyinin yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Öğrenci velilerinin okula katılım düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri azalırken, kişisel başarı düzeyleri artmıştır, fakat duyarsızlaşma alt boyutu ile velilerin okula katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuç olarak; demokratik okul çevresi ile öğretmenlerin tükenmişliklerinin ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Şahin ve Şahin (2016), yapmış olduğu çalışmada bilim sanat merkezlerinde üstün yetenekli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin tükenmişliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, iş yerinden memnun olmayan, iş yükünün fazla olduğunu düşünen ve amirlerinden yeterli takdiri görmeyen öğretmenlerde duygusal tükenme düzeyinin diğer öğretmenlere oranla daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Filiz (2014), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin iş doyumunu ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; erkek öğretmenlerin iş doyumunun kadın öğretmenlere göre, evli öğretmenlerin iş doyumunun ise bekar öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu; sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyinin matematik öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu

görülmüştür. Ayrıca 3 yaş ve üzeri çocuk sahibi olan öğretmenlerin ve 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Shen ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmalarında öğrenci özerk motivasyonu ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada; Amerika Birleşik Devletlerinin sosyo-demografik yapısı benzer olan iki büyük kentindeki 20 lise ve bu liselerdeki 1302 lise öğrencisi ve 33 beden eğitimi öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmen tükenmişliğinin öğrenci motivasyonu üzerinde etki eden önemli bir çevresel etken olduğu ve tükenmişliğin her bir boyutunun öğrenci motivasyonu üzerinde farklı açılardan etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Bentea (2017) tarafından öğretmenlerin tükenmişlik, öz-yeterlilik ve psikolojik iyi olma düzeylerinin incelendiği araştırmada 217 Romen öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Öz-yeterlilik ile tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşma boyutu arasında negatif yönde, kişisel başarı alt boyutu ile ise pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öz-yeterlilik ile psikolojik iyi olma boyutlarının tamamı arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca psikolojik refahı düşük olan öğretmenlerin öz-yeterlilik ile tükenmişlik düzeylerinin psikolojik refahı yüksek olan öğretmenlere göre çok büyük oranda farklılık gösterdiği, psikolojik iyi olma düzeyi düşük olan öğretmenlerin ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin anlamlı ölçüde azaldığı görülmüştür.

Şanlı ve Tan (2017), yapmış oldukları çalışmada devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, kadın öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyinin erkek öğretmenlere göre, bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyinin ise evli öğretmenlere göre daha fazla olduğu ve hizmet yılı arttıkça da duyarsızlaşma düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Tükenmişlik ölçeğinin boyutları ile okulda çalışma süresi ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Daban (2018), çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Giresun ilinde resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 302 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda tükenmişliğin alt boyutları olan duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarının duygusal emek boyutları tarafından yordanabileceği görülmüştür. Bunun yanında cinsiyet değişkeninin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında, hizmet süresinin de kişisel başarı boyutunda anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır.

Yorulmaz ve Altinkurt (2018) tarafından Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini inceleyen çalışmalarında meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Kadın öğretmenlerde kişisel başarısızlığın, erkek öğretmenlerde duyarsızlaşmanın yüksek olduğu görülürken; bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek, kişisel başarısızlık düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlere göre ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri daha yüksek iken duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 11 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Brito Mota vd. (2019), örneklem grubunu Brezilya’nın Sergipe şehrinde devlete ait ilkokullarda görev yapan 208 öğretmen oluşturduğu araştırmada öğretmenlerde tükenmişlik sendromu ile ses bozukluğu arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonucunda tükenmişliğin muhtemel bir ses bozukluğunun varlığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında hizmet süresi 15 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerde ses bozukluğu görülme ihtimalinin yaklaşık 2 kat daha fazla olduğu belirlenirken; en sık görülen semptomların ise: konuşma esnasında yorgunluk, ses kısıklığı ve boğaz ağrısı olduğu ifade edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel araştırma modeli; birden çok değişken arasında ilişki olup olmadığını, eğer bir ilişki varsa bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012). Bu çalışma kapsamında, ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan 440 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise aynı evrenden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme yoluyla seçilen 245 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ait veriler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 1***Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Ait Frekans Analizi*

<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>(f)</b>	<b>(%)</b>	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	130	53,1
	Erkek	115	46,9
<b>Yaş</b>	20-24	21	8,6
	25-29	72	29,4
	30-34	54	22
	35-39	61	24,9
	40 yaş ve üzeri	37	15,1
	<b>Medeni Durum</b>	Evli	159
Bekar		86	35,1
<b>Hizmet Yılı</b>	1 yıldan az	13	0,2
	1-5	55	22,4
	6-10	80	32,7
	11-15	54	22
	16 yıl ve üzeri	43	17,6
	<b>Öğrenim Düzeyi</b>	Lisans	190
Yüksek Lisans		47	19,2
Doktora		8	0,2
<b>Toplam</b>	245	100	

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin 130'u kadın (%53.1), 115'i (%46.9) erkektir. Öğretmenler yaş gruplarına göre incelendiğinde 20-24 yaş aralığında olan 21 (%8.6) öğretmen, 25-29 yaş aralığında olan 72 (%29.4) öğretmen, 30-34 yaş aralığında olan 54 (%22) öğretmen ile 40 yaş ve üstünde 37 (%15.1) öğretmen bulunmaktadır. Medeni duruma göre 159 (%64.9) öğretmen evli, 86 (%35.1) öğretmen ise bekar. Hizmet yılı değişkeninde ise 1 yıldan az tecrübeye sahip 13 (%0.2) öğretmen, 1 ile 5 yıl arasında 55 (%22.4) öğretmen, 6 ile 10 yıl arasında 80 (%32.7) öğretmen, 11 ile 15 yıl arasında 54 (%22) ve 16 yıl ve üzerinde deneyime sahip 43 (%17.6) öğretmen örnekleme yer almaktadır. Öğrenim düzeyine göre, öğretmenlerin 190'ı (%77.6) lisans, 47'si (%19.2) yüksek lisans, 8'i (%0.2) ise doktora mezundur.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, ortaokul matematik öğretmenlerine ilişkin

cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine ilişkin bilgiler elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu Ek-4’de sunulmuştur.

### **3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği**

Araştırmada kullanılan ilk ölçek, Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”dir. Ölçek, toplamda 27 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. 6’lı likert tipindeki ölçeğin boyutları sırasıyla *Motivasyon* (6 madde), *Sebat* (6 madde), *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* (6 madde) ve *Merak Yoksunluğu* (9 madde) olarak belirlenmiştir. 1., 2., 3., 4., 5., 6. maddeler *Motivasyon* alt boyutunu; 7., 8., 9., 10., 11., 12. maddeler *Sebat* alt boyutunu; 13., 14., 15., 16., 17., 18. maddeler *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* alt boyutunu ve 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27. maddeler de *Merak Yoksunluğu* alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek maddelerinin analizinde son iki alt boyutun maddeleri ters puanlanmıştır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ortanca ve üzerinde alınan puan ise yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Coşkun, 2009). Ölçek Ek-5’te sunulmuştur.

### **3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu**

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olarak Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF) kullanılmıştır. 3 alt boyutu ve 22 maddesi olan Maslach Tükenmişlik Ölçeği 7’li Likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutları; *Duygusal Tükenme*, *Duyarsızlaşma* ve *Kişisel Başarı* şeklindedir. Ölçek üç boyuttan oluşmakta olup, *Duygusal Tükenme* boyutunda 9 madde (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), *Duyarsızlaşma* boyutunda 5 madde (5, 10, 11, 15, 22) ve *Kişisel Başarı* boyutunda 8 madde (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) bulunmaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarından *Duygusal Tükenme* alt boyutunun puanları, 0-16 (Düşük Düzey), 17-26 (Orta Düzey), 27 ve üzeri (Yüksek Düzey); *Duyarsızlaşma* alt boyutunun puanları 0-8 (Düşük Düzey), 9-13 (Orta Düzey), 14 ve üzeri (Yüksek Düzey); *Kişisel Başarı* alt boyutunun puanları ise 37 ve üzeri (Düşük Düzey), 31-36 (Orta Düzey), 0-36 (Yüksek Düzey) şeklinde puanlanmaktadır (Maslach, Jackson ve Leiter, 2010).

Ölçeğin tersten puanlanacak bir alt boyutu olmadığından dolayı, ölçekten alınan puanlar analiz edilirken *Duyarsızlaşma* ve *Duygusal Tükenme* alt boyutlarında ortaya çıkan yüksek puanlar yaşanan tükenmişliğin fazla olduğunu, *Kişisel Başarı* alt boyutunda alınan puanların yüksek olması ters ilişki nedeniyle (soru köklerinin olumlu olması) yaşanan tükenmişliğin az olduğunu ifade etmektedir (İnce ve Şahin, 2015). Ölçek Ek-6’de sunulmuştur.

### **3.4. Araştırma Süreci**

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ’da görev yapmakta olan 245 ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma için uygulama öncesinde, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli olan ölçek uygulama izni alınmıştır (Ek-2). Ayrıca ölçek sahiplerinden “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” nun uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek kullanım izinleri Ek-7 ve Ek-8’de sunulmuştur. İzinler alındıktan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Pandemi koşulları nedeniyle veriler çevrimiçi form yoluyla toplanmıştır. İlgili formda araştırma ve ölçekler ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz yöntemine karar verebilmek için öncelikli olarak varsayımların karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Bu varsayımlardan birisi ise normal dağılım varsayımdır. Bu kapsamda, değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla istatistik uygulamalarından önce verilere normallik testi yapılmıştır. Bu kapsamda normal dağılım varsayımının test edilebilmesi için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2***Kolmogorov–Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları*

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	,237	245	,000
	Motivasyon	,203	245	,000
	Sebat	,141	245	,000
	Merak Yoksunluğu	,175	245	,000
Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu	Duygusal Tükenmişlik	,145	245	,000
	Duyarsızlaşma	,178	245	,000
	Kişisel Başarı	,147	245	,000

Tablo 2’de yapılan Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür ( $p < 0.05$ ). Bu sonuçlara göre çalışmada non-parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını sağlamadıkları durumda parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Çalışmanın birinci alt probleminin çözümlenmesi sürecinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerinin çözümlenmesinde, cinsiyet ve medeni durum gibi iki kategorili bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi; hizmet yılı, yaş ve öğrenim düzeyi gibi ikiden fazla kategoriye sahip bağımsız değişkenin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt probleminin çözümlenebilmesi için Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir?” alt problemine yönelik araştırma bulgularına yer verilmiştir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri betimsel olarak ifade edilmiştir.

Tablo 3’de öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	SS
Motivasyon	245	2,19	1,39
Sebat	245	2,48	1,37
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	245	2,15	1,40
Merak Yoksunluğu	245	2,35	1,38
Toplam	245	2,29	1,29

Tablo 3’deki öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin toplam ölçek puanında ( $\bar{X}= 2,29$ ), *Motivasyon* ( $\bar{X}= 2,19$ ), *Sebat* ( $\bar{X}= 2,48$ ), *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ( $\bar{X}= 2,15$ ) ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutlarında ( $\bar{X}=2,35$ ) düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4’de öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

<b>Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Duygusal Tükenme	245	27,84	14,96
Duyarsızlaşma	245	12,53	8,16
Kişisel Başarı	245	42,28	10,80
Toplam	245	82,67	14,87

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ölçeğin toplam puanında ( $\bar{X}= 82,67$ ), *Duygusal Tükenme* ( $\bar{X}= 27,84$ ) ve *Duyarsızlaşma* ( $\bar{X}= 12,53$ ) alt boyutlarında orta düzeyde; *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise ( $\bar{X}= 42,28$ ) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bu bölümde “Ortaokul matematik öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine göre hayat boyu öğrenme eğilimleri anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine yönelik araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Motivasyon	Erkek	115	110,48	14362,5	5747,5	.003
		Kadın	130	137,15	15772,5		
	Sebat	Erkek	115	125,59	14442,5	7,178	.589
		Kadın	130	120,59	15692,5		
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Erkek	115	141,80	16307,5	5,312	.000
		Kadın	130	106,37	13827,5		
	Merak Yoksunluğu	Erkek	115	137,89	15857,5	5762,5	.002
		Kadın	130	109,83	14277,5		
	Toplam	Erkek	115	134,81	15503,5	6,11	.014
		Kadın	130	112,55	14631,5		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminde ölçeğin toplam puanında ( $U=6,11$ ;  $p<.05$ ), *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ( $U=5,312$ ;  $p<.05$ ) ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutunda ( $U=5762,5$ ;  $p<.05$ ) erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. *Motivasyon* alt boyutunda ise ( $U=5747,5$ ;  $p<.05$ ) kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarının hizmet yılına göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Hizmet Yılı	N	Ort.(S)	U	sd	p	Fark
Motivasyon	1) Bir Yıldan Az	13	9(4,3)	30,29	4	0,000	2-3
	2) 1-5 Yıl	55	9,84(5,9)				2-4
	3) 6-10 Yıl	80	12,3(6)				2-5
	4) 1-15 Yıl	54	12,48(4,6)				1-5
	5) 16 Yıl ve Üstü	43	21,02(13,3)				
Sebat	1) Bir Yıldan Az	13	12,54(6,3)	26,13	4	0,000	2-3
	2) 1-5 Yıl	55	11,27(6,3)				2-5
	3) 6-10 Yıl	80	14,63(6,3)				
	4) 11-15 Yıl	54	13,63(4,3)				
	5) 16 Yıl ve Üstü	43	22,26(12,5)				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1) Bir Yıldan Az	13	33,62(1,9)	45,63	4	0,000	3-5
	2) 1-5 Yıl	55	33,15(4,6)				1-5
	3) 6-10 Yıl	80	30,71(5,5)				2-5
	4) 11-15 Yıl	54	28,06(6)				3-4
	5) 16 Yıl ve Üstü	43	20,81(13,4)				1-4
Merak Yoksunluğu	1) Bir Yıldan Az	13	46,62(6,3)	32,63	4	0,000	2-4
	2) 1-5 Yıl	55	47,62(7,9)				2-3
	3) 6-10 Yıl	80	43,71(8,3)				3-5
	4) 11-15 Yıl	54	41,89(8,1)				2-5
	5) 16 Yıl ve Üstü	43	29,44(19,5)				2-4

Tablo 6 incelendiğinde hizmet yılına göre; *Motivasyon* ve *Sebat* alt boyutlarında 16 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* alt boyutunda 1 yıldan az hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). *Merak Yoksunluğu* alt boyutunda ise 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ).

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek	Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Motivasyon	a)20-24	21	88,69	4	37,464	.000	e-a
		b)25-29	72	93,23				d-b
		c)30-34	54	128,23				e-b
		d)35-39	61	136,42				e-c
		e)40+	37	170,65				e-d
	Sebat	a)20-24	21	82,14	4	28,957	.000	c-a
		b)25-29	72	104,69				e-a
		c)30-34	54	129,06				e-b
		d)35-39	61	124,68				e-c
		e)40+	37	170,22				e-d
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	a)20-24	21	94,43	4	47,757	.000	d-a
		b)25-29	72	84,68				e-a
		c)30-34	54	128,77				c-b
		d)35-39	61	144,26				d-b
		e)40+	37	170,31				e-b, e-d
	Merak Yoksunluğu	a)20-24	21	88,07	4	32,885	.000	d-e,d-a
		b)25-29	72	94,68				e-a,e-d
		c)30-34	54	130,44				c-b
		d)35-39	61	135,93				d-b
		e)40+	37	165,76				e-b,e-c
Toplam	a)20-24	21	84,43	4	38,491	.000	c-a,d-a	
	b)25-29	72	92,28				e-a,c-b	
	c)30-34	54	133,34				d-b,e-b	
	d)35-39	61	135,43					
	e)40+	37	169,07					

Tablo 7 incelendiğinde yaş değişkenine göre; ölçek toplam puanında, *Motivasyon*, *Sebat*, *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutlarında 40 yaş ve üstü öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ).

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek	Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Motivasyon	a)Lisans	190	127,87	2	6,96	.031	a-b
		b)Y.lisans	47	99,53				
		c)Doktora	8	145,31				
	Sebat	a)Lisans	190	127,04	2	5,743	.057	
		b)Y.lisans	47	102,29				
		c)Doktora	8	148,62				
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	a)Lisans	190	128,7	2	6,033	.049	a-b
		b)Y.lisans	47	105,91				
		c)Doktora	8	88,0				
Merak Yoksunluğu	a)Lisans	190	128,36	2	5,134	.077		
	b)Y.lisans	47	106,47					
	c)Doktora	8	92,75					
Toplam	a)Lisans	190	127,91	2	5,015	.081		
	b)Y.lisans	47	102,21					
	c)Doktora	8	128,56					

Tablo 8 incelendiğinde öğrenim düzeyine göre; *Motivasyon* alt boyutunda doktora mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* alt boyutunda ise lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ).

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Hayat Boyu Eğilimleri Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Motivasyon	Bekar	86	96,91	8334,5	4593,5	.000
		Evli	159	137,11	218000,5		
	Sebat	Bekar	86	94,52	8129,0	4,388	.000
		Evli	159	138,4	22006,0		
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Bekar	86	98,42	8464,0	4,723	.000
		Evli	159	136,3	21671,0		
	Merak Yoksunluğu	Bekar	86	90,62	7793,0	4052,0	.000
		Evli	159	140,52	22342,0		
	Toplam	Bekar	86	90,58	7790,0	4,049	.000
		Evli	159	140,53	22345,0		

Tablo 9 incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu eğilim düzeylerinde ölçeğin toplam puanında ( $U=4,049$ ;  $p<.05$ ), *Motivasyon* alt boyutunda ( $U=4593,5$ ;  $p<.05$ ), *Sebat* alt boyutunda ( $U=4,388$ ;  $p<.05$ ), *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* alt boyutunda ( $U=4,723$ ;  $p<.05$ ) ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutunda ( $U=4052,0$ ;  $p<.05$ ) evli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Ortaokul matematik öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine yönelik araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10**

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Topl	U	p
<b>Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu</b>	Duygusal Tükenmişlik	Erkek	115	122,72	14112,5	7442,5	.953
		Kadın	130	123,25	16022,5		
	Duyarsızlaşma	Erkek	115	141,03	16219,0	5401,0	.000
		Kadın	130	107,05	13916,0		
	Kişisel Başarı	Erkek	115	117,20	13477,5	6807,5	.227
		Kadın	130	128,13	16657,5		
	Toplam	Erkek	115	131,13	1580,5	6539,5	.091
		Kadın	130	115,80	15054,5		

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinde sadece *Duyarsızlaşma* alt boyutunda ( $U=5401,0$ ;  $p<.05$ ) erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının hizmet yılı değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11**

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

<b>Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Alt Boyutları</b>	<b>Hizmet Yılı</b>	<b>N</b>	<b>Ort.(S)</b>	<b>U</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Duygusal Tükenmişlik	1) Bir Yılda Az	13	22,08(14,4)	45,54	4	0,000	2-4
	2) 1-5 Yıl	55	19,31(12,1)				2-3
	3) 6-10 Yıl	80	29,41(11,2)				2-5
	4) 11-15 Yıl	54	25,24(8,8)				1-5
	5) 16 Yıl ve Üstü	43	40,88(20,7)				4-5
Duyarsızlaşma	1) Bir Yılda Az	13	7,38(3,1)	35,61	4	0,000	1-4
	2) 1-5 Yıl	55	8,55(5)				1-5
	3) 6-10 Yıl	80	12,58(6,7)				2-3
	4) 11-15 Yıl	54	13,02(5,9)				2-4
	5) 16 Yıl ve Üstü	43	18,51(12,6)				2-5
Kişisel Başarı	1) Bir Yılda Az	13	42,31(7,6)	20,61	4	0,000	2-5
	2) 1-5 Yıl	55	47,36(8,5)				2-3
	3) 6-10 Yıl	80	42,36(8)				
	4) 11-15 Yıl	54	43,37(7,5)				
	5) 16 Yıl ve Üstü	43	34,30(16,6)				

Tablo 11 incelendiğinde hizmet yılına göre; *Duygusal Tükenmişlik* ve *Duyarsızlaşma* alt boyutlarında 16 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12***Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarınının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi**Sonuçları*

Ölçek	Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
<b>Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu</b>	Duygusal Tükenme	a)20-24	21	82,1	4	32,532	.000	c-a,e-a
		b)25-29	72	102,28				c-b,e-b
		c)30-34	54	132,06				e-c,e-d
		d)35-39	61	123,2				
		e)40+	37	172,97				
	Duyarsızlaşma	a)20-24	21	80,48	4	30,186	.000	c-a,d-a
		b)25-29	72	96,75				e-a, c-b
		c)30-34	54	135,56				e-b,e-c
		d)35-39	61	137,25				d-b,e-d
		e)40+	37	156,38				
	Kişisel Başarı	a)20-24	21	129,4	4	19,245	.000	b-a,a-e
		b)25-29	72	145,83				b-e, c-e
		c)30-34	54	122,3				e-d,b-e
		d)35-39	61	118,18				
		e)40+	37	83,92				
	Toplam	a)20-24	21	70,74	4	37,016	.000	c-a,d-a
		b)25-29	72	99,82				e-a,c-b
		c)30-34	54	137,27				e-b,e-c
		d)35-39	61	128,08				e-d
		e)40+	37	168,57				

Tablo 12 incelendiğinde yaş değişkenine göre; ölçek toplam puanında, *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* alt boyutlarında 40 yaş ve üstü öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise 25-29 yaş arasındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ )

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.13’de gösterilmiştir.

**Tablo 13**

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Alt Boyutlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek	Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
<b>Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu</b>	Duygusal Tükenme	a)Lisans	190	123,01	2	3,919	.141	
		b)Y.lisans	47	115,17				
		c)Doktora	8	168,75				
	Duyarsızlaşma	a)Lisans	190	124,82	2	9,457	.009	b-c
		b)Y.lisans	47	105,04				
		c)Doktora	8	185,38				
	Kişisel Başarı	a)Lisans	190	120,4	2	13,225	.001	b-a
		b)Y.lisans	47	145,67				
		c)Doktora	8	51,62				
	<b>Toplam</b>	a)Lisans	190	124,28	2	.715	.699	
		b)Y.lisans	47	115,98				
		c)Doktora	8	133,94				

Tablo 13 incelendiğinde öğrenim düzeyine göre; *Duyarsızlaşma* alt boyutunda doktora mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise yüksek lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

**Tablo 14**

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<b>Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu</b>	Duygusal Tükenmişlik	Bekar	86	90,09	7747,5	4006,5	.000
		Evli	159	140,8	22387,5		
	Duyarsızlaşma	Bekar	86	92,68	7970,5	4229,5	.000
		Evli	159	139,4	22164,5		
	Kişisel Başarı	Bekar	86	147,65	12697,5	4717,5	.000
		Evli	159	109,67	17437,5		
	Toplam	Bekar	86	92,92	7991,5	4250,5	.000
		Evli	159	139,27	22143,5		

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde ölçeğin toplam puanında ( $U=4250,5$ ;  $p<.05$ ), *Duygusal Tükenmişlik* alt boyutunda ( $U=4006,5$ ;  $p<.05$ ) ve *Duyarsızlaşma* alt boyutunda ( $U=4229,5$ ;  $p<.05$ ) evli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise ( $U=4717,5$ ;  $p<.05$ ) bekar öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine yönelik araştırma bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 15**

*Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu	
	r	
Motivasyon	r	.408
	p	.000
Sebat	r	.437
	p	.000
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	r	.476
	p	.000
Merak Yoksunluğu	r	.498
	p	.000
Toplam	r	.479
	p	.000

Tablo 15 incelendiğinde Maslach mesleki tükenmişlik düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin geneli arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuştur ( $r=.479$ ,  $p<.05$ ). Hayat boyu öğrenme ölçeğinin birinci alt boyutu olan *Motivasyon* boyutu ( $r=.408$ ,  $p<.05$ ), ikinci alt boyutu olan *Sebat* boyutu ( $r=.437$ ,  $p<.05$ ), üçüncü alt boyutu olan *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu ( $r=.476$ ,  $p<.05$ ) ve dördüncü alt boyutu olan *Merak Yoksunluğu* boyutu ( $r=.498$ ,  $p<.05$ ) ile ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuştur.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik açısından hangi düzeyde olduğu, bu düzeylerin; cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı, ilgili alan yazın kapsamında tartışılıp yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi ‘‘Ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tükenmişlik eğilimleri ne düzeydedir?’’ şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde; toplam ölçek puanında ( $\bar{X}= 2,29$ ), *Motivasyon* ( $\bar{X}= 2,19$ ), *Sebat* ( $\bar{X}= 2,48$ ), *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ( $\bar{X}= 2,15$ ) ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutlarında ( $\bar{X}=2,35$ ) düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ortaokul matematik öğretmenlerinin kendilerini geliştirmek, yeni bilgi ve becerileri kazanarak kişisel gelişimlerini geliştirmek noktasında nispeten isteksiz olduklarını göstermektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde hayat boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Assadzadeh, 2019; Arslan, 2019; Gedik, 2019; Korkmaz, 2019; Özden, 2019; Abbak, 2018; Altın, 2018; Kaya, 2018; Çam, 2017; İleri, 2017; Tanatar, 2017; Ayra, 2015). Bu sonuçlar, mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu durumun nedenleri arasında; öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik faaliyetlere ilgi duymamaları ve zaman ayırmamaları, öğretmenlik mesleğinin güncel gelişmeleri takip etmesi gereken bir meslek olmasına ilişkin yeterli bilinç düzeyine ulaşamamaları, hayat boyu öğrenme faaliyetleri açısından maddi kaynak ayırmamaları, kendilerini geliştirmeye yönelik olanaklara sahip olamamaları, hayat boyu öğrenme konusunda yönlendirilip desteklenmemeleri, kendilerini geliştirme çabasında olmamaları, öğrenme sorumluluğu alamamaları ve hayat boyu öğrenmeyi bir hayat felsefesi haline getirmemeleri gibi etmenler söylenebilir.

Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, ölçeğin toplam puanında ( $\bar{X}= 82,67$ ), *Duygusal Tükenme* ( $\bar{X}= 27,84$ ) ve *Duyarsızlaşma* ( $\bar{X}= 12,53$ ) alt boyutlarında orta düzeyde; *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise ( $\bar{X}= 42,28$ ) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ortaokul matematik öğretmenlerinin duygusal olarak kısmen meslekten soğudukları ve mesleğe karşı duyarsızlaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, mesleki beklentilerin karşılanamadığı düşüncesi sonucunda oluşan hayal kırıklığı; yaşanan stres ve iş yükü gibi etmenlerle açıklanabilir. Nitekim, çalışma ortamında karşılaşılan önemli sorunlardan biri olan tükenmişlik, bireylerin performansları, hizmet kaliteleri ve iş doyumları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Eker, Anbar ve Karabıyık, 2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmalarda ise tükenmişliğin öğretmenlerin performanslarını olumsuz etkilediği ve örgütsel bağlılıklarını düşürdüğü tespit edilmiştir (Sezgin ve Kılınç, 2012). Ayrıca, alanyazında çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda öğretmenlerin en fazla mesleki tükenmişliği kişisel başarı boyutunda yaşadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Sezgin ve Kılınç, 2012; Ergül, 2020). Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki başarı açısından kendilerini yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul matematik öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine göre hayat boyu öğrenme eğilimleri anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ölçeğin toplam puanında ( $U=6,11$ ;  $p<.05$ ), *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ( $U=5,312$ ;  $p<.05$ ) ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutunda ( $U=5762,5$ ;  $p<.05$ ) erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. *Motivasyon* alt boyutunda ise ( $U=5747,5$ ;  $p<.05$ ) kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Korkmaz (2019), İleri (2017), Özçiftçi (2014), Gencel (2013) ve Demir ve Akınoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmalarda kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkması mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda (Ayaz, 2016; Altın, 2018; Konokman ve Yelken, 2014; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015) cinsiyet faktörünün hayat boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği belirlenmiştir. Bu sonuç

mevcut çalışmayla örtüşmemektedir. Bu zıt sonuçların nedenleri arasında, kadın öğretmenler açısından, öğrenme konusunda daha motive olmaları, çeşitli hayat boyu öğrenme faaliyeti imkanına sahip olmaları, kendilerini geliştirmede istekli olmaları, toplumsal rol ve sorumluluklara sahip olmaları, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmaları ve hayat boyu öğrenmeye yatkın olmaları gibi etmenlerden söz edilebilir. Nitekim, kadınlar için yürütülecek çeşitli örgün ve yaygın eğitim uygulamalarının olumlu olacağı varsayılabilir (Kaya, 2018). Bu noktada Jenkins (2004), kadınların toplumda kendilerinden beklenen rolleri yapmaları adına hayat boyu öğrenme anlayışını benimsediklerini belirtmiştir. Erkek öğretmenlerin ise iş hayatındaki zorluklar ve toplumsal cinsiyet rolünün getirdiği sorumluluklar nedeniyle hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde etkin olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde; *Motivasyon* ve *Sebat* alt boyutlarında 16 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < .05$ ). *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* alt boyutunda 1 yıldan az hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < .05$ ). *Merak Yoksunluğu* alt boyutunda ise 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Elde edilen bu sonuçlar kapsamında düşük hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olması; yeni bilgi ve beceriler kazanma noktasında ilgisiz olmaları, mevcut çalışma koşulları ve hayattaki beklentilerinin az olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Çam (2017); İleri (2017); Kılıç & Ayvaz Tuncel (2014) ve Yaman (2014) tarafından yapılan çalışmalarda en yüksek hayat boyu öğrenme eğilimine mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, mevcut çalışmayla örtüşmemektedir. Bu durum; öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça ilgi ve isteklerinin farklılaşması, bu doğrultuda hayat boyu öğrenme tutumlarının olumlu olarak değişmesi, farklı alanlarda yeni bilgi ve beceri kazanmaya açık olmaları, kişisel gelişimlerine önem vermeleri, öğrenme çabası içinde olmaları, sahip oldukları deneyimleri sayesinde yeni öğrenmeler için zengin kaynaklara sahip olmaları ve emeklilik yaşına yaklaşmanın verdiği endişeden kurtulmaya dönük olarak çeşitli hayat boyu öğrenme faaliyetlerine yönelmeleri gibi etmenlerle açıklanabilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak; Altın (2018) ve Tanatar (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ve alt boyutlarının

hizmet durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri yaş değişkenine göre incelendiğinde; ölçek toplam puanında, *Motivasyon*, *Sebat*, *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutlarında 40 yaş ve üstü öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Elde edilen bu bulgular, yaş ilerledikçe öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin hem olumlu hem de olumsuz olarak etkilendiğini göstermektedir. İleri yaş aralığındaki öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin olumlu anlamda yüksek çıkması kişisel gelişimlerine önem vermeleriyle açıklanabilir. Olumsuz olarak yüksek çıkması ise yeni bilgi ve becerileri öğrenme noktasında isteksiz olmalarından ve merak duygularını kaybetmelerinden kaynaklanmış olabilir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulguların aksine, İleri (2017) tarafından yapılan bir çalışmada hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 26-35 yaş arası öğretmenlerin, 56 yaş ve üstü öğretmenlere göre hayat boyu öğrenmeye daha meraklı, ilgili ve istekli oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde; öğrenim düzeyine göre; *Motivasyon* alt boyutunda doktora mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* alt boyutunda ise lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Elde edilen bu bulgular lisans mezunu olan öğretmenlerin yeni bilgi ve beceri öğrenme noktasında isteksiz olduklarını göstermektedir. Buna karşın doktora mezunu olan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması kişisel gelişimleri için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya istekli olmalarından kaynaklanmış olabilir. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen bulgularla nispeten benzer olarak, Tanatar (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ve “motivasyon”, “sebat”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutlarının eğitim durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Aydın (2020), Abbak (2018) ve Altın (2018) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin toplam puanında ( $U=4,049$ ;  $p<.05$ ), *Motivasyon* alt boyutunda ( $U=4593,5$ ;  $p<.05$ ), *Sebat* alt boyutunda ( $U=4,388$ ;  $p<.05$ ), *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* alt boyutunda ( $U=4,723$ ;  $p<.05$ ) ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutunda ( $U=4052,0$ ;  $p<.05$ ) evli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular kapsamında aile hayatının evli öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen bulguların aksine; Kabal (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans çalışmasında; öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ve “motivasyon”, “sebat”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, “merak yoksunluğu” alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Abbak (2018), Çam ve Üstün (2016) ve Dilci ve Kaya (2012) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul matematik öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; sadece *Duyarsızlaşma* alt boyutunda ( $U=5401,0$ ;  $p<.05$ ) erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Çapri ve Güler (2018); Çelik ve Üstüner (2018); Demir Polat (2018); Korkutan (2018); Özgül ve Atan (2016); Yalçın (2013) ve Gündüz (2004) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki tükenmişlik düzeyinin cinsiyet faktörüne göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar nispeten mevcut çalışmayla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde; *Duygusal Tükenmişlik* ve *Duyarsızlaşma* alt boyutlarında 16 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine

anlamli farklilik bulunmaktadir ( $p < .05$ ). Elde edilen bulgulara göre ğretmenlerinin hizmet yil uzadıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin iş hayattaki olumsuz deneyimlerinden ve sahip oldukları iş yükünden kaynaklanmış olabilir. Benzer şekilde, Koulierakis vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada hizmet yil arttııka mesleki tükenmişlik seviyesinin arttığını tespit etmiştir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulguların aksine, Koyutürk (2014), Mahmood (2017), Yılmaz ve Aslan (2018), Yıldız ve Akçay zm (2018) ve Atl (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde hizmet yil değişkenine göre istatistiki olarak anlamli farklilik olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde; yaş değişkenine göre; ölçek toplam puanında, *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* alt boyutlarında 40 yaş ve üstü öğretmenler lehine anlamli farklilik bulunmaktadir ( $p < .05$ ). *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise 25-29 yaş arasındaki öğretmenler lehine anlamli farklilik bulunmaktadir ( $p < .05$ ). Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde yaş değişkeninin bir etken olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 40 yaş üstü öğretmenlerin mesleğin ilerleyen yıllarında karşılaştıkları durumlar karşısında zmsz kalmaları ve olumsuz iş tecrübeleri tükenmişliğin kaynağı olabilir. Genç ğretmenlerin kişisel başarı alt boyutunda yüksek puana sahip olmalarının nedenleri; mesleğin ilk yıllarında okulda ideal bir öğrenme ortamı yaratma isteği, kendilerine güven duymaları, kendilerini mesleklerinde geliştirme isteği ve mesleğe olan inançları olarak yorumlanabilir. Bu sonuçlar; Kamemghamsari (2015), Dinçerol (2013) ve Dolunay (2002) tarafından yapılan çalışmalar elde edilen bulgularla aynı doğrultudadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin yaşları arttııka daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmadaki bulguların aksine, Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) ve Tetik (2016) tarafından yapılan çalışmalarda genç öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alanyazında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamli farklilik göstermediği alışmalar (Ergüner, 2014; Bağcı ve Karagl, 2013; ağlar, 2011; imen, 2007) mevcuttur. Alanyazındaki bu farkliliklar, yaş değişkenin öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde her zaman benzer sonuçlar vermediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde; *Duyarsızlaşma* alt boyutunda doktora mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise yüksek lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerde kişisel başarı algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum meslekteki ilk deneyimlerin neticesinde sahip olunan olumlu tutumla açıklanabilir. Bununla birlikte doktora mezunu olan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutunun yüksek çıkması ise yaş ve hizmet yılı değişkenlerinin artmasıyla mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğrenim durumu ile mesleki tükenmişlik incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik toplam puanları ortalamaları birbirine nispeten yakın bulunmuştur. Alanyazında Yurduseven (2020) ve Bilen, Ercan ve Doğruluk (2016) tarafından yapılan çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir. Alanyazın incelendiğinde, Demirtaş ve Alanoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit edilmiştir. Bazı çalışmalar ise öğretmenlerin tükenmişliklerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır (Bilgen ve Genç, 2014; Bağcı ve Karagül, 2013; Türkçapar, 2011; Akın ve Oğuz, 2010)

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde; ölçeğin toplam puanında ( $U=4250,5$ ;  $p<.05$ ), *Duygusal Tükenmişlik* alt boyutunda ( $U=4006,5$ ;  $p<.05$ ) ve *Duyarsızlaşma* alt boyutunda ( $U=4229,5$ ;  $p<.05$ ) evli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. *Kişisel Başarı* alt boyutunda ise ( $U=4717,5$ ;  $p<.05$ ) bekar öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen bulguların aksine; Atlı (2019), Ergül (2020), Tuğrul ve Çelik (2002) ve Tunaboşlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda duygusal tükenmişlik alt boyutunda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre; kişisel başarı alt boyutunda ise evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Girgin (2011), Sezgin ve Kılınç (2012), Şanlı ve Tan (2017) ve Yılmaz Toplu (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise duyarsızlaşma alt boyutunda bekar öğretmenlerin evlilere göre duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin

duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı ile ilgili algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dönmez (2018); Yıldırım (2016); Tunaboyle (2015); Bağcı ve Karagül (2013); Türkçapar (2011) ve Karakuş (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise medeni durum ile mesleki tükenmişlik arasındaki anlamlı fark bulunamamıştır.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul matematik öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; Maslach mesleki tükenmişlik düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin geneli arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuştur ( $r=.479$ ,  $p<.05$ ). Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin birinci alt boyutu olan *Motivasyon* boyutu ( $r=.408$ ,  $p<.05$ ), ikinci alt boyutu olan *Sebat* boyutu ( $r=.437$ ,  $p<.05$ ), üçüncü alt boyutu olan *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* boyutu ( $r=.476$ ,  $p<.05$ ) ve dördüncü alt boyutu olan *Merak Yoksunluğu* boyutu ( $r=.498$ ,  $p<.05$ ) ile ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeylerinin birbirinden bağımsız olmadıklarını göstermektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük, mesleki tükenmişlik düzeylerinin ise *Kişisel Başarı* alt boyutu hariç orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkeni açısından *Sebat* alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından ise *Motivasyon* ve *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Hizmet yılı, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre ise tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından sadece *Duyarsızlaşma* alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından *Duyarsızlaşma* ve *Kişisel Başarı* alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Hizmet yılı, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre ise tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hayat boyu

öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma Elazığ ilinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı illerindeki öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda nitel yöntem veya karma yöntem kullanılabilir.

3. Bu çalışmada örneklem grubunu devlet okullarındaki görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Benzer çalışmalar özel okullarda veya üniversitelerde de gerçekleştirilebilir.

4. Araştırmada elde edilen sonuçlarının genellenebilmesi için daha fazla sayıda katılımcı ile farklı branş öğretmenlerini de kapsayacak şekilde çalışmalar yürütülebilir.

5. Öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri farklı değişkenler ile incelenebilir.

### **5.2.2. Uygulama Alanına Yönelik Öneriler**

1. MEB tarafından hayat boyu öğrenmeyi desteklemek için öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik edecek adımlar atılabilir.

2. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için çeşitli kurumlar bünyesinde ücretsiz kişisel gelişim kursları düzenlenebilir.

3. Öğretmenlerin kütüphane, internet, kurs gibi hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimleri zenginleştirilebilir.

4. Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak hayat boyu öğrenme ve mesleki tükenmişlik kapsamında hizmet içi eğitim faaliyetleri, seminerler veya konferanslar düzenlenebilir.

## KAYNAKLAR

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Açıışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1), 273-285.
- Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kasım, E., ve Madden, T. (2004, Temmuz). *Araştırma görevlilerinin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 309-327.
- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okur-yazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. VIII. International Educational Technology Congress (IETC), 6-9 Mayıs, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim, Edirne.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Ambrose, S. C., Rutherford, B. N., Shepherd, C. D., & Tashchian, A. (2014). Boundary spanner multi-faceted role ambiguity and burnout: An exploratory study. *Industrial Marketing Management*, 43(6), 1070-1078.
- Ardıç, K. ve Polatci, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: karma yöntem* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Assadzadeh, L. (2019). *Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atlı, F. (2019). *Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avrupa Birliği Bakanlığı, (2019). [https://www.ab.gov.tr/2014-2020-donemi\\_49874.html](https://www.ab.gov.tr/2014-2020-donemi_49874.html) 15.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Avrupa Komisyonu. (2008). Türkiye 2008 İlerleme Raporu. Brüksel: Avrupa Komisyonu.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, A. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 183-190.
- Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. *F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), "Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar": I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu*, 9-10.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., and Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of occupational health psychology*, 10(2), 170-180.
- Bağcı, H. ve Karagül, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(5), 184-193.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 191-216.
- Bayram, V. (2016). *Eğitim çalışanlarının tükenmişlik ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bentea, C. C. (2017). Teacher Self-Efficacy, Teacher Burnout And Psychological Well-Being. *The European Proceedings of*. 13, s. 1128-1136. Pilesti: Future Academy.
- Bilen, K., Ercan, O. ve Doğruluk, S. (2016). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlikleri İle Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 115-136.

- Bilgen, S. ve Genç, S. Z. (2014). The rate of burnout of elementary school teachers and elementary mathematics teachers. *The International Journal of Educational Researchers*, 5(1), 1-9.
- Bodur, E. (2017). *İlköğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engeller ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bozat, P., Bozat, N., and Hursen, C. (2014). The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 476-482.
- Bölükoğlu, H. İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259.
- Brennkmeijer, V. and VanYperen, N. (2003). How to conduct research on burnout: advantages and disadvantages of a unidimensional approach in burnout research. *Occupational and Environmental Medicine*, 60,16-20.
- Bruce, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 1(1), 57-64.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Candy, P., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education. NBEET, Commissioned Report No 28. (Canberra: Australian Government Publishing Service).
- Cedoline, A. (1982). Job burnout in public education: Symptoms, causes, and survival skills. New York: Teachers College Press.
- ChanLin, L. J. (2013). Reading strategy and the need of e-book features. *The Electronic Library*, 31(3), 329-344.
- Cordes, C. L., and Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656.
- Cosme, (2019). cosme.kosgeb.gov.tr 03/12/2020 tarihinde erişilmiştir.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Cresson, C. J., and Dean, G. J. (2000). Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Croom, D. B. (2003). Teacher burnout in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 44(2), 1-13.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çam, E., Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 460-475

- Çam, O. (1989). *Hemşirelerde tükenmişlik ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, 155-166.
- Çapri, B. ve Güler, M. (2018). Evaluation of burnout levels in teachers regarding socio demographic variables, job satisfaction and general self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Çelebi, E. (2016). *Yaşlı ve çocuk grupları ile çalışan psikologlarda mesleki tükenmişlik, psikolojik iyi oluş ve yaşam kalitesi düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, O. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 41-60.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(1), 14-30.
- Çilek, A. (2002). Yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155,156.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Daban, B. Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Dalkılıç, O. S. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Nobel Yayıncılık.
- De Brito Mota, A. F., Giannini, S. P. P., de Oliveira, I. B., Paparelli, R., Dornelas, R. and Ferreira, L. P. (2019). Voice disorder and burnout syndrome in Teachers. *Journal of Voice*, 33(4), 581-e7.
- Deckard, G., Meterko, M. and Field, D. (1994). Physician burnout: An examination of personal, professional and organizational relationships. *Medical Care*, 32(7), 745-754.
- Demir, N. (2010). Küçülmeye giden işletmelerde geri kalanların yaşadıkları tükenme sendromunun örgüte bağlılık üzerindeki etkisi. *Öneri Dergisi*, 9(33), 185-198.

- Demir Polat, D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Demirbaş, A. R. (2006). *Üç farklı hastanenin yöneticilerinin ve klinikte çalışan sağlık personelinin tükenmişlik durumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (2008). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Öğrenmeyi öğrenme*. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu. Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2019). Öğretmenlerin karara katılma durumları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, II. Uluslararası Sosyal Bilimler ve İnovasyon Kongresi, Elazığ, 886-895.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Dinçerol, C. (2013). *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 35-47.
- Dolunay, A. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 1, 51-62.
- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DPT, (2001). *Özel İhtisas Komisyon Raporu*, Ankara.

- Droogenbroeck, F.V., Spruyt, B. and Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and teacher education*, 43, 99-109.
- Dunlap, J. C. and Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16(2), 6-25.
- Dunlap, J. C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skills during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33.
- Dündar, A. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Suny Press.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*, 1. New York: Human Sciences Press.
- Eker, M., Anbar, A. ve Karabıyık, L. (2007). The relationship between demographic characteristics and burnout among academicians in Turkey. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 34, 14-35.
- Epçaçan, C. (2013). Hayat boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 354-379.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Ereş, F. (2017). Mesleki tükenmişlik. Servet Özdemir ve Necati Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi içinde* (s.528-551). PegemA.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. (VII. ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları). Ankara.
- Ergin, C. (1996). Maslach tükenmişlik ölçeğinin Türkiye sağlık personeli normları. *3P Dergisi*, 4(1), 28-33.

- Ergül, P. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergüner, M. (2014). *Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının incelenmesi: Beykoz örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Figel, (2007). Key competences for lifelong learning. Retrieved October 20, 2013, from European Communities, [http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/publ/pdf/lllearning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/publ/pdf/lllearning/keycomp_en.pdf). adresinden edinilmiştir.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-171.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burn-out: The High Cost of High Achievement*. New York: Anchor Press.
- Gaines, J. and Jermier, J. (1983). Emotional exhaustion in a high stress organization. *Academy Of Management Journal*, 26(4), 567-586.
- Gedik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Manisa-Demirci ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2013). The investigation of relationship between teacher burnout and democratic school environment. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 1-14.
- Girgin, G. (2011). Bir grup ilköğretim öğretmeninde tükenmişlik sendromu. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 31(3), 607.
- Glass, D. C., McKnight, J. D., & Valdimarsdottir, H. (1993). Depression, burnout, and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(1), 147-155.

- Glass, D. C., & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health*, 11(1), 23-48.
- Gögebakan, Y. D. (2017). *Yaşam Boyu Öğrenme*. S. Z. Genç (Ed.) *Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması* (s. 198-224). Pegem Akademi, Ankara.
- Göktepe, A. K. (2016). Tükenmişlik Sendromu: Tüketmeyin. *Tükenmeyin, Nesil Yayınları*.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009, Kasım). *Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları*. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşamboyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu İş* 7 (2).
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, B. (2004). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, 26, 17-32.
- Gürşimşek, I. ve Girgin, G. (2000). İzmir Örnekleminden Okulöncesi Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okullarda Hizmet Veren Öğretmenlerde Görülen Tükenmişlik (Burnout) Düzeyi. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (10-12 Mayıs), On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Hellesøy, O., Grønhaug, K. and Kvitastein, O. (2000). Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian Journal of Management*, 16(3), 233-247.
- Hunde, A. B. and Tacconi, G. (2014). Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 496-500.
- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlik algularının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları* Sandal Yayınları.

- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- İktisadi Kalkınma Vakfı (2019). [https://www.ikv.org.tr/ikv.asp?ust\\_id=5&id=1292&anahtar=fiscalis](https://www.ikv.org.tr/ikv.asp?ust_id=5&id=1292&anahtar=fiscalis). 13.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formunu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment*. London.
- Jones, G. (2010). *Organizational Theory, design and change*. New Jersey: Pearson Education.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Dierick, J., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Oxford: Wiley.
- Kamemghamsari, A. (2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik durumları ve bunu belirleyen en önemli faktörler ile ilgili yapılan durum çalışması üzerine akademik çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, G. (2008). *Özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi.

- Kaya, Ç., ve Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H. E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, K. (2018). *Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kılıç, H. & Ayvaz, T. Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Koç, S. (2017). *Çalışanların yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkçe uyarlaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik özellikleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 373-391.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Korkutan, T. Y. (2018). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki doyumu ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A., & Kosifidis, I. (2019). *Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kindergarten teaching staff*. *Education*, 3-13, 47(4), 426-436.

- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of applied Psychology, 81*(2), 123-133.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior, 9*(4), 297-308.
- Mahmood, S. M. R. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, 6*(23), 27-33.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions In Psychological Science, 12*(5), 189-192.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior, 2*(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The maslach burnout inventory-test manual*. Palo Alto.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology, 93*(3), 498.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology, 52*(1), 397-422.
- McLain, B. P. (2005). Environmental Support and Music Teacher Burnout. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 164*, 71-84.
- MEB, (2014). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*, Ankara, 2014.

- Meier, S. T. (1983). Toward A Theory Of Burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Meyer, A. N. (2011). *The positive and negative effects of testing in lifelong learning* (Unpublished Doctoral Dissertation). Rice University, USA
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 55-60.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri: AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu öğrenme ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Özgül, F. ve Atan, T. (2016). Öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği). *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1002-1016.
- Özkan, C. (2012). *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde araştırma görevlisi olarak çalışan doktorlarda tükenmişlik sendromunu etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Mersin Üniversitesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Mersin.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özden, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 2-44.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı*. Küreselleşme Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya, Turkey.

- Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Potter, B. A. (1996). *Preventing job burnout: Transforming work pressures into productivity*. Thomson Crisp Learning.
- Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 29-42.
- Schaufeli, W.B. ve Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to research and practice: A critical analysis*. London: Taylor ve Francis.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*, 14(3), 204-220.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1981). The Effect of Role Conflict and Role Ambiguity on Perceived Levels of Teacher Burnout. *American Educational Research Association*, 1-25.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik alguları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Selvi, K. (2011). Teacher's Lifelong Learning Competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 103-127.
- Sharma, R. R. (2007). Indian Model of Executive Burnout. *Vikalpa*, 32(2), 23-38.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.

- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C.L. Cooper & I. Roberston (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (25-48). New York: Wiley.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler*. Beta Basım.
- Sürgevil, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu-tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yelken, T. Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556.
- Şahin, D. ve Şahin, F. (2016). Bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin incelenmesi. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-66.
- Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 131-142.
- Şişman, M. (2004). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tetik, H. (2016). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ağrı örneği). *Universal Journal of Theology*, 1(1), 82-94.
- Teyfur, M. (2015). Undesirable student behaviours encountered by primary school teachers and solution proposals. *Educational Research and Reviews*, 10(17), 2422-2432.

- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1081-1092.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-11.
- Tuna, M. ve Çimen, Z. (2013). Ankara’da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 60-78.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Tunaboşlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi (İzmir ili torbalı ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TÜBİTAK, (2019). [www.ufuk2020.com](http://www.ufuk2020.com) adresinden 03/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türkçapar, Ü. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 135-146.
- Ulusal Ajans, (2019). <http://www.ua.gov.tr> 04/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Van Der Veen, R. A. (2006). Communication and creativity: methodological shifts in adult education. *International Journal Of Lifelong Education*, 25(3), 231-240.
- Verkuil, B., & Van Emmerik, A. (2007). Omgaan met stress en burnout. *Psychopraxis*, jaargang , 9(6), 243-247.
- Woonsun, K. (2014). Korean pre-service teachers’ service learning and lifelong learning competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 3502-3505.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldız, M. ve Akçay Üzüm, P. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 156-174.
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz, T. N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. (2018). Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin tükenmişliklerinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54.
- Yurduseven, K. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin iş doyumları, mesleki tükenmişlik düzeyleri, günlük ritim tercihleri ve uyku değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yücel, G. F. (2006). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

## EKLER

### Ek 1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşım, bu çalışma yüksek lisans tezim için yapılmakta olup Fırat Üniversitesi Matematik ve Fen Anabilim Dalı Doktor Öğretim Üyesi Tayfun TUTAK danışmanlığında yürütülmektedir. Ölçekleri yanıtlarken sadece size uygun durumu işaretlemeniz yeterli olup verilen cevaplar gizli tutulacaktır. Sizlerden kişisel bilgi formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği- Eğitimci Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğindeki soruları dikkatli okuyarak bu sorulara samimi cevaplar vermenizi beklemekteyiz. Sorulara vereceğiniz cevaplar, daha anlamlı ve daha güvenilir bir çalışma olması için bizleri motive edecektir. İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

**Menekşe ÇEKİÇ**  
**Fırat Üniversitesi Tezli Yüksek Lisans**  
**Öğrencisi**

#### 1. Yaşınız

20-24       25-29       30-34       35-39       40 yaş ve üzeri

#### 2. Cinsiyet

Erkek       Kadın

#### 3. Medeni Durum

Bekar       Evli

#### 4. Hizmet Yılı

1 yıldan az       1-5 yıl arası       6-10 yıl arası

11-15 yıl arası       16 yıl ve üzeri

#### 5. Öğrenim Düzeyi

Lisans       Yüksek Lisans       Doktora

## Ek 2 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az	Kısmen	Hiç Uyuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1.Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2.Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3.Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4.Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5.Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6.Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7.Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8.Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9.Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

### Ek 3 Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu

No	Maddeler	Hiçbir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1	Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2	Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3	Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4	Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5	Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	1	2	3	4	5	6	7
7	Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8	Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9	Bir öğretmen olarak öğrencilerin hayatlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10	Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	1	2	3	4	5	6	7
11	Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
12	Kendimi çok zinde hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
13	Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14	Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
15	Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16	Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	1	2	3	4	5	6	7
17	Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18	Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19	Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	1	2	3	4	5	6	7
20	Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi Hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
21	İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
22	Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7

## İZİN BELGELERİ

### Ek 4 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni ▶



**Menekşe ÇEKİÇ**

Alıcı: ydiker ▼

16 Ocak Cmt 12:30



Sayın hocam,

Elazığ'da matematik öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Fırat Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı Matematik Eğitimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğini" yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Bilgi paylaşımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Menekşe ÇEKİÇ



**Yelkin Diker C**

Alıcı: ben ▼

16 Ocak Cmt 13:09



Merhaba, ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

## Ek 5 Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu Kullanım İzni

### Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Kullanım İzni



**Menekşe**

Alıcı: nba

14 Ocak Per 16:50



Sayın hocam,

Elazığ'da matematik öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Fırat Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim dalı Matematik Eğitimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. İzininiz olursa "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu"nu yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Bilgi paylaşımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Menekşe ÇEKİÇ



**Nuri Baris INCE**

Alıcı: ben

14 Ocak Per 19:34



Sayın Çekiç, uyarlamasını yaptığımız envanteri ilgili makaleye referans vererek çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Etik duyarlılığınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

## Ek 6 Etik Kurul Kararı

### ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
18.12.2020	26	3	Sorumlu Araştırmacı : Dr.Öğr.Üyesi Tayfun TUTAK Yardımcı Araştırmacı: Menekşe ÇEKİÇ

#### KARAR

"Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖML (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Prof. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Sekreteri: Pınar ARSLAN			İmza

## Ek 7 Araştırma İzin Formu



T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-21828402  
Konu : Araştırma İzni

05.03.2021

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik 2020/2 sayılı Genelgesi, 2007/1084 sayılı Yönergesi.  
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 21/03/2021 tarih ve 6578 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Arabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Menekşe ÇEKİÇ'in, "Ortaokul Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi ve özel Ortaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak ilgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 04/03/2021 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuruyu hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi ve özel Ortaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **08 Mart 2021 - 28 Mayıs 2021** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemil ÇİFTÇİ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
Feyzi GÜRTÜRK  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

## Ek 8 Orijinallik Raporu



T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM  
20

### I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Menekşe ÇEKİÇ	Öğrenci No: 191403104
Bilim Dalı	Matematik Eğitimi	
Programı	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Doktora

### II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	"Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
Danışman	Doç. Dr. Tayfun TUTAK
II. Danışman	

### III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce  
taranan sayfa sayısı ( 66 )

%19

Tez Savunma Sınavından sonra  
taranan sayfa sayısı ( 65 )

%20

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli CELAL YILMAZ <i>y</i>	Tez, veri tabanına saklanmıştı Saklanmamıştı:	
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u> <i>/</i>	İmza

#### AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Fırat Üniversitesi,  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
23119 - Elazığ / TÜRKİYE

<http://ebe.firat.edu.tr/>

Telefon : +90 424 237 0086  
Fax: +90 424 237 0087  
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

## **ÖZ GEÇMİŞ**

2007 Elazığ Atatürk Lisesinden mezun olma

2013 Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Bölümünden mezun olma

2021 Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programından mezun olma

## **İLETİŞİM BİLGİLERİ**

