



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN MESLEKİ  
GELİŞİM ÖZYETERLİKLERİ İLE İLİŞKİSİ: EDREMİT İLÇESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RAKİBE SEDA AYDEMİR

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. BARIŞ USLU

ÇANAKKALE-2023





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN MESLEKİ  
GELİŞİM ÖZYETERLİKLERİ İLE İLİŞKİSİ: EDREMIT İLÇESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RAKİBE SEDA AYDEMİR

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. BARIŞ USLU

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri  
Kurumu tarafından desteklenmiştir.

Proje No: SYL-2023-4386

ÇANAKKALE-2023

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Rakibe Seda AYDEMİR

11/08/2023

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde süreç boyunca bana sabırla yol gösteren, her konuda desteğini ve emeğini esirgemeyen, her endişeye kapıldığımda beni teşvik eden, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanın Sayın Doç. Dr. Barış USLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana kattıkları değerli bilgilerle yolumu aydınlatan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Tezli Yüksek Lisans bölümündeki hocalarıma teşekkür ederim.

Emeğini esirgemeyip destek olan sayın tez jüri üyelerine teşekkür ederim.

Tez çalışma sürecim boyunca bana maddi manevi destek veren aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

## ÖZET

### Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterlilikleri ile İlişkisi Edremit İlçesi Örneği

Rakibe Seda Aydemir

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitimin Felsefi, Sosyal Ve Tarihi Temelleri Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Barış USLU

11/08/2023, 81

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 öğretim yılında Balıkesir Edremit İlçesinde devlet okullarında görevli 1.739 öğretmen oluşturmaktayken, örnekleme ise bu araştırmaya katılan 299 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler “kişisel bilgiler formu”, “yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği” ve “öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik ölçeği” kısımlarından oluşan e-anket ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel, çıkarımsal (*t* testi ve *F* testi), korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmış olup, çıkarımsal, korelasyon ve regresyon analizleri için ,05 anlamlık düzeyi temel alınmıştır. Ek olarak, regresyon analizi için önkoşullar incelenmiş ( $D-W \approx 2$ ,  $TIF < 10$ ,  $VIF > .10$  kriterlerine göre) ve standardize beta katsayısı ,55 bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlilikleri arasında  $r = ,55$  korelasyon olduğunu ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerinin %30'unu açıkladığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlilikleri genel olarak yüksek düzeyde (3,72/5'li likert) bulunurken, kişisel (cinsiyet), mesleki (öğrenim düzeyi, kıdem, kariyer basamağı) ve kurumsal (okulların eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik çevreleri) özelliklerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde mesleki özelliklerine göre; özellikle, görece genç-kıdemi az ve lisansüstü mezunları lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim öz yeterliliklerini güçlendiren önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; öğretmenleri lisansüstü eğitime katılmaya teşvik etmek ve bilişim teknolojileri konusunda eğitimler sunmak, öğretmenlerin araştırma deneyimi elde etmeleri ve bilgiye hızlı erişim pratiği edinmelerini sağlayarak hayat boyu öğrenme becerilerine katkıda bulunabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat boyu öğrenme, Mesleki gelişim, Hayat boyu öğrenme eğilimleri, Mesleki gelişim öz yeterlilikleri, Öğretmenler.



## ABSTRACT

### **The Relationship between Teachers' Lifelong Learning Tendencies and their Professional Development Self-efficacy: Case of Edremit**

Rakibe Seda Aydemir

Canakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Education

Master's Thesis in The Department of Philosophical, Social And Historical Foundations of Education

Co-supervisor: Associate Professor Dr. Barış USLU

11/08/2023, 81

The purpose of this research is to examine the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and their professional development self-efficacy. The research was designed in the correlational survey model. While the population of the research consists of 1,739 teachers working in public schools in Balıkesir Edremit district in the 2022-2023 academic year, the sample includes 299 teachers who participated in the research. The data was collected using a questionnaire including personal information form, Lifelong Learning Tendencies Scale, and Teachers' Professional Development Self-Efficacy Scale. The data were then analysed using descriptive, inferential (*t* test and F test), correlation, and predictive analyses. The findings of inferential, correlation, and regression analyses were evaluated at .05 significance level. Additionally, pre-conditions for regression analysis were examined (with the criteria;  $D-W \approx 2$ ,  $TIF < 10$ ,  $VIF > .10$ ), and the standardised beta was found .55. This result shows that the correlation between teachers' lifelong learning tendencies and their professional development self-efficacy is  $r=.55$ , while teachers' lifelong learning tendencies can explain around %30 of their professional development self-efficacy perceptions. When looking for the influence of their personal (gender), professional (graduate level, seniority, career advancement), and institutional (schools' educational level and socio-economic environment) features, there is no significant difference in teachers' professional development self-efficacy perceptions, as high level in general (mean=3.72 in the 5-points scale). On the other side, there are significant differences in teachers' lifelong learning tendencies only in terms of their professional features; particularly in favour of younger (or less seniority level) teachers and postgraduate degree holders. Evaluating all these findings together, teachers' lifelong learning tendencies are clearly important factors to empower their professional development self-efficacy. Consequently, encouraging teachers to attend postgraduate education and provide ICT training can contribute to teachers' lifelong learning skills by providing



research experience and practicing faster knowledge-access.

**Keywords:** Lifelong learning, Professional development, Lifelong learning tendencies, Professional development self-efficacy, Teachers.





# İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ETİK BEYAN .....	iii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZET .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xi
TABLolar DİZİNİ .....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
İKİNCİ BÖLÜM .....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE .....	8
2.1. Hayat Boyu Öğrenme Tanımı ve Kapsamı .....	8
2.1.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı .....	12
2.1.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi .....	12
2.1.3. Hayat Boyu Öğrenmenin Faydaları .....	14
2.1.4. Hayat Boyu Öğrenmenin Yeterlilikleri .....	15
2.1.5. Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi .....	16

2.1.6. Dünya’da Hayat Boyu Öğrenme.....	17
2.1.7. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme.....	18
2.1.8. Hayat Boyu Öğrenme Uygulamaları .....	19
2.1.9. Hayat Boyu Öğrenmenin Yöntemleri .....	19
2.1.10. Hayat Boyu Öğrenme Stratejileri.....	22
2.1.11. Hayat Boyu Öğrenme ve Öğretmenlik.....	23
2.1.12. Öğretmenlikte Hayat Boyu Öğrenme ve Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki	24
2.2. Mesleki Gelişim.....	25
2.2.1. Mesleki Gelişim Modelleri .....	26
2.2.2. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim.....	26
2.2.3. Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Önemi.....	29
2.2.4. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim Modelleri .....	30
2.3. Mesleki Öğrenme Toplulukları.....	33
2.3.1. Mesleki Öğrenme Toplulukları Teorik Çerçevesi .....	34
2.3.2. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Özellikleri.....	35
2.3.3. Mesleki Öğrenme Topluluklarının İşlevleri.....	35
2.3.4. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Faydaları .....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	37
YÖNTEM .....	37
3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem .....	37
3.3. Veri Toplama Araçları .....	39
3.4. Veri Toplama ve Analizi.....	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	41
ARAŞTIRMA BULGULARI.....	41

4.1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular .....	41
4.1.1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi .....	41
4.1.2. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Durumu Göre İncelenmesi .....	42
4.1.3. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi .....	42
4.1.4. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kariyer Basamaklarına Göre İncelenmesi .....	43
4.1.5. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi .....	44
4.1.6. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	45
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	45
4.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi .....	46
4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	47
4.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi .....	48
4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarının Kariyer Basamaklarına Göre İncelenmesi .....	50
4.2.5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi .....	51
4.2.6. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algılarının Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre İncelenmesi .....	53
4.3. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Gelişim Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler .....	54

4.3.1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Gelişim Özyeterlik Algıları Arasındaki Yordayıcı İlişkilere Dair Bulgular.....	54
4.3.2. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Gelişim Algısı Alt Boyutlarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular .....	55
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	58
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	58
5.1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	58
5.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması	60
5.3. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Gelişim Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Tartışılması .....	63
5.4. Öneriler .....	64
KAYNAKÇA .....	67
EKLER .....	82
EK 1 .....	82
ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ.....	82
EK 2 .....	83
ETİK KURUL ONAY BELGESİ.....	83
EK 3 .....	84
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİNİ.....	84
EK 4 .....	85
ANKET FORMU-1 .....	85
EK 5 .....	87
ANKET FORMU-2 .....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	88

## SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
TDK	: Türk Dil Kurumu
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1 .....	38
Örneklemdaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları .....	38
Tablo 2 .....	41
Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel Veriler .....	41
Tablo 3 .....	41
Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Düzeyleri .....	41
Tablo 4 .....	42
Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Açısından Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri .....	42
Tablo 5 .....	43
Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri .....	43
Tablo 6 .....	43
Öğretmenlerin Kariyer Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri .....	43
Tablo 7 .....	44
Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Düzeyleri .....	44
Tablo 8 .....	45
Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri .....	45
Tablo 9 .....	45
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Veriler .....	45
Tablo 10 .....	46
Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Özyeterlik Algı Düzeyleri .....	46
Tablo 11 .....	47
Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Özyeterlik Algı Düzeyleri .....	47



Tablo 12 .....	49
Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Özyeterlik Algı Düzeyleri.....	49
Tablo 13 .....	50
Öğretmenlerin Kariyer Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Özyeterlik Algı Düzeyleri.....	50
Tablo 14.....	52
Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Mesleki Yeterlilik Algı Düzeyleri	52
Tablo 15 .....	53
Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Çevre Durum Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Düzeyleri .....	53
Tablo 17.....	55
Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları .....	55
Tablo 18.....	55
Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretimsel Gelişim Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları.....	55
Tablo 19.....	56
Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kurumsal Gelişim Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları.....	56
Tablo 20.....	56
Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kişisel Gelişim Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları.....	56
Tablo 21 .....	57
Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Alansal Gelişim Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları.....	57



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Öğrenme, bireylerin doğuştan getirdiği bir özellik olarak kabul edilir. Öğrenme isteğinin de insan hayatı boyunca devam ettiği literatürde kabul gören bir görüş olduğu söylenebilir. Öğrenme isteğini doyuma ulaştıran önemli yollardan biri olan eğitim Tezcan'a (1985) göre, insanın toplumsal hayat içerisinde gerçekleştireceği tutum ve davranışları öğrenme, geliştirme ve uygulama süreci olarak görülürken Bulurman (2002) eğitimi, bireye toplumsal davranış, norm ve kurallar öğretilerek onun topluma kazandırılması şeklinde tanımlamaktadır. Bireyin, öğrenme isteğine sahip bir varlık olması ve bu isteğin ömür boyu devam etmesi sebebiyle hayat boyu öğrenme kavramı birey açısından önemli hale gelmektedir (Akpınar, 2020). Bununla birlikte 21. Yüzyıl'da teknolojik gelişimin hızlanması, toplumsal şartların hızlı bir biçimde değişmesi, eğitim alanındaki yenilikler gibi konular bireylerin öğrenme sürecinin sürekli biçimde devam etmesini gerektiren bir konu olarak göze çarpmaktadır (Kabal, 2019).

21. yüzyıl, bilgi ve becerilerin arttığı, bilimsel ilerlemelerin yaşandığı ve bu bilimsel ilerlemelere bağlı olarak teknolojik gelişimlerin hız kazandığı dönem olarak kabul görmektedir. Bilimsel bilgi birikiminin artışı, teknolojik gelişmeler ve bilgi ile becerinin bir arada kullanımı eğitim-öğretim kurumlarında izlenen metotların sürekli olarak güncellenmesini gerektiren bir durum haline gelmiştir (Demirel ve Diker Coşkun, 2009). Bu bağlamda bilginin beceri ile birleştirilerek öğrenciye aktarılması ve teknolojik araç-gereçlerin kullanımı gibi konuların öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini önemli hale getirdiği söylenebilir (Yurdakul, 2005). İçinde yaşadığımız çağda bilimsel ve teknolojik gelişmeler oldukça hızla ilerlemektedir. Birey hayatı boyunca yeni bilgi ve beceriler kazanma gereksinimi duymaktadır. Hayat boyu öğrenme ise bu teknolojik ve bilimsel gelişmelerin insan hayatında meydana getirdiği yeni ihtiyaçların karşılanması için çözüm noktası olarak görülebilir. Bu olgu, özellikle toplumun yol göstericileri olarak kabul edilen

öğretmenler için hem çağa ayak uydurma hem de en fazla bilgi birikimi ile kendilerinden beklenti içerisine girenlere değer katma bağlamında özellikle günümüzde çok daha önemli bir yere taşınmıştır. Tüm bu sebepler göz önüne alındığında eğitim kurumlarında edinilen bilgi ve tecrübelerin geçerlilik süresinin kısaldığı da iddia edilebilir.

Öğretmenlik mesleğinin tarihsel süreç içerisinde her dönem kendini geliştiren ve yenileyen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. 20. Yüzyıl öğretmenlik mesleği için öğretmen merkezli bir anlayışa sahipken 21. Yüzyıl'da öğrenci merkezli hale gelmiştir (Öztürk Diker ve Coşkun 2022). Bu süreçte öğretmenlik yalnızca ders anlatan, bir konuyu öğreten yönetici değil öğrencilerin herhangi bir problem durumuna çözüm üreten rehber konumundadır. Bu sebeple endüstri toplumunda etken durumda olan öğretmenler, bilgi çağında edilgen konuma geçmiştir. Bilişim çağında ise öğretmenler bilgi ve becerileri bir araya getiren, öğrenciyi aktif konumda tutan eğitim iş görenleridir. Toplumsal süreçlerdeki bu değişim, öğretmenin yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmasını ve öğrendiği yeni bilgi ve metotları öğretim tekniği olarak kullanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Yurdakul, 2005). İçinde yaşadığımız çağda bilimsel ve teknolojik gelişmeler oldukça hızla ilerlemektedir. Birey hayatı boyunca yeni bilgi ve beceriler kazanma gereksinimi duymaktadır. Hayat boyu öğrenme ise bu teknolojik ve bilimsel gelişmelerin insan hayatında meydana getirdiği yeni ihtiyaçların karşılanması için çözüm noktası olarak görülebilir. Bu olgu, özellikle toplumun yol göstericileri olarak kabul edilen öğretmenler için hem çağa ayak uydurma hem de en fazla bilgi birikimi ile kendilerinden beklenti içerisine girenlere değer katma bağlamında özellikle günümüzde çok daha önemli bir yere taşınmıştır. Tüm bu sebepler göz önüne alındığında eğitim kurumlarında edinilen bilgi ve tecrübelerin geçerlilik süresinin kısaldığı da iddia edilebilir.

Toplumsal yaşamda gerçekleşen değişimler eğitim sektöründe de değişimleri beraberinde getirmiş, bu değişim eğitim sektörünün iş görenleri olan öğretmenlerin eski, geleneksel bilgi ve öğretim yöntemlerinin değişmesini de sağlamıştır. Okullarda gerçekleşen bilgi aktarımı şeklindeki eğitim becerilerin öğretilmesine evrilmiştir. Sonuç olarak sürekli bir değişim içerisinde olan eğitim kurumlarında öğretmenlerin de sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve değişime ayak uydurmaları gerektiği söylenebilir (Yıldırım, 2015). Hayat boyu öğrenme kavramı, 21. Yüzyıl insanının temel gerekliliklerinden biri olarak görülebilir (Fındıkçı, 2004). Bu temel hedefin gerçekleştirilmesi açısından eğitim sisteminin de hayat boyu öğrenmeye uygun biçimde yapılandırılması önemlidir. Hayat boyu öğrenme kavramını

öğrencilere aşıl原因 öğretmenlerin de hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması beklenebilir. Toplumların gelişimini sağlayacak önemli faktörlerden biri eğitimidir. Eğitim-öğretim sürecini tamamlayan öğrencilerin süreç sonunda hayat boyu öğrenme özelliğine sahip olması gerekmektedir. Bunu sağlayacak olan öğretmenin de öncelikle kendisinin hayat boyu öğrenme eğilimine sahip olması önemlidir (Poyraz ve Bayrakçı, 2015).

Hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretmenin kıdemine ve öğrenim düzeyine göre değişiklik gösterdiğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Yaman (2014) çalışmasında, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdemi 15 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde hayat boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Küçükler (2021), mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucunu elde etmiş, Ayra (2015) ve Torun ve Güvercin, Seçkin (2021) kıdemin hayat boyu öğrenme eğiliminde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Aynı araştırmalarda öğretmenlerin eğitim düzeyinin lisansüstü olduğu durumlarda hayat boyu öğrenme eğilimlerinin artış gösterdiği bulguları elde edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kavramı açısından nerede durduğu, hayat boyu öğrenme eğilimlerinin değişkenlik gösterdiğini bulgusuna ulaşmak önemlidir.

Mesleki gelişim, bireylerin iş gören olarak buldukları mesleki topluluklarda mesleğe yönelik bilgi birikimi, becerilerin artırılması ve kişisel yeteneklerin ilerletilmesi süreci olarak görülebilir (Bümen vd., 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise öğrencilerin gelişimlerini sağlama amacıyla öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri olarak görülebilir. Bu bağlamda öğretmenlikte mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenme sürecinin bir alt basamağı olarak değerlendirilebilir (Guskey, 2000). Diğer yandan özyeterlik, bireyin herhangi bir alanda başarılı olma konusunda kendine dair inancını temsil eder (Senemoğlu, 2003). Bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişim açısından özyeterliklerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini incelemek, öğretmenlerin çağın gereklerine ne derece uyum sağladıklarını, teknolojik gelişimleri ne ölçüde takip ettikleri, öğretmenlik mesleğinin gelişim basamaklarına hangi ölçüde uyum sağladıkları görebilme açısından önemlidir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim özyeterlikleri açısından incelenmesi öğretmenlere yaşam boyu öğrenme konusunda yol gösterici bir rehber olması ve konuyla ilgili gerçekleştirilecek diğer araştırmalara örnek oluşturması sebebiyle fayda sağlaması hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hayat boyu

öğrenme kavramına karşı gösterdikleri tepkilerin boyutu ve bunun olası çıktılarına odaklanmak, mesleki kariyerlerini ve gelişimlerini etkileyebilir ve bu da toplumdaki diğer bireyler için daha fazla fayda anlamına gelebilir. Ancak hayat boyu öğrenme eğiliminin hangi noktalarda ne gibi etkileri olabileceği ve öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri ile ilişkisi ne yönde olduğu gibi temel bazı değişkenleri, mesleki gelişimlerine yönelik bazı çıkarımları etkileyebilir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme kavramına ve etkilerine odaklanmak, öğretmenlerin bundan sonraki süreçte motivasyonlarını etkileyebilir ve sonuçlarına yönelik çıkarımlarda bulunarak bu yönde bir gelişime, akademik kariyer planlaması yapmalarına yardımcı olabilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Öğrenme, doğası gereği süreklilik arz eden bir kavramdır. Bu kavramın temsilcileri olan öğreticiler olarak bilinen öğretmenler ise ancak süreklilik arz eden bu kavrama yönelik sürekli kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Kuşkusuz, öğretmenlerin meslek edinmek için aldıkları formal eğitim meslek hayatları boyunca verecekleri eğitimi karşılamaktan çok uzaktır. Bu eksikliği gidermek ise genel olarak hayat boyu öğrenme ile mümkündür. Yaşın ve diğer demografik özelliklerin hiçbir şekilde engel olamayacağı ve kişinin her an ve yerde kendisini geliştirmesini teşvik eden hayat boyu öğrenme olgusu, öğretmenler için önemli bir olgudur. Ancak her öğretmenin bu olguya karşı eğilimi farklı olabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın konusu öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini ortaya koymak, mesleki gelişimlerinin farklı boyutlarına odaklanmak, sosyo-demografik özellikler bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kavramına karşı eğilimlerinin çıktılarına odaklanmak olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca, önerilen araştırma ile hayat boyu öğrenme olgusuna karşın öğretmenlerin eğilimlerinin kendi mesleki gelişim ve girişimlerini ne yönde etkilediğini belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda hem öğretmen hem de öğretmen adayları için bir yol gösterici kılavuz olması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın ana amacına bağlı olarak şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri demografik özelliklerine (cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, kariyer basamağı, okul türü ve görev yapılan okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlikleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlikleri demografik özelliklerine (cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, kariyer basamağı, okul türü ve görev yapılan okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri mesleki gelişim öz yeterliklerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Literatürde, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme süreçlerine ve bu süreçlerin öğrenci-öğretmen ilişkisi (Yalçın, 2020), bazı standartlar ile olan ilişkisi (Özçiftçi vd., 2015), öğretmen özyeterlik algıları (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015) ve öğretmen performansına etkisi (Yaman ve Yazar, 2015) gibi farklı parametreler üzerinden okumalarına yoğun bir şekilde yer verilmektedir. Ancak öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişimlerine katkısı üzerinden okumaların yapıldığı çalışmalar, literatürde sığdır. Bu bağlamda bu çalışma, literatürdeki bu eksikliği giderecek olmasından dolayı son derece önemlidir. Bununla birlikte bu çalışma, hayat boyu öğrenme süreçlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunması konusunda rehber olması açısından önemlidir.

#### 1.4. Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların araştırma sorularına verdiği cevapların objektif, samimi ve doğru olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmektedir.

Analiz sürecinde elenen verilerin genel yapıyı etkilemediği varsayılmıştır ve katılımcılar evreni temsil etme yeteneğine sahiptir.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma zaman ve maliyet unsurları göz önüne alınarak, Balıkesir İli Edremit İlçesi'ndeki devlet okullarında 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

Bu araştırma, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlerin mesleki özyeterlik algıları için kullanılan ölçme aracındaki boyutlarla sınırlıdır.

Araştırma kapsamında ele alınan öğretmenlerin demografik değişkenleri cinsiyet (kişisel), öğrenim düzeyi, kıdem, kariyer basamağı (mesleki), görev yapılan okul türü ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre (kurumsal) değişkenleri ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Hayat Boyu Öğrenme:** Sürekli bir değişim içerisinde olan dünyada yaşamsal gereklilikleri sağlayacak düzeyde ayakta kalma çabasıdır (Akkuş, 2008). Bireyin toplumsal hayatta ve iş hayatında bireysel özellikleri ve yeteneklerini geliştirebilmek amacıyla gerçekleştirdiği öğrenme faaliyetidir (MEB, 2009).

**Mesleki Gelişim:** öğrencilerin daha yüksek akademik başarı kazanmaları açısından öğretmenlerin edinmesi gereken mesleki kişisel gelişim unsurlarıdır.

**Özyeterlik:** Bireyin herhangi bir durumda gerçekleştirdiği eylemi değerlendirebilmesi ve sınırlarını bilmesidir (Bandura, 1977). Ayrıca Bandura (1990) öz



yeterliliği, bireyin bir iş için gereken niteliklere sahip olup olmadığı konusunda kendini bilmesi olarak tanımlar.

**Eğilim:** Eğilim bir Őeyi sevmeye ya da yapmaya iten yönelme hissi ya da eylemidir. Bazı durumlara yöneltme sezgisi olarak da ifade edilmektedir (TDK, 2012).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan kavramlar ortaya konulup açıklanmış, araştırmanın temelinde bulunan yaklaşımlara yer verilmiştir.

#### 2.1. Hayat Boyu Öğrenme Tanımı ve Kapsamı

Hayat boyu öğrenme kavramı, insanların kişisel gelişimlerini toplumsal ve mesleki amaçlar doğrultusunda gerçekleştirme durumu olarak tanımlanabilir (Koç, 2005). Aspin ve Chapman'a göre (2000), insanlar hayat sürelerince edindikleri gündelik ve mesleki bilgileri kullanabilme süreci olarak tanımlanabilir. Faure vd. (1972) ise hayat boyu öğrenmeyi, toplumsal normlar açısından değerlendirerek toplumların gelişmesini sağlayacak bireyin doğumdan ölüme uzanan tüm öğrenme süreçleri şeklinde ifade etmektedir. Bunun sağlanması için gerekli olan ise eğitim sistemi oluşturmak değil tüm hayatı bütünsel olarak sistemin içine yerleştirmektir. Hayat boyu öğrenme kavramına dair diğer tanımlar (Aspin ve Chapman, 2000; Avrupa Birliği Komisyonu, 2006; Candy, 2002; Demirel, 2010; Jarvis, 2007; Knapper ve Cropley, 2000; OECD, 1996) incelendiğinde zamana ve mekana bağımlı olmayan, her türlü öğrenme süreci içeren ve sürekliliği sağlanarak devam eden bir unsur olarak görülmektedir. Hayat boyu öğrenme niteliklerini sağlayan bireyler incelendiğinde güdülenme düzeyi yüksek, öğrenme fiilini öğrenen, öz eleştiri ve değerlendirme yapabilen, merak unsuruna ve yeterli isteğe sahip bireyler oldukları görülmektedir (Akkoyunlu, 2008; Douglas, 2010; Epçaçan, 2013; Knapper ve Cropley, 2000; Knowles, 1972).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, bireyin kişilik, sosyal ve mesleki alanda gelişimini amaçlayan ve temel ilkesi yaşam boyunca bilinçli ve amaçlı olarak öğrenmeye devam etmek olan geniş bir kavramdır (Koç, 2005). Aspin ve Chapman 'a anlayışları (2000) göre yaşam boyu öğrenme; bireylerin yaşamları süresince edindikleri bilgi, beceri, değer ve geliştiren ve gerçek hayatta uygulayabilmelerini sağlayan destekleyici bir süreçtir. Yaşam boyu eğitimi öğrenen toplumun anahtarı olarak tanımlayan Faure vd. (1972), her bireyin yaşamı boyunca öğrenmeye devam edebilecek konumda olması gerektiğini savunmaktadır. Bunun için yaşam boyu eğitimi bir sistem olarak değil, sistemin tüm örgütlenmesinin kurulduğu ve buna bağlı bileşenlerin her birinin gelişiminin altında yatan temel ilke olarak tanımlamışlardır. Medel Anonuevo, Ohsako ve Mauch 'a (2001) göre de yaşam boyu öğrenme, eğitim

reformları için gerekli bir rehberlik ve organizasyon ilkesidir. Aynı zamanda eğitimin mevcut ve ortaya çıkacak zorluklarla yüzleşmesini sağlamak için vazgeçilmez bir araçtır. Alan yazında yer alan yaşam boyu öğrenme tanımları (Aspin ve Chapman, 2000; Avrupa Birliği Komisyonu, 2006; Candy, 2002; Demirel, 2008; Jarvis, 2007; Knapper ve Cropley, 2000) incelendiğinde öğrenmede zaman sınırının ortadan kaldırılarak formal, informal ve nonformal öğrenmeleri içeren süreklilik kavramının ortak unsur olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerine yönelik sınıflamalar incelendiğinde ise merak, isteklilik, kararlılık, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, öz değerlendirme, öğrenmeyi planlama/düzenleme (Akkoyunlu, 2008; Douglas, 2010; Epçaçan, 2013; Knapper ve Cropley, 2000; Knowles, 1972) özelliklerine vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir.

Hayat boyu öğrenme kavramının ortaya çıkış ve gelişimi üzerinde etkili olan birçok faktör olduğu söylenebilir. Colardyn ve Bjornavold (2004), hayat boyu öğrenme kavramını ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ışığında toplumsal alanda ortaya çıkan yeni bilgi ve becerileri elde etme gerekliliğinin bir yansıması olarak görmektedir. OECD (2007) ise, hayat boyu öğrenmenin sonu olmayan bir kavram olduğunu ve toplumlar değiştikçe yeni bilgilerin ortaya çıktığını, bireylerin yeni bilgileri öğrenme eğiliminde olmalarını gerektiğini belirtmektedir. Doyle (1994), hayat boyu öğrenmeyi formel öğrenmenin alternatifi olarak değil tamamlayıcısı olarak görürken, White (1982), hayat boyu öğrenmenin bireyin günlük yaşantısında hayatını idame ettirebilmesi için gerekli bilgileri sürekli olarak edinme süreci olduğunu savunmaktadır.

Hayat boyu öğrenmenin farklı boyutları bulunduğunu savunan görüşlere ilgili literatürde rastlanabilir. Dunn (2003), hayat boyu öğrenmeyi formal, informal ve nonformal olarak 3 farklı boyutta incelenebileceğini söylemektedir. Bireylerin her gün öğrendikleri yeni bilgi, tutum ve becerilerinin yaşamsal faaliyetlerini daha sürdürülebilir kılma konusunda önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenilecek yeni bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ise sistemli bir biçimde formal olarak, sistemsiz fakat günlük hayatın içerisinde gerçekleşen informal olarak ve örgün öğretimin içerisinde bulunmasa da önemli bilgilerin edinildiği nonformal biçimlerde gerçekleşmektedir (Dunn, 2003).

Hayat boyu öğrenme, kavramsal açıdan bireyin tüm hayatı boyunca okul vb. yollarla eğitim hayatı içerisinde olması olarak anlaşılabilir. Fakat bu görüşün hatalı olduğu değerlendirilmektedir. Çilek (2002), hayat boyu öğrenmenin sadece yaygın ve örgün eğitim

kapsamında olmadığını fakat formal eğitim ile paralel özelliklerde olduğunu belirtmektedir. Kaya (2018), hayat boyu öğrenmenin bireylerin öğrenme ihtiyacını karşılamaya yönelik olduğunu, bunun da genellikle yaygın öğretim kurumları aracılığı ile gerçekleştiğini belirtmektedir.

Hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin literatürde farklı kavramsallaştırmalar görülebilir. Yaşam boyu öğrenme, sürekli öğrenme, sınırsız öğrenme, yetişkinlik öğrenmesi olarak da adlandırılan bu kavram, yapılan tanımlar incelendiğinde aynı sonucu göstermektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2010). Bunların dışında Celep (2003) hayat boyu öğrenme kavramını tümleşik öğrenme, sürekli eğitim ve öğrenim olarak ele almıştır. Kurt (2008), yapılan kavramsallaştırmaları ele alarak hayat boyu öğrenme kavramını, ömür boyunca devam eden öğrenme süreci olarak tanımlamıştır.

Hayat boyu öğrenme kavramına yönelik kuramsal tanımlamalar da literatürde yer bulmaktadır. Avrupa Konseyi hayat boyu öğrenme kavramını formal eğitim öncesi dönemden başlayarak emeklilik sonrasına kadar devam eden öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bu tanıma göre hayat boyu öğrenme süreci doğum ile başlayarak hayatın sona ermesine kadar devam etmektedir. Türkiye’de ise MEB (2009) hayat boyu öğrenme kavramını toplumsal açıdan ele alır. MEB (2009)’in tanımına göre hayat boyu öğrenme, bireyin toplumsal hayata uyumunu kolaylaştıran, toplum içerisinde devam eden hayatlarını ekonomik ve kültürel açıdan iyileştirmelerini sağlayan, bireyin sosyal hayata aktif katılımını gerçekleştiren öğrenme sürecidir.

Devlet Planlama Teşkilatı 2001 yılında yayımlanan Özel İhtisas Komisyonu Raporu’na göre hayat boyu öğrenme sürecine ilişkin ortak özellikleri tanımlamıştır. Buna göre hayat boyu öğrenme;

- Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin değerini arttıran,
- Yaş, cinsiyet ve eğitim durumu, çalışma şekli ayrımı yapılmaksızın öğrenme faaliyetini tüm bireylere yaygınlaşmasını sağlayan,
- Öğrenme eğitimi ve öğretim metotlarını çeşitlendiren,
- Geleneksel öğretim yöntemlerine bir alternatif kazandıran unsurlar bütünüdür (DPT, 2001).

OECD (2001), hayat boyu öğrenme ve geleneksel öğrenim yöntemlerini karşılaştırarak dört farklı özellik açısından hayat boyu öğrenme metotların ön plana çıkarmıştır. Bu özellikler; öğrenmenin sistematik hale getirilmesi, öğrenci merkezli bir eğitim oluşturulması, öğrenmeye karşı bir motivasyon sağlanması, eğitim politikalarının çeşitlendirilmesi olarak görülebilir. Dünya Bankası 2003 yılında hazırladığı raporda geleneksel öğretim yöntemleri ve hayat boyu öğrenme süreçlerini karşılaştırmıştır. Bu rapora göre geleneksel öğrenmede öğretimin merkezi öğretmenken hayat boyu öğrenme öğrenci merkezlidir. Hayat boyu öğrenmede bireyler deneyimleyerek öğrenir, grup çalışmaları öğretici etkenlerdendir. Geleneksel öğrenmede ise öğrenciler verilen bilgiyi kabul eder ve tek başlarına çalışır. Hayat boyu öğrenmede eğitimciler de birer öğrencidir ve hayat boyu bir öğrenme sürecinin içerisinde (Nam, 2009).

Hayat boyu öğrenme kavramının dört temel dayanak üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Bu dayanaklar; bilmeyi, yapmayı, olmayı ve birlikte yaşamayı öğrenme olarak özetlenebilir (Delors, 1996). Bilmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme olarak da görülebilir. *Bilmeyi öğrenme*, bir konuda neyin, nasıl bilinebileceği ile ilgilidir ve eğitimin temel öğrenme olanaklarından yararlanmayı gerektirir. *Yapmayı öğrenme*, mesleki faaliyetleri öğrenme dışında toplumsal yaşamda karşılaşılabilecek tüm sorunlara çözümler üretebilme yeteneği ile ilgilidir. Temelinde deneyimler bulunur. Günlük hayatın içerisinde elde edilen bilgilerin yanı sıra kurs, sertifika programı gibi formel eğitim unsurlarını da kapsayabilir. *Olmayı öğrenme* dayanağının karşılığı bireyin kendini tanıması ve kişisel gelişimini sağlamasıdır. *Birlikte yaşamayı öğrenme* dayanağının temelinde ise ortak çalışma, yardımlaşma, çatışmaları çözüme kavuşturma bulunur. Birlikte yaşamayı öğrenme, toplum içerisinde edinilen bilgileri kolay kabullenme açısından önemlidir.

Hayat boyu öğrenme hem toplumsal hayatın hem de öğrenme faaliyetlerinin birçok aşamasında olduğu gibi bazı engellere sahiptir. Bu engeller, öğrenme konusunda bireyin güdülenme seviyesinin yeterli olmaması, ekonomik sıkıntılar, siyasi fikirlerin öğrenme faaliyetine ket vurması, kişisel gelişime ayrılacak yeterli zamanın bulunmaması, eğitim düzeyinin düşük olması, geçmişten gelen öğrenme kültürünün bireyde yeteri kadar oturmuş olmaması, eğitim koşullarındaki yetersizlik, öğrenme koşullarının ve öğreten bireylerin yetersizliği şeklinde özetlenebilir (Demirel, 2009; Longworth, 2003; Topakkaya, 2013).

Sonuç olarak hayat boyu öğrenme, bireyin tüm hayatı boyunca formel, informal ve nonformel biçimlerde sürekli öğrenme faaliyetidir. Bireyin hem mesleki hem de toplumsal alandaki gelişimine katkıda bulunur. Önünde birtakım engeller bulursa da bu engellerin bireyin hayat boyu öğrenme motivasyonu ile aşılabileceği söylenebilir.

### **2.1.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı**

Öğrenme, belli bir amaca yönelik gerçekleşen etkinlik olarak adlandırılmaktadır. Hayat boyu öğrenme de diğer tüm öğrenme etkinliklerinde olduğu gibi belli bir amaca yönelik olarak gerçekleşmektedir. Hayat boyu öğrenmenin amacına dair literatürde birçok yaklaşıma rastlanabilir. Yıldırım (2015), hayat boyu öğrenmenin amacını bireyin kişisel gelişiminin sağlanması ve veriminin artarak hem toplumsal hem de ekonomik hayata katkı sağlamak olarak görmektedir. Akkoyunlu (2008), hayat boyu öğrenmenin fırsat eşitliği yaratma amacıyla ortaya konulduğunu; Erdener ve Gül (2017) ise bireylerin istediği eğitimi istediği dönemlerde gerçekleştirilmesi amacıyla olması gereken bir unsur olduğunu belirtmektedir. MEB (2014), hayat boyu öğrenmenin amacını toplumsal hayatın içerisinde yer alan mevcut bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin yanı sıra dezavantajlı kesimler (yaşlılar ve engelliler) ile eğitime erişemeyen bireylerin daha kolay eğitim almasını sağlamaya yönelik olarak belirlemiştir.

Yaşam boyu öğrenmenin kişisel amaçlarının yanı sıra toplumsal amaçları da bulunmaktadır. MEB (2014)'e göre, bireylerin toplumsal değişimlere ayak uydurabilmesi ve topluma uyum göstermesi için gerekli nitelikleri elde etmesi hayat boyu öğrenmenin toplumsal amaçlarından biridir. Yılmaz (2016), toplumun gelişmesi ve ilerlemesi için gerekli bilgi birikiminin yetişkin öğrenmesi ile gerçekleşebileceğini iddia etmektedir. Berberoğlu (2010) ise hayat boyu öğrenmenin amacını bireyin toplumsal hayata katılması ve katkı sağlaması amacıyla kendi gelişimini gerçekleştirilmesi olarak görmektedir.

### **2.1.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi**

Hayat boyu öğrenme, bireyin kişisel gelişiminin sağlanması ve bu gelişimin hayat boyu devam etmesi açısından önemlidir. Hayat boyu öğrenme ile birey hem kişisel gelişimine katkı bulunur hem de mesleki açıdan gelişimini sağlar. 21. Yüzyıl hızla değişen teknolojik gelişimler, bilgi toplumunda sürekli yeni bilgilerin açığa çıkması ile hayat boyu öğrenmenin birey için zorunlu bir hal aldığı söylenebilir (Candy, 2002).

Hayat boyu öğrenme süreci, bireyin günlük ihtiyaçlarından başlayarak mesleki alana kadar elde edilen tüm bilgi becerileri yansıtan bir durum olarak görülebilir. Hayat boyu öğrenme, bireyin hayatındaki tüm öğrenme süreç ve stratejilerini içermektedir. Bilinçli şekilde gerçekleşir ve bireyi toplumsal alanda aktif bir birey haline dönüştürür (Laal ve Salamati, 2012). Hayat boyu öğrenme, yalnızca bireyin hobi işlevi açısından öğrendiği bilgiler değil sosyal, kültürel ve mesleki tüm bilgilerin öğrenildiği bir süreç olarak görülebilir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme yalnızca bireyin kişisel gelişimini değil toplumsal bir gelişime de kapı aralamaktadır. Hayat boyu öğrenme, bireyin formal eğitim kurumlarından birinde aldığı eğitimden informal olarak öğrendiği ve toplumsal alanda kullanabilecekleri tüm bilgileri içeren bir süreç olması açısından da oldukça önemlidir (Lamb, 2005).

Hayat boyu öğrenme, tüm dünyada kabul gören bir anlayış olarak görülebilir. 2000 yılında Brüksel’de gerçekleştirilen memorandumda Hayat Boyu Öğrenme Bildirisi yayınlanmış ve bu bildiriye hayat boyu öğrenmenin neden önemli olduğuna dair maddeler yer almıştır. Bu maddeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

- Bireyin toplumsal alanda aktif biçimde yer almasını sağlayacak ve bilgi toplumuna ayak uydurabilecek yeterliliğe hayat boyu öğrenme sürecine katılım sağlayarak gerçekleştirebileceği,
- Toplumların ve bireylerin kendilerine yapabilecekleri en iyi yatırımın insana yapılacak yatırım olduğu görüşünün yaygınlık kazandırılması ve bireylerin de kendine yatırım yapmayı özümsemesi,
- Eğitim ve öğretim metotlarının sürekli yenilenmesi, çağa ayak uydurabilecek düzeye getirilmesi,
- Öğrenmeye verilen değerin artırılması, bireyin kendiliğinden gerçekleşen öğrenmenin sonuçlarını algılayabilmesi,
- Rehberlik hizmetlerinin yenilenmesi, bireylerin öğrenme süreçlerine katılımının sağlanması için yeni bilgilere ulaşımının kolaylaştırılması,

- Öğrenmeyi yaygınlaştırma, toplumun her kesiminde ve her an öğrenme süreçlerine ulaşımın kolaylaştırılması (A. Memorandum on Lifelong Learning, 2000).

Hayat boyu öğrenmenin bir başka önemi, toplumun bir araya gelmesini, ekonomik gelişimini ve toplumsal gelişimi sağlaması olarak görülebilir (Turan, 2005). Bilgi toplumunda yaşanan teknolojik gelişmeler bireyin kendini geliştirmesini gerektirmektedir. Yaşanan gelişmeler toplumsal alanda bireylerin birtakım problemlerle karşılaşmasına sebep olabilmektedir. Hayat boyu öğrenmenin bireyin yeni gelişmeler karşısında yaşayabileceği problemleri çözme açısından büyük bir önem sahip olduğu söylenebilir (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

### **2.1.3. Hayat Boyu Öğrenmenin Faydaları**

Hayat boyu öğrenmenin faydaları birçok boyutta incelenebilir. Hayat boyu öğrenmenin bireysel faydalarının yanı sıra toplumsal faydaları ve ekonomik faydaları da bulunmaktadır. Hayat boyu öğrenmenin faydalarını bireysel boyutta ele alan Hildebrand (2008), beş faydadana söz etmektedir;

- Hayat boyu öğrenme bireyin zihinsel olarak sürekli aktif durumda olmasını sağlamaktadır.
- Bireyin özgüvenini geliştirir ve özgüven kazanmasını sağlar.
- Toplumsal alanda bireyin çevresi ile etkileşimini geliştirerek uyum göstermesine yardımcı olur.
- Bireyin mesleki açıdan gelişimini sağlayarak iş imkanlarını artırır.
- Kişisel gelişimi geliştirirken bireyin iletişim yeteneklerini de artırır.

Nordstrom ve Merz (2006), hayat boyu öğrenmeyi bireyin toplumsal alandaki yeteneklerini geliştirme açısından ele almıştır. Ona göre hayat boyu öğrenme;

- Bireyin kendini gerçekleştirme sürecine yardımcı olur. Kendini gerçekleştiren birey, toplumsal alanda daha aktif biçimde yer alır.



- Hayat boyu öğrenme ile birey yeni insanlarla iletişime geçerek yeni arkadaşlıklar elde etmesine yardımcı olur.
- Hayat boyu öğrenme bireye kazandırdığı bilgilerle toplumsal alanda insanlara yardımcı olmasını sağlar.
- Toplumlar sürekli bir değişim süreci içerisinde. Bireyler hayat boyu öğrenme ile toplumsal değişimlere ayak uydurma becerilerini geliştirir.
- Hayat boyu öğrenme bireye erdem gibi özellikler kazandırarak toplumun daha yaşanılır bir yer olmasına katkıda bulunur.

Mascle (2007), hayat boyu öğrenmenin mesleki ve ekonomik gelişime katkısını ele alarak faydalarını belirtmiştir. Mascle (2007)'ye göre hayat boyu öğrenmenin faydaları;

- Bireyin çalıştığı işlerde daha iyi bir kazanç sahibi olması,
- Bireye duyulan saygının güçlenmesi,
- Bireye özgürlük kazandırması,
- Öğrenmenin yaygınlaştırılması ve mesleki gelişimin sağlanması olarak özetlenebilir.

Hayat boyu öğrenmenin faydaları özetlendiğinde, bireylerde içgüdüsel olarak bulunan öğrenme isteğini doyurmayı sağlaması açısından önemli olarak görülebilir. Bireylerin yaşam kalitesinin artırılması, mesleki gelişimin sağlanması ve ekonomik açıdan faydalarının yanı sıra bireyin kişisel gelişimine katkıda bulunarak toplumsal alanda aktif ve özgüveni yüksek insanlar olmalarını sağlama açısından da önemli olduğu söylenebilir.

#### **2.1.4. Hayat Boyu Öğrenmenin Yeterlilikleri**

Hayat boyu öğrenme, bir seferde tamamlanan bir durum olmayıp süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple hayat boyu öğrenme, hayatın tüm alanlarında bulunmalıdır. Bununla birlikte hayat boyu öğrenmeye sahip olmak için bireyde birtakım yeterlilikler bulunması gerekmektedir. Hayat boyu öğrenme becerileri birçok boyutta ele alınmakla birlikte Erdenir (2010)'e göre, okuma, yazma ve matematiksel beceriler ile sorumluluk alma

yeteneği, iletişim, kendinin farkında olma, problem çözebilme, eleştirel yaklaşım ve bilime dayalı bir düşünce sistemine sahip olma yeterliliklerini gerektirmektedir.

Hayat boyu öğrenme yeterlilikleri, Avrupa Birliği tarafından da önemsenen bir konu olmakla birlikte konuyla ilgili sekiz farklı yeterlilik belirlenmiştir. Bu yeterlilikler;

- Bireylerin kendini toplumsal alanda ifade edebilme yeteneğine sahip olma,
- Farklı dillerde iletişim kurabilme ve teknolojik gelişimleri takip edebilme,
- Bilimsel düşünebilme ve problemleri bilime dayalı biçimde açıklayabilme,
- Bilgisayar ve teknolojik aletleri kullanabilme,
- Zamanı verimli şekilde kullanma ve elde edilen bilgileri doğru yerde ve zamanda kullanabilme,
- Toplumsal alandaki farklılıklara uyum sağlama,
- Risk alabilme ve yaratıcılığı ortaya koyma,
- Sadece dil olarak değil kültürel açıdan da beğeni ve zevklerini ifade edebilme şeklinde özetlenebilir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

Hayat boyu öğrenme yeterlilikleri literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde; öz farkındalık yeterlilikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri, inisiyatif alma, bilgi edinme, karar verme ve teknolojik yeterlilikler olarak özetlenebilir (Hürsen, 2011).

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

Hayat boyu öğrenme kavramının insanlık var olduğundan bugüne mevcut olduğu literatürde yer alan bilgilere göre varsayılmaktadır. Örneğin Platon'un metinlerinde yetişkinlerin sürekli bir öğrenme süreci içerisinde olmaları gerekliliğine rastlanmaktadır. Bu durumun hayat boyu öğrenme sürecinin felsefenin konusu olduğuna dair düşüncenin dayanağı olduğu söylenebilir (Ayhan, 2005).

Hayat boyu öğrenme kavramına yönelik fikirlerin tarihsel süreçte yeniden ortaya çıktığı dönem olarak Sanayi Devrimi dönemi ele alınabilir. Sanayi Devrimi ile birlikte

başlayan süreç, birçok meslek kolunda uzmanlaşmayı gerektirmiştir. Bu uzmanlaşma ise yeni bilgilerin ortaya çıkmasını sağlamış, yeni bilgiler elde etmenin yolunun da devamlı bir öğrenme süreci olduğu düşünülmektedir. Birçok mesleğe ait yeni bilgilerin ortaya çıkması ve uzmanlaşma formel eğitim sistemlerine yeni bilgilerin eklenmesini sağlamış ve hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturmuştur (Stubblefield ve Keane, 1994).

### **2.1.6. Dünya’da Hayat Boyu Öğrenme**

Hayat boyu öğrenme, ortaya çıkışı ile birlikte bir kavram olmaktan çok bir anlayış olarak görülmektedir. İnsanların kendini geliştirme arzusu ile toplumda var olan gündelik bilgileri edinme isteği bireyin sürekli bir öğrenme süreci içerisinde olmasını gerektirmiştir (Lambeir, 2005). Hayat boyu öğrenmenin bir kavram olarak ele alınması ise 1800’lü yıllarda Grundtvig ve Comenius tarafından gerçekleştirilmiş ve 2000’li yıllarda da kullanılan hayat boyu öğrenme düşüncesinin temelini oluşturmuştur (Wain, 2000).

Hayat boyu öğrenme kavramının bilimsel açıdan önemli bir noktaya taşınmasının öncülerinin Jhon Dewey, Lindeman ve Baixley olduğu söylenebilir (Ünal ve Kalçık, 2017). Hayat boyu öğrenme süreçlerine ilişkin gerçekleştirilen ilk konferans 1929 yılında İngiltere’de gerçekleştirilmiş, akabinde 1949 ve 1960 yıllarında UNESCO tarafından bilim insanlarının katılımı ile uluslararası konferanslar gerçekleştirilmiştir. Hayat boyu öğrenme kavramı Avrupa’da ilk ortaya çıkışı itibariyle mesleki gelişim temelinde oluşturulmuş ve yetişkin eğitimi olarak adlandırılmıştır (Urhan, 2020). Yetişkin eğitiminin bireyin ömür boyunca ve her alanda devam etmesi gerekliliği ise 1960 yılında gerçekleştirilen Yetişkin Eğitimi Konferansı’nda ortaya konulmuştur (Kozikoğlu ve Altınova, 2018).

Hayat boyu öğrenmenin gelişim gösterdiği dönemler formel eğitim sistemlerindeki eksiklerin eleştirilmeye başlaması olarak görülebilir. Eğitim sistemlerinin bireysel gelişime yeteri kadar katkıda bulunmadığı bu yüzden eğitim sürecinin daha etkin ve aktif biçimde yapılması gerektiğini savunan düşünceler hayat boyu öğrenme kavramını sadece mesleki eğitime yönelik öğrenme olmaktan çıkararak tüm hayata yayılan ve mesleki, bireysel, toplumsal ve kültürel tüm öğrenme biçimlerini kapsayan bir hale gelmesini sağlamıştır (Akyol, Başaran ve Yeşilbaş, 2018). UNESCO (1972), hayat boyu öğrenme anlayışının kavramsallaştırma sürecine katkıda bulunmuş ve yayınladığı raporda üye ülkelerin eğitim sistemlerinin hayat boyu öğrenme sürecini aktif hale getirecek biçimde yenilenmesini tavsiye etmiştir. Yaşam boyu öğrenme anlayışı tarihsel süreç içerisinde yetişkin eğitimi,

tekrarlanan eğitim, kalıcı eğitim gibi kavramsallaştırmalar ile ifade edilse de her bir kavramın ortaya koyduğu düşünce, eğitimin hayat boyu devam etmesidir (Sadioğlu ve Dinç, 2019).

UNESCO tarafından hayat boyu öğrenmenin kavramsallaştırılmasından sonra OECD, bireylerin mesleki anlamda sürekli gelişimlerinin sağlanması amacıyla “Hayat Boyu Öğrenme İçin Strateji” adlı bildirisini yayınlamış ve hayat boyu eğitimin önemine vurgu yapmıştır (Erdener ve Gül, 2017). 1990’lı yılların hayat boyu öğrenme kavramının gelişimi açısından önemli bir dönem olduğu söylenebilir. Bu dönemde hayat boyu öğrenme kavramına yönelik bilimsel çalışmalar oldukça yükselmiş eğitim sistemleri hayat boyu öğrenmeye dayalı bir biçimde yenilenmeye başlamıştır (Demiralp ve Kazu, 2017). 1999 yılında Bologna Süreci ise hayat boyu öğrenmenin eğitim sistemleri üzerinde yerleşik hale gelmesini sağlamıştır. Aynı şekilde Avrupa Birliği de hayat boyu öğrenme kavramına yönelik çalışmalarda bulunmuş, 1996 yılı “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak belirlenmiştir (Sıvacı ve Çöplü, 2020). 2000’li yıllar hayat boyu öğrenme kavramının Avrupa’da en çok çalışma yapılan konulardan biri olarak göze çarpmaktadır (Horuz, 2017). 2000 yılında Avrupa Birliği’ne üye ülkelere Hayat Boyu Eğitim Bildirisi sunulmuş; 2000 yılından sonra her yıl Avrupa Birliği’nin çeşitli ülkelerinde Hayat Boyu Eğitim konferansları düzenlenmiştir (Yalın Uçar ve Uysal, 2019).

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

Türkiye’de hayat boyu öğrenme 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alarak Türk Eğitim Sistemi’ne dahil edilmiştir. Bu kanun ile birlikte hayat boyu öğrenme kavramı dolaylı yoldan eğitim sisteminde yer almıştır. 1739 sayılı kanunda yer alan eğitim yaş ile sınırlandırılmayacağı ifadesi hayat boyu eğitimin dolaylı bir biçimde eğitim sisteminde yer alacağı belirtilmiştir. 1973 yılından sonra hayat boyu öğrenme kademeli biçimde Türk Eğitim Sistemi’nde yer almış, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında mesleki gelişime yönelik olarak devam etmiştir (Özdemir, 2022). 2011 yılında 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kaldırılmış, yerine Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bununla birlikte 17. Milli Eğitim Şura Kararları içerisinde hayat boyu öğrenme kavramı ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır (MEB, 2006).

Hayat boyu öğrenmeye yönelik olarak 2006 yılından sonra öncelikle Mesleki Gelişimi Güçlendirme Projesi ortaya konulmuş, 2009 yılında ise Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı onaylanmıştır. Ardından 9. Ve 10. Kalkınma Planları ile birlikte hayat boyu öğrenmenin yönü ortaya konulmuştur. 2023 yılında ise hayat boyu öğrenme Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde Halk Eğitim Merkezleri vasıtası ile devam etmektedir.

### **2.1.8. Hayat Boyu Öğrenme Uygulamaları**

Türkiye’de hayat boyu öğrenme uygulamaları MEB vasıtası ile gerçekleşmektedir. MEB bünyesinde yer alan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Türkiye’deki hayat boyu öğrenme uygulamalarını planlamakta ve uygulanmasını sağlamaktadır (Horuz, 2017). Hayat boyu öğrenme uygulamaları genel olarak Halk Eğitim Merkezleri vasıtasıyla gerçekleştirilmekte ve uygulanan kurslar ile her yaşta bireyin eğitim almasına olanak sağlamaktadır (Erdener ve Gül, 2017).

Eğitim faaliyetlerinin dünya üzerinde genel olarak üç farklı boyutta gerçekleştiği söylenebilir. Formel eğitim, ilk ve orta dereceli okullar ve liselerde gerçekleşirken nonformal eğitim uzaktan eğitim ve kurslar aracılığı ile gerçekleşmektedir. İnfomal eğitim ise toplum içerisinde ve medya, sosyal medya gibi kitle iletişim araçları yollarıyla gerçekleşir (Diker Coşkun, 2009). Yaygın eğitim ve hayat boyu öğrenme uygulamaları Türkiye’de MEB öncülüğünde gerçekleşirken birçok kurumda da hayat boyu öğrenme kursları bulunmaktadır. Türk Silahlı Kuvvetleri, Türkiye Barolar Birliği, Türkiye İş Kurumu gibi kurumlar kendi bünyelerinde kurs ve sertifika programları düzenlerken Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim lisans ve ön lisans programları ile yaygın eğitime katkıda bulunmaktadır (Kır ve Bozkurt, 2020).

### **2.1.9. Hayat Boyu Öğrenmenin Yöntemleri**

Eğitimin, bireyin toplumsal hayatta olduğu kadar ekonomik ve kültürel etkinliklerde de başarılı olmasını sağlayan temel etken olduğu söylenebilir. Bu sebeple eğitime genel olarak bakıldığında doğumdan başlayıp ölene dek devam eden bir süreci kapsadığı düşünülebilir. Hayat boyu devam eden bu eğitim süreci ise hayat boyu öğrenme kavramıyla açıklanmaktadır (Kaya, 2016). Bu noktada değerlendirilmesi gereken düşünce, hayat boyu öğrenmenin bir ömür boyu örgün öğretime dahil olarak kalmak değil, farklı yol, yöntem ve stratejiler ile eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız biçimde işlemesidir (Samancı ve Ocakçı, 2017).

Hayat boyu öğrenme süreci, öncelikle ailede başlar ve aileden edinilen bilgiler bireyi örgün eğitime ve toplumsal hayatın içerisindeki ilk karşılaşmalara hazırlar. Bununla birlikte formel biçimde hayat boyu öğrenmenin ilk basamağı okullardır. Ayrıca hayat boyu öğrenme sürecinin örgün eğitimden sonra devam edebilmesi okullarda öğrenilen bilgilere ve hayat boyu öğrenme sürecinin içselleştirilmesine bağlıdır (Kıvrak, 2007). Yaşam boyu öğrenme sürekli bir öğrenme süreci olduğundan, bireyin öğrenme algılarının sürekli açık olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme süreci, örgün öğretimde olduğu gibi süreli olarak değerlendirilmemelidir (Kaya, 2010).

2020’li yıllar, bireylerin daha bireysel hareket ettikleri, özeleştiriyi yapabildikleri, teknoloji kullanımının arttığı ve teknolojik araçlarının kullanımının sadece okullarda öğretilmediği, günlük hayat içerisinde ve birtakım kurslar ile öğrenildiği dönem olarak görülebilir. Ayrıca mesleki uzmanlaşmaların arttığı ve bilgilerin sürekli güncellendiği bir dönem olması sebebiyle, bu yıllarda hayat boyu öğrenmenin öneminin oldukça arttığı ifade edilebilir (Demirel, 2010). Bu durum eğitim anlayışının değişmesi ve öğrenmenin örgün eğitim sınırlarının dışına çıktığı hatta zorunlu hale geldiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrenme faaliyetlerinin örgün eğitimin sınırlarını aşması, hayat boyu öğrenme sürecinin önem kazanması ile birlikte hayat boyu öğrenmenin farklı yöntemlerinin de ortaya çıkmasını sağlamıştır. Buna göre hayat boyu öğrenme, örgün öğretim, yaygın öğretim ve informel öğretim olarak 3 kategoride değerlendirilebilir (Coşkun, 2009).

### **Örgün Öğretim**

MEB (2014)’e göre Türk Milli Eğitim Sistemi’nin amaçları ve hedefleri doğrultusunda belirlenmiş müfredat çerçevesinde okullar aracılığıyla gerçekleştirilen eğitime “örgün eğitim” adı verilmektedir. Bilgilerin doğrudan öğretmen tarafından aktarıldığı, eğitimin gerçekleştirilmesi için bir mekâna ihtiyacın bulunduğu, belli yaş grupları için geçerli olan eğitim örgün eğitim olarak görülebilir. MEB (2014)’ün tanımı dışında üniversitelerde yer alan yüz yüze eğitim sistemleri de örgün eğitim kapsamında değerlendirilebilir. Örgün eğitim sonunda bireyler bitirdikleri seviyeyi gösteren bir diploma alırlar. Örgün eğitimin amacı bir toplumun tamamını eğitim sistemi içerisine dahil etmek olarak görülebilir (Diker Coşkun, 2009). Örgün eğitim, okul öncesi, ilk dereceli okullar (ilkokul ve ortaokul) orta dereceli okullar (lise) ve yükseköğrenim (üniversiteler) olarak dörde ayrılır. Okul öncesinde bireyler ilkokula hazırlanırken, ilk dereceli okullarda temel bilgiler öğretilir. Orta dereceli okullarda eğitimin düzeyi artar ve daha detaylı bir eğitime

geçilir. Yükseköğretimde ise bireylerin bir meslek kolunda uzmanlaşması amaçlanmaktadır. Örgün eğitimin hayat boyu öğrenme süreci içerisindeki en büyük katkısı, bireyin örgün eğitimden sonraki süreçte de eğitim faaliyetlerine devam etmesini öğretmesi olarak görülebilir (Karakuş, 2013).

### **Yaygın Eğitim**

MEB (2010) yaygın eğitimi, örgün eğitim dışında kalan tüm bireylerin bireysel kabiliyetlerine, öğrenmeyi istedikleri faaliyete yönelik tüm eğitim ve kılavuzluk hizmetleri olarak tanımlamaktadır. Yaygın eğitimin amacı toplumdaki eğitimin niteliğinin artırılması olarak görülebilir. Örgün eğitim sistemi ile aynı doğrultuda ilerler. Bireylerin toplumsal hedef ve ilkelerini özümsemelerini amaçlar. Aynı zamanda okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma öğretmeyi bilenlerin ise varsa eksikliklerini gidermeyi, Türkçeyi geliştirmeyi, milli değerleri ön plana çıkarmayı hedefler (MEB, 2010).

Yaygın öğretimde genel amaç ve hedefler, hiç eğitim almamış ya da eğitim hayatını belli bir dönemde sonlandırmış kişileri tekrar eğitim sistemine dahil etmeyi kapsamaktadır (Ayçiçek, 2016). Yaygın eğitim; uzaktan eğitim, halk eğitim, özel amaçlı kurs ve sertifika programlarını kapsamaktadır. Yaygın eğitimin kapsamı geniştir. Örgün eğitime hiç başlamamış ya da belli bir dönemde bırakmış bireylerin yanı sıra örgün eğitimi bitirmiş ama ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yeni alanlarda bilgi ya da sertifika sahibi olmak isteyen bireyler ile mesleki gelişimlerini sürdürmeyi hedefleyen bireyleri kapsar. Yaygın eğitimin hayat boyu eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir.

### **İnformel Eğitim**

İnformel eğitim, toplumsal hayat içerisinde kazanılan, belli bir yolu, yöntemi ve zamanı bulunmayan, deneyimler yolu ile elde edilen öğrenme biçim olarak tanımlanabilir (MEB, 2014). İnformel öğrenmenin bir diğer adı algın eğitimidir. İnformel eğitim amaçsızdır. Zamana ve mekâna bağlı değildir. Her zaman olumlu davranış değişimlerine sebep olmaz ve informel öğrenme yoluyla elde edilen her bilgi eğitsel bir içeriğe sahip değildir. İnformel eğitim, plansız ve herhangi bir amaca dâhil olmadan gerçekleşen eğitim olmadığı için öğrenme faaliyeti de kendiliğinden gerçekleşir. Toplumsal alanın her kademesinde (aile, arkadaşlık, iş vb.) gerçekleşen bilgi edinimi ve davranış değişiklikleri informel öğrenme kapsamında değerlendirilebilir (Yılar, 2006). İnformel öğrenme, eğitim örgütlerinin yapılandırılmış eğitimleri ile değil toplumsal alanda sosyal kurumların aracılığı ile

gerçekleşir. Bireyler informel eğitimde elde ettikleri bilgileri, medya araçları, gözlem ve deneyim ile elde eder. Elde ettikleri bilgilerin sonucunda bir davranış değişikliği de yaşayabilirler. Bilgi edindiklerinin de farkında olmadıkları iddia edilebilir (Ağcihan, 2015; Yılar, 2006).

### **2.1.10. Hayat Boyu Öğrenme Stratejileri**

Hayat boyu öğrenme, belli stratejiler ile bireyler tarafından daha basit bir biçimde özümselebilir. Avrupa Birliği gibi yapılar da hayat boyu öğrenme sürecine ilişkin birtakım strateji belirleme çalışmaları yapmaktadır. Bu stratejiler özetlendiğinde ortaya hayat boyu öğrenmeye dair bir yol haritası çıkarılabilir. Hayat boyu öğrenme ile bireylerin kişisel, toplumsal ve kültürel gelişimlerinin yanı sıra mesleki ve ekonomik gelişim arasında bir uyum sağlanması gerekmektedir. Bireylerin örgün öğretim süreçleri hayat boyu öğrenme sürecine yaşamın her anında destek olacak bilgiler vermeli ve hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturmalıdır. Hayat boyu öğrenmede öğrenme olanaklarının geniş olması sağlanmalıdır. Toplumsal alandan kültürel öğelere kadar geniş bir yelpazeyi içermeli, bireyin kişisel ilgi alanları, kabiliyetleri ve yeterliliklerine göre düzenlenmelidir. Hayat boyu öğrenmenin temelinde örgün eğitim yatmaktadır. Bu sebeple örgün eğitim, bireye hayat boyu öğrenmeyi özendirilmeli aynı zamanda okur-yazarlık, matematik ve fen bilimleri gibi temel bilgilerin de öğrenilmesini sağlamalıdır. Hayat boyu öğrenmede temel amaç bireyin kişisel gelişiminin sağlanarak toplumsal hayatta kendine, ekonomik hayatta da hem kendine hem de topluma katkı sağlamasını, mesleki gelişim ile iş hayatındaki verimliliğini arttırmak olmalıdır. Hayat boyu öğrenme için yaratıcı ve işlevsel yeni yöntemler bulunmalı ve bunun için planlamalar yapılmalıdır. Hayat boyu öğrenmeyi sağlayacak rehberlik sistemleri tasarlanmalıdır. Hayat boyu öğrenmenin sürekliliği sağlanmalı aynı zamanda toplumdaki bireyler arasında bir fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Kamusal alanı yöneten devlet hayat boyu öğrenmeyi etkileyen problemlerin yok edilmesini sağlamalı, buna karşılık toplumun bireylerden kurumlara tüm parçaları hayat boyu öğrenmeyi destekleyici şekilde hareket edilmelidir (Urhan, 2020).

Tüm bu stratejiler ışığında hayat boyu öğrenme, süreklilik arz eden, toplumun her bir parçasının içinde yer aldığı, herkes tarafından desteklenmesi gereken bir olgu olarak ele alınabilir. Toplumsal gelişim ve bireysel başarılar için hayat boyu öğrenme, önemli bir anahtar olarak görülebilir.



### 2.1.11. Hayat Boyu Öğrenme ve Öğretmenlik

Öğretmenlik mesleği, okul öncesi dönemden örgün eğitim tamamlanana kadar geçen sürede bireylerin hayatında önemli bir alan oluşturmaktadır. Bu sebeple öğretmenlik oldukça saygın ve toplumsal alanda ideal davranışlara sahip olan bireyler olarak görülmektedir (Şişman ve Acat, 2003). Bununla birlikte gelişen teknoloji ve toplumsal değişimler öğretmenlerin de uyum sağlaması gereken bir durum oluşturmaktadır. Toplumsal gelişimin öncülerinden kabul edilen öğretmenlerin eğitim sistemindeki önemi sadece formel eğitim ile sınırlı değildir. Hayat boyu öğrenme kapsamında da öğretmenlerin bireysel gelişimdeki rolü önemlidir (Ünal ve Akay, 2017).

Bireylerin öğrenmeyi öğrenmesi eğitim sistemindeki amaçlardan biridir. Öğretmenlerin bu noktadaki görevi de bireylere kendi kendilerine öğrenmeyi öğretmesi ve kendi kendine öğrenen bireyler yetiştirmesi olarak görülebilir (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017). Bununla birlikte kendi kendine öğrenmeyi öğreten eğitimciler olarak öğretmenlerin de kendi kişisel gelişimlerini sağlamaları ve hayat boyu öğrenme faaliyetinin içerisinde olmaları gerekmektedir. Öğretmenin hayat boyu öğrenme yeterliliğine sahip olması hayat boyu öğrenme yeterliliğine sahip öğrencilerin yetişmesine de katkı sağlayacaktır (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017).

Hayat boyu öğrenme sürecinin merkezinde öğrenen kişi bulunmaktadır. Bununla birlikte hayat boyu öğrenme davranışının öğrenilmesi ve özümsemesinde öğretmenlerin rolünün büyük olduğu söylenebilir. Öğrenen kişilerin hayat boyu öğrenme mekanizmalarının zihinde yerleşmesi öğretmen tarafından sağlanabilir. Ayrıca eğitim sistemlerinin sürekli değişimi, gelişen teknoloji, mevcut bilgilerdeki değişimler hem öğretmenin kendini geliştirmesini hem de öğrenci ile uyum içerisinde olmasını gerektirir. Öğrencilerin öğrenme faaliyetleri okullarda gerçekleşirken öğretmenlerin hayat boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak eğitimler Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü sorumluluğunda ilerlemektedir (Gürkan ve Toprakçı, 2018).

Öğretmenlerin eğitim sistemindeki rolleri bilgi aktarımı ile sınırlı değildir. Aynı zamanda öğrencilere rol model olma, öğrencilerin toplumsal hayat becerilerini geliştirme, onları eğitime karşı motive etme ve hayat boyu öğrenmeyi içselleştirme açısından öğretmen eğitim sistemi içerisinde en önemli faktör olarak görülebilir (Varış, 1988). Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencileri eğitime karşı cesaretlendirme, motive etme ve öğrencilerde gizil

durumda bulunan özellikleri ortaya çıkarma konusunda da önemli işlevleri bulunmaktadır (Arslan, 2011). Öğretmenlerin bu işlevleri yerine getirirken kendi deneyimlerinden yararlandığı söylenebilir.

2020’li yıllarda gelişen teknoloji ve değişen toplumsal yapı öğretmenlerin sadece bilgi aktarımı görevinin çok boyutlu hale gelmesini sağlamıştır. Bilgiye erişim olanaklarının artması ve bilgilerin çeşitlenmesi ile birlikte hayat boyu öğrenme süreçlerinin öğrencilere öğretilmesinin yanı sıra öğretmenlerin de hayat boyu eğitimi içselleştirerek gerçekleştirmesi beklenmektedir (Fındıkcı, 2004). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrencilere öğrenmeyi öğretme işlevinin yanı sıra hayat boyu öğrenmeye adaptasyon gerçekleştirmiş insanları da yetiştirmesi beklenmektedir. Bunu gerçekleştirirken kurs ve sertifika programlarına katılmak gibi kendi çabalarının yanı sıra hizmet içi eğitimlerin verilmesi gibi devletin de sorumluluklarından söz edilebilir (Açıkgöz, 2011).

### **2.1.12. Öğretmenlikte Hayat Boyu Öğrenme ve Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki**

Hayat boyu öğrenme öğretmenlik mesleği açısından çift yönlü olarak düşünülebilir. Öğretmen, bireylere hayat boyu öğrenme davranışını kazandırma açısından önemli bir faktörken diğer yandan profesyonel meslek erbabı olarak mesleki gelişimi sağlaması açısından aynı zamanda hayat boyu öğrenendir. Hem hayat boyu öğrenen hem de hayat boyu öğrenmeyi öğreten olması açısından öğretmenlerin mesleki gelişime önem vermeleri beklenmektedir (Demirel, 2009; Gökyer, 2019). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme davranışına sahip olmalarının mesleki gelişime gösterdikleri ilgi ile yakından alakalı olduğu belirtilebilir. Öğretmenlik mesleğinin sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olduğu, teknolojik değişimlere bağlı olarak değişen yönlerinin bulunduğu değerlendirildiğinde öğretmenin yeni bilgileri öğrenme sürecinin de meslek hayatı boyunca devam edeceği ifade edilebilir (Çetinkaya vd., 2019).

Öğretmenlikte mesleki gelişimin birçok faktöre göre değiştiği ifade edilebilir. Görev yapılan kurumun desteği, motivasyon ve öğretmenin mesleki tecrübesine göre mesleki gelişim algısı da değişebilir (Day, 1999). Bu noktada mesleki gelişimi destekleyen faktörlerden birinin de içselleştirilmiş hayat boyu öğrenme davranışı olduğu belirtilebilir. Mesleki gelişim durağan bir süreç olmamakla birlikte var olan bilgilerin değişimi ve teknolojik gelişimler ile birlikte öğretim tekniklerinde yaşanan değişimler mesleki gelişim

sürecinin mesleğin başından sonuna kadar devam ettiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sebeple mesleki gelişim düzeyi gelişmiş bir öğretmen aynı zamanda hayat boyu öğrenen olduğu da ifade edilebilir (Poyraz, 2014).

## 2.2. Mesleki Gelişim

Bireyler, hayatları boyunca temel amaç olarak daha iyi standartlara sahip bir hayata devam etmeyi arzu eder. Daha iyi bir hayatın en önemli kaynağı ise gerçekleştirilen meslek olarak görülebilir. Birey ne kadar iyi bir mesleğe sahip olursa o kadar yüksek bir hayat standardına erişebilir. Bununla birlikte mevcut mesleğinde ne kadar çok bilgi edinirse işinde o denli başarılı olacağı da varsayılabilir. Bu da hayat standardını yükseltmenin bir yoludur. Bu anlamda Mesleki gelişim, iş hayatında daha iyi performans sergileme ve teknolojik ilerlemelerle uyum sağlama sürecidir. Literatürde çeşitli tanımlamaları bulunan mesleki gelişim, iş hayatında bireylerin kendilerini eğitim olanaklarıyla geliştirmesini sağlar (Kış, 2007). Seferoğlu'na (2001) göre, mesleki gelişim bireylerin iş yaşamında bilgi birikimini ve yeteneklerini eğitim yoluyla geliştirmelerini ifade eder. Mesleki gelişimin etkin olabilmesi için sürekli öğrenme ve uygulamadaki zorlukların geri bildirimlerle çözülmesi gerekmektedir (OECD, 2007). Amacı, çalışanların denetim ve eğitimlerle birlikte mesleklerinde daha ileri seviyelere yükselmelerini sağlamaktır (Aydın, 1987).

Mesleki gelişim, iki farklı türde değerlendirilebilir. Bunlardan ilki resmi olmayan mesleki gelişimdir. Resmi olmayan mesleki gelişim, çalışanların mesleğe yönelik faaliyetleri kendi istekleri ile farklı kurs ve sertifika programlarından öğrenmesini ifade eder. Resmi mesleki gelişim ise çalışanların iş gördükleri kurum tarafından verilen hizmet içi eğitimlerdir (Coombs, 1985).

Mesleki gelişim konusunda ilgili literatür incelendiğinde insanların mesleki konularda kişisel gelişimini, yeteneklerini ortaya çıkarması, elde ettikleri bilgileri de sürekli yenileme süreci olarak tanımlanabilir. Teknoloji alanında yaşanan değişimler, bilgi toplumunda bilginin hızla değişip yenilenmesi mesleki gelişimin önemini ortaya koymaktadır. Mesleki gelişim üç ana unsura bağlı olarak sağlanır. Guskey (2000), mesleki gelişimin sürekli olmasını, gelişimi amaçlamasını ve bir sistem dahilinde planlı bir şekilde ilerlemesi söylemektedir. Mesleki gelişimin plansız olması, süreci başarısızlığa uğratabilir. Ayrıca sürekliliği olmayan bir mesleki gelişim, hızla değişen bilgi toplumunda bilgilerin eski olarak kalmasına sebep olabilmektedir. Mesleki gelişimin ana amacı yapılan işten elde

edilen çıktılarının gelişmesini sağlamak ve verimliliği arttırmak olarak görülebilir (Guskey, 2000).

### 2.2.1. Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim modelleri, ilgili literatür incelendiğinde birçok boyutta ele alınmıştır. Bununla birlikte mesleki gelişim modelleri, ortak noktalar göz önüne alınarak üç farklı boyutta ortaya konulabilir (Gaible ve Burns, 2005). Bu boyutlar;

- *Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli:* Bu modele göre eğitime konu olan belli yetenek ve yönelimlerin eğiticiye öğretilmesi yöntemiyle yaygınlığının artırılması hedeflenmektedir.
- *Bölge Temelli Mesleki Gelişim Modeli:* Uzun vadeli olarak gerçekleştirilmek istenen hedefler için uygulamayı kolaylaştıran etkiler sunmayı amaçlayan modeldir.
- *Bireysel Yönelimli Mesleki Gelişim Modeli:* Bireyin kendi kendini geliştirmesine dayanan, küçük katkı ve desteklemeler ile bireyin kendi gelişimini sağlamaya motive eden mesleki gelişim modelidir.

### 2.2.2. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim

Öğretmenlik mesleği, yasalar gereğince mesuliyetleri belirli uzmanlığı olan bir meslek alanı olarak görülebilir (Yaşar, 2008). Uzmanlık alanına sahip birçok meslek gibi öğretmenlik de mesleki gelişimin öneli olduğu bir alandır. Türkiye’de öğretmenlerin gelişiminden sorumlu kuruluş ise Milli Eğitim Bakanlığı’dır. MEB öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına birçok uygulama gerçekleştirmektedir. Buna bağlı olarak ise mesleki gelişimin öncesinde ilk olarak öğretmenlerin mesleki açıdan hangi yeterliliklere sahip olduklarını belirlemek gerekmektedir.

Gözütok (1991), öncelikle öğretmenlerin eksiklik ve ihtiyaçlarının belirlenip ardından eksiklikleri gidermeye yönelik mesleki gelişim çalışmaları yapılması gerektiğini önermektedir. Bu minvalde öğretmenler de gelişime açık ve öğrenme ihtiyacı hissetmeleri de önemli bir unsur olarak görülebilir. OECD (2007), gerçekleştirdiği bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen mesleki gelişimi hakkında öneriler sunmuştur. Bu öneriler

öğretmenlerin alan gelişimleri, kişisel gelişimleri, pedagojik ve öğretimsel gelişimleri olarak özetlenebilir.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları öğretmenlik mesleğine dair tüm bilgi ve yeterlilikleri içermektedir. Öğretmenin mesleki gelişimi için ihtiyaç duyduğu bilgiler hem mesleki bilgi hem de gündelik hayat bilgisi olabilir. Bu eğitimler, hizmet içi eğitim, seminer gibi formlarda verilebilirken gündelik bilgiler hayatın olağan akışı içinde edinilebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere rehber olma yükümlülüğüne bağlı olarak doğru davranış biçimlerini de öğrenmesi önemli olarak görülebilir (Guerrero, 2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin tek taraflı çabalarla tam olarak gerçekleşmeyeceği açıktır. Bu bağlamda öğretmen mesleki gelişimi için okul yöneticileri ve eğitim üst yönetimleri ile iş birliği sağlanmalıdır (OECD, 2007).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi yalnızca kişisel bir gelişim olmaktan çok tüm topluma yayılan bir durumu temsil etmektedir. Toplumların daha iyi duruma gelmelerinin iyi bir eğitim ile mümkün olacağı söylenebilir. Bununla birlikte iyi bir eğitimin temel kaynağı ise öğretmenler olarak görülebilir. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, eğitim öğretime dair bilgilerinin çağın değişimlerine uygun ve güncel kalması öğretmenlerin mesleki gelişimi ile mümkün olmaktadır (Özer, 2008).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri literatürde birçok kavram ile ifade edilmektedir. Bunlardan en yaygın olanı hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim olarak görülebilir. Bununla birlikte mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim arasında farklar bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim, ihtiyaç duyulan bir konuda alınan eğitim olarak görülürken mesleki gelişim öğretmenin tüm mesleği boyunca değişen şartlar ve bilgileri hayat boyu öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Freeman, 1982). Mesleki gelişim, öğretmenin yalnızca meslek ya da alan bilgisine dayalı değildir. Mesleki gelişimin temelinde öğretmenin bilgisinin yanı sıra yeteneklerinin ve davranışlarının da gelişimini ifade etmektedir (Guskey, 2000). İlgili literatür incelendiğinde mesleki gelişime dair elde edilen ortak nokta, mesleki gelişimin sürekliliği ve hayat boyu öğrenme sürecine dahil olmasıdır. Öğretmenlikte mesleki gelişimin tanımlarından hareketle diğer ortak noktalar incelendiğinde, mesleki eğitimin amaçlı, planlı ve sürekli olması gerekliliği görülebilir (Guskey, 2000).

Öğretmen niteliğinin artırılmasının eğitimin de niteliğini arttıracakları ilgili literatür incelendiğinde görülebilir. Seferoğlu (2001), eğitimin gelişiminin öğretmenin gelişimi ile

doğru orantılı olduğunu belirtirken Semerci (2003), öğrencinin başarı ölçütünün öğretmen niteliği ile belirlendiğini ifade etmektedir. Öğrenci ve okul başarılarının öğretmenlerin niteliklerine bağlı olduğu düşünöldüğünde devletin de öğretmen niteliğini arttırmak amacıyla belli sorumlulukları olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki gelişiminin belli yasal dayanaklar ile devlet tarafından sağlanmaya çalışılmaktadır.

Öğretmenlikte mesleki gelişimin yasal dayanakları incelendiğinde ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Strateji Belgesi" incelenebilir. Öğretmen Strateji Belgesi, 6 farklı faktörün değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Bu faktörler, öğretmenlere verilmesi gereken hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarının seçimi ve istihdamı, adayların mesleğe uyumu, kariyer gelişimi ve sürekli mesleki gelişim olarak özetlenebilir. Bu belge ile öğretmenlerin hizmete başlamadan önce hazırlıklarının yapılmasından başlayarak öğretmenliğe devam edilen süreçte edinecekleri mesleki gelişimin sınırları çizilmektedir (MEB, 2017). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi, ilgili literatür incelendiğinde 1960 yıllarına kadar gitmektedir. 1982 yılından itibaren öğretmenlerin mesleki gelişimi faaliyetleri ise Hizmet İçi Eğitim Genel Müdürlüğu aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Fakat Bümen vd. (2012), öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yeteri kadar etkili ve verimli olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Her ne kadar etkili olmadığı düşünölse de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik birçok uygulama da devam etmektedir. 2014 yılı Kalkınma Planı'nda öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili kararlar alınmış (DPT, 2014), MEB uzaktan eğitim modelini öğretmenlerin hizmetine sunmuş, 2022 yılında ise Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'ni çıkararak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmayı hedeflenmiştir (MEB, 2022). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerçekleştirdiği bir başka çalışma, mesleki gelişimi Milli Eğitim Şurası'nda ele almak olarak görölebilir. 20. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin konular tartışılmış ve şu kararlar alınmıştır:

- Okullarda gerçekleştirilen zümre toplantıları daha etkili hale getirilmelidir. Zümre toplantılarında öğretmenlerin etkileşimi artırılarak birbirine mesleki gelişim açısından katkı sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili planlamalar yapılırken ilgi, yetenek ve becerileri göz önüne alınmalıdır.

- Hizmet içi eğitimler daha interaktif hale getirilmeli ve yapılacak etkinlikler çeşitlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları çağın teknolojisine ve bilgi birikimine uygun biçimde tasarlanmalıdır.
- Mesleki gelişim programları için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ayrılan bütçe geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitimi desteklenmeli ve akademik çalışmaları ödüllendirilmelidir.

Sonuç olarak, bir ülkenin eğitim sisteminin başarısının öğretmenlerin niteliğinin artırılması ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Öğretmen niteliğinin artırılması ise öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının artırılarak gerçekleştirilebileceği, bu yüzden öğretmenlere yönelik mesleki gelişim stratejilerinin artırılması ve uygulanması önemli bir faktör olarak görülebilir.

### **2.2.3. Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Önemi**

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, okullarda verilen eğitimin niteliği, kalitesi açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu sebeple sadece hizmet içi eğitimlerin verilmesinin öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama noktasında yeterli olmayacağı iddia edilebilir. Mesleki gelişim, yalnızca meslek ile ilgili bilgiler olmamakla birlikte bireyin kişisel, toplumsal ve kültürel gelişimini de kapsamaktadır. Bilgi toplumunun ve teknolojik gelişmelerin bir gereği olarak mesleki gelişim, birçok boyutta ele alınabilir (Erdem ve Şimşek, 2013). Bu boyutlarda en önemlilerinden birisi öğretmenlerin mesleki gelişimi olarak görülebilir. Bilgi toplumundaki hızlı değişim ve ilerleme, nitelikli insan yetiştirmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir. Nitelikli insan yetiştirmenin yolu ise nitelikleri yüksek öğretmenlere sahip olmaktan geçmektedir. Bu da sağlanmış bir mesleki gelişim programı ile gerçekleştirilebilir (Darling-Hammond, 2000).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemine dair temel konu öğrenci başarısının sağlanması olarak görülebilir. Öğrenci başarısı kabiliyet, ailenin durumu, motivasyon, ilgi gibi birçok etkene göre değişkenlik gösterebilir. Bununla birlikte öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktör ise öğretmenin niteliği olduğu söylenebilir. Öğrencileri başarı hedeflerine

ulaştıran en önemli faktörün öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrenci başarısına olumlu etkilerinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için ise öğretmenlerin de niteliklerinin artırılması olarak görülebilir. Bunu sağlayacak en temel faktör ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi olarak görülebilir (OECD, 2005). Özer (2005), öğretmenlerin öğrenci başarısını sağlamak için dönemin teknolojik şartlarına, toplumsal yapısına ve eğitim sistemine uyumlu olması gerektiğini, bunun da mesleki gelişim ile sağlanacağını belirtirken; İlğan (2013), öğretmenlerin mesleki gelişimi ile kendi niteliğini arttırmasının öğrenci niteliğinin arttırmasının paralel olduğunu söylemektedir.

Kesen ve Öztürk (2019) çalışmalarında, öğrenci başarılarının artırılması için öğretmenlerde bulunması gereken üç niteliği tanımlamışlardır. Birinci nitelik motivasyon olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleğe dair motivasyon ve ilgilerinin yüksek olması beklenmektedir. İkinci nitelik yenilikçi olmak olarak görülebilir. Sürekli değişen bilgi durumunun yenilenmesi, yeni yöntem ve metotların öğrenilmesi açısından yenilikçi bir düşünce sistemine sahip olmak önemlidir. Son olarak sahip olunması gereken nitelik iş birliğine açıklıktır. İş birliği, öğretmenlerin mesleki gelişimini arttıran ve birlikte çalışma kültürüyle daha nitelikli eğitim verme fırsatını arttırır. Bu üç nitelik de öğretmenlerin niteliğini yükseltmekte ve öğrenci başarısını arttırıcı bir unsur olarak görülmektedir. Bu üç niteliğin de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile gerçekleşebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime açık olmaları da oldukça önemli bir konu olarak görülebilir. Mesleki gelişime açık, ilgili, motivasyonu yüksek öğretmenlerin mesleğe dair bilgileri, yetenekleri ve davranışları olumlu yönde değişebilir. Öğretmenlerin niteliklerini geliştirecek eğitimler, aynı zamanda dolaylı yoldan öğrenci nitelik ve başarısını arttıracak unsur olarak görülebilir (OECD, 2009). Dolayısıyla toplumsal gelişim ve başarı için nitelikli öğrenciler yetiştirmek gerekmektedir. Yetenekli öğrenciler yetiştirmek için ise nitelikli öğretmenler gerekmektedir. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için ise mesleki gelişim fırsatlarının oluşturulması oldukça önemlidir.

#### **2.2.4. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim Modelleri**

Öğretmenlikte mesleki gelişim, üç farklı model etrafında incelenebilir. Bu modeller, klasik mesleki gelişim, okul temelli mesleki gelişim, bireyselliğe dayalı mesleki gelişim olarak ayrılmaktadır.



## **Klasik Mesleki Gelişim Modeli**

Klasik mesleki gelişim modeli, davranışçı yaklaşımı temele alarak öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi ampirik olarak test edebilen bir yaklaşımdır. Bu sisteme göre, öğretmen bilgi aktaran, öğrenci bilgiyi alan konumdadır. Bu sistem monoton bir eğitim oluşturmayı hedefler. Standartların sabit olduğu ve sadece gerektiğinde yeniden ele alınabilir durumda olduğu bir eğitim sistemi oluşturmaya çalışılır. Bu sistem uzmanlaşmaya dayanır, istikrarı ve uzun vadeli planlamayı gerektirir (Ingvarson, 1998). Eroğlu (2019), okullarda hizmet içi eğitimlerin klasik model çerçevesinde gerçekleştiğini söylemektedir. Bu modelin okullarda kullanım amaçları; öğretmenlere eğitim sistemindeki yeniliklerin tanıtımı, tüm öğretmenlere yeni bilgileri aktarma ve eğitim sistemlerindeki yeni uygulamaların gösterilebilmesi olarak özetlenebilir (Eroğlu, 2019).

Klasik sistemin birtakım avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Klasik sistemin avantajı öğretmenlerin çoğuna yeni bilgilerin aktarılabilmesini sağlayabilmesi olarak görülebilir. Bu eğitimlerin kısa süreli olması ise dezavantajlardan biridir. Eğitimin kısa süreli olması ve öğrenilenin uygulanıp uygulanmadığının denetlenememesi klasik sisteme dayalı mesleki gelişimi başarısız kılan unsur olduğu söylenebilir. Bu yönden hizmet içi eğitimlerin yeniden yapılandırılması tavsiye edilebilir (Gaible ve Burns, 2005).

## **Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli**

MEB, 2006 yılında hazırladığı öğretmenlik genel yeterliliği belgesinde okul temelli mesleki gelişimi ve bu modelin genel ilkelerini tanımlamıştır. Bu modele göre öğretmenlerin mesleki gelişimi için hem okul içinde hem de okul dışında birtakım eğitim ve öğretim programları tasarlanmış ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süreklilik kazanması hedeflenmiştir (MEB, 2006). Bu modelin temelinde öğretmenler arası iş birliği bulunmaktadır (Owen, 2003). İlgili literatür incelendiğinde okuldan farklı bir alanda gerçekleştirilen kurs, seminer gibi mesleki gelişim faaliyetleri yeteri bilgi ve beceriyi kazandırmadığı görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin okul temelinde gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır (MEB, 2006). Modelin temelinde bulunan iş birliği sayesinde öncelik öğretmenlerin kendi gelişim programlarını yapmaları sağlanır. Ardından bu programların diğer öğretmenlerle paylaşılması ve uygulamadaki aksaklıkların değerlendirilerek geliştirilmesi gerçekleştirilir

(Gaible ve Burns, 2005). MEB (2010), okul temelli mesleki gelişim modeli ile ilgili beş farklı amaç belirlemiştir. Bu amaçlar;

- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını kendi değerlendirmelerini yaparak kendilerinin belirlemesi,
- Bilgilerinin güncellenmesi gerektiğini fark edip mesleki gelişimlerini sağlayarak bunu diğer öğretmenler ile paylaşmaları,
- Öğrencilerin daha aktif bir eğitim sürecine dahil olmaları,
- Okullarda hem öğrenci hem de öğretmen niteliklerinin artırılarak okul başarısının da artırılması,
- Öğretmenlerin birbirinin mesleki deneyimlerini birbiri ile paylaşması olarak özetlenebilir.

### **Bireyselliğe Dayalı Mesleki Gelişim Modeli**

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temelinde mesleğe dair motivasyon, ilgi, yetenek gibi bireysel özelliklerin bulunduğu söylenebilir. Bireyselliğe dayalı mesleki gelişim modeline göre öğretmen mesleki gelişimi için kendi eğitim programını kendisi belirler, gerekli etkinlikleri bireysel inisiyatif ile gerçekleştirir (Gaible ve Burns, 2005). Bireyselliğe dayalı mesleki gelişimin sağlanması için öğretmenlerde dört özellik bulunması gerekmektedir (Glatthorn, 1984). Bu özellikler;

- Öğretmenlerin mesleki gelişimi grup çalışması şeklinde değil bireysel çalışmalar şeklinde ilerler. Öğretmenlerin mesleki gelişim programları birbirinden bağımsızdır.
- Öğretmenin mesleki gelişim programı kişisel hedefler ile doğru orantılıdır ve bir kişisel hedef içermelidir. Fakat bu hedeflerin kurumsal hedeflerle paralel olması gerekmez.
- Öğretmenler, mesleki gelişim için gerekli olan kaynakların kullanımına kendi karar verir. Hangi kaynakları kullanıp kullanmayacağı kendi inisiyatifindedir.

- Öğretmenin mesleki gelişimi herhangi bir kritere dayanarak ve herhangi bir kurum tarafından değerlendirilmeye tabi tutulmaz.

Bireyselliğe dayalı mesleki gelişim modelinde tüm sorumluluk öğretmene aittir. Öğretmenin problemi tespit etmesi, eksikliği giderici çalışmalarda bulunması ve elde edilen sonuçlar öğretmenin bireysel çabasına bırakılmıştır (Gaible ve Burns, 2005). Bu modelin dezavantajı öğretmenin mesleki gelişime motivasyonunun yeterli düzeyde olmaması ile başarısız olma durumudur. Bu sebeple bu model bazı öğretmenler açısından oldukça başarılı sonuçlar verirken bazı öğretmenlerde mesleki gelişimi sağlamamaktadır. Bireyselliğe dayalı mesleki gelişim modeli; başka bir mesleki gelişim modeli alternatifini bulunmadığında, diğer mesleki gelişim modellerini destekleyici nitelikteyse ve mevcut yapı bu modele uygunsuzsa kullanılmalıdır (Gaible ve Burns, 2005). Bu durumlar oluşmadığı sürece bireyselliğe dayalı mesleki gelişim modeli başarılı bir gelişim açısından uygun bir model olmayabilir.

### **2.3. Mesleki Öğrenme Toplulukları**

Eğitim öğretimin toplumsal hedeflerinden biri nitelikli ve başarılı öğrenciler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Başarılı öğrenciler yetiştirmenin yolunun da öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi olduğu belirtilmektedir. Öğretmen niteliğini arttırmanın ve mesleki gelişimlerini sağlamanın yollarından birinin de mesleki öğrenme toplulukları olduğu literatürdeki çalışmalar incelendiğinde görülebilir. Mesleki öğrenme topluluklarının temelinde öğrenen örgüt kavramı ile iş birliğine dayalı mesleki gelişim kavramları yer almaktadır (Lomos vd., 2011). Literatürde mesleki öğrenme topluluklarına dair tanımlar incelendiğinde Barth (1990), topluluk üyelerinin birbirinin öğrenmesini teşvik ettiği yer; Hord (1997), sürekli öğrenmeye dayalı öğrenme toplulukları; Morrissey (2000), öğretmenlerin kendi kabiliyet ve becerilerini geliştirmek amacıyla oluşturdukları öğrenme toplulukları şeklinde tanımlara rastlanmaktadır.

Literatürde mesleki öğrenme toplulukları tanımlarından yola çıkılarak geniş bir tanımlama yapıldığında; öğrencilerin elde ettikleri bilgileri daha verimli hale getirmek amacıyla, öğretmenlerin bilgi, beceri ve kabiliyetlerini geliştirmek için, ortak çalışma bilincine sahip, birlikte öğrenen bir grup insandan oluşan, güven temelli, iş birliğinin sağlandığı, ortak bir amaç ve hedefin bulunduğu, aktif ve sürekliliği olan bir öğrenme süreci olarak özetlenebilir. Mesleki öğrenme topluluklarının ana hedefi öğrenci ve okul başarısını yükseltmek amacıyla öğretmenin niteliklerinin ortak bir grup çalışması aracılığıyla

arttırılmasıdır (Hairon, Goh, Chua ve Wang, 2017). Bu temel amaca bağlı olarak aynı zamanda eğitim örgütünün öğrenme kapasitesinin ve yeterliliklerinin de arttırılması diğer hedeflerdendir (Woodland, 2016).

### 2.3.1. Mesleki Öğrenme Toplulukları Teorik Çerçevesi

Mesleki öğrenme toplulukları düşünncesinin temelinde birçok teori bulunduğu söylenebilir. Walker (2002) bu teorileri, dönüşümcü liderlik, sosyal sistemler teorisi ve öğrenen örgütler teorileri olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte mesleki öğrenme toplulukları düşünncesi altındaki ana teori Senge'nin öğrenen örgütler teorisi olduğu ifade edilebilir.

#### Öğrenen Örgütler

Senge (1990), sürekli öğrenme düşünncesine sahip, iş birliği içinde çalışmayı ve birbirini teşvik etmenin hedeflendiği grupları öğrenen örgütler olarak tanımlamaktadır. Bu tip örgütler esnek yapıda bulunurlar. Ayrıca birbirine uyumlu parçalara sahiptir ve parçalara değil bütüne odaklanır. Öğrenen örgütler beş ana dal altında birleşmektedir. Buna göre ilk dal *sistem düşünncesi*dir. Sistem düşünncesi parçaları değerlendirerek bütünü anlamayı amaçlar. Hedefi düşünce sistemi içerisinde tutarlılığı sağlamaktır. İkinci dal *temel disiplinler*dir. Temel disiplinler, uygulamalar, ilke ve esaslar çerçevesinde değerlendirilir. Nasıl yapılmalı, hangi yol ile sorularının cevabını arayarak konuya ilişkin ustalık durumunun sınırlarını çizer. Üçüncü dal *kişisel ustalık* olarak değerlendirilebilir. Buna göre örgütler bireysel öğrenme olmadan örgüt öğrenmesi davranışını sergileyemezler. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için olmazsa olmaz bireysel öğrenmedir. Kişisel ustalık kavramı da bireysel öğrenmenin yansıması olarak değerlendirilebilir. Senge'nin örgüt öğrenmesi kavramına yönelik dördüncü dal *zihinsel modeller*dir. Buna göre zihinsel modeller bireyin dünyaya bakış açısını, ilgi, tutum ve davranışlarını göstermektedir. Bireyin dünya görüşü onun öğrenme yeteneğini dolayısıyla örgüt öğrenmesini de etkileyen bir faktör olarak görülebilir. Beşinci dal *ortak vizyon oluşturmayı* içerir. Ortak vizyon oluşturma, örgütün öğrenmeye dair bakış açısının ortak bir yapıya bürünmesi olarak ele alınabilir. Son olarak altıncı disiplin ise *takım olarak öğrenmedir*. Buna göre örgütün ortak hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için birlikte öğrenmeyi öğrenmesi gerekir. Bunu başarabilmek için diğer 5 disiplin de bütünün ayrılmaz parçaları olarak ele alınabilir.

### **2.3.2. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Özellikleri**

Mesleki öğrenme toplulukları, ortak bir kültüre, ortak hedeflere ve ortak bir bakış açısına sahiptir. Liderlik vasıfları grup üyeleri tarafından paylaşılmaktadır. İş birliği ve takım çalışması mesleki öğrenme topluluğunun ana özelliklerinden biri olarak görülebilir. Ortak bir sorumluluk bilinci vardır. Sürekli ve takım halinde öğrenme gerçekleşir. Sonuç odaklı hareket edilir. Sonuca ulaşmak için eyleme geçmek gerekir. Ve süreklilik halinde mesleki gelişim amacıyla öğrenme faaliyeti gerçekleştirilir (Hipp ve Huffman, 2010; Hord, 1997; Little ve McLaughlin, 1993).

### **2.3.3. Mesleki Öğrenme Topluluklarının İşlevleri**

Mesleki öğrenme toplulukları öğrenme faaliyetinin gerçekleştirilmesine dair birçok işlevi bünyesinde barındırdığı söylenebilir. Bu işlevleri yerine getirmesinin temelinde ise üç temel hipotez bulunmaktadır. Bu hipotezler, öğrencilerin öğrenme davranışının gerçekleştirilmesi, iş birliği yaratma ve sonuç odaklı olma olarak özetlenebilir (DuFour, 2005). Mesleki öğrenme toplulukları bu temel hipotezler ışığında beş zorunluluğa sahiptir. Bunlar;

- İş birliği yaparak öğrencilerin öğrenme davranışını kazanmaları için her bireyin sorumluluk alması,
- Uygulanması zor olmayan ve ortak çalışmaya yönlendiren bir eğitim programı hazırlama,
- Uygulanan eğitim programının sürekli olarak yeniden değerlendirilmesi,
- Değerlendirme sonucunda eğitim programındaki eksiklikler, aksaklıklar ve öğrencilerle uyumlu olmayan yönlerin belirlenmesi,
- Belirlenen aksaklıklara müdahale edilmesi olarak özetlenebilir (DuFour, 2005).

### **2.3.4. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Faydaları**

Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması açısından önemli bir yer tutar. Öğretmenin gelişiminin sağlanması öğrenci başarısını da arttıran bir etken olarak görülebilir. Mesleki öğrenme toplulukları eğitimdeki nitelik ve

kaliteyi yükseltir, öğretmenin daha yaratıcı öğretim metotları uygulamasını sağlar. Tek bir bireyin deneyimleri öğretmenlik hakkında yeterli bilgi vermeyebilir. Mesleki öğrenme toplulukları her bir öğretmenin tecrübelerini birbirine aktarmasına olanak sağlar. Öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda daha başarılı çıktılar elde edilmesine yardımcı olur. Sürece öğrenci velilerinin katılımını da aktif hal getirerek hem öğrenciye hem de velilere rehberlik edecek uygulamaların ortaya konulabilmesini sağlar. Öğretmenlere kendi başarılarını değerlendirme fırsatı tanır, okul kültürüne katkıda bulunur. Okul ile ilgili olan tüm bireylerin sürece katılımına olanak verir. Öğretmenler arasında bir tartışma ortamı sağlayarak mesleki gelişim konusunda katkı sağlar. Mesleki öğrenme toplulukları, yeni öğretim metotları ile ilgili değişimi sağlar ve eğitim-öğretimin sürdürülebilirliğine katkıda bulunur. Bununla birlikte sosyalleşmeyi sağlaması, öğretmenlerin mesleği sevmesine yardımcı olur. Öğretmenlerin moral seviyelerini yükseltir, iş doyumuna katkı sağlar. Öğrenci başarısını arttırarak sınıf tekrarını engeller, okula devam oranları arttırır (Hord, 1997; Jackson & Good, 2009; Kruse ve Johnson, 2017; Morrissey, 2000; Woodland, 2016). Sonuç olarak mesleki öğrenme toplulukları öğretmenler için bütünsel bir fayda aracı olduğu söylenebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve araştırmada kullanılan veri analizlerine dair bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel taramalarda, araştırmacılar nicel verileri analiz ederek var olan ilişkileri açıklayıcı veya tahmin edici (yordayıcı) bir yaklaşım benimsemektedir (Ary vd., 2006; Tekbıyık, 2014). Araştırmada öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Gelişim Özyeterlik algılarının yordayıcısı olup olmadığını belirlenmesi amaçladığından, regresyon yaklaşımıyla araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Balıkesir Edremit İlçesindeki devlet okullarında 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılında görev yapan 1.739 öğretmen oluşturmaktadır (<https://edremit10.meb.gov.tr/>). Araştırmanın veri toplama sürecine 352 öğretmen katılmış olsa da, 53 öğretmenin cevapları tümüyle aynı seçeneklerden oluştuğundan verisine dahil edilmemiştir. Bu bağlamda, cevapları veri setine dahil edilen 299 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur (Tablo 1). Araştırmanın örnekleme (299 öğretmen) hedef evreni (1.739 öğretmen) %95 güven düzeyinde temsil etmeye yeterlidir (Cohen, Manion, ve Morrison, 2007, s. 104).

**Tablo 1****Örneklemdaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları**

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	<i>Erkek</i>	114	38,1
	<i>Kadın</i>	184	61,5
Öğrenim Düzeyi	<i>Ön Lisans</i>	10	3,3
	<i>Lisans</i>	228	76,3
	<i>Yüksek Lisans</i>	56	18,7
	<i>Doktora</i>	5	1,7
Kıdem	<i>1 yıldan az</i>	6	2
	<i>1-5 yıl</i>	28	9,4
	<i>6-10 yıl</i>	37	12,4
	<i>11-15 yıl</i>	53	17,8
	<i>16-20 yıl</i>	64	21,5
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	110	36,9
Kariyer Basamağı	<i>Öğretmen</i>	98	32,8
	<i>Uzman Öğretmen</i>	177	59,2
	<i>Başöğretmen</i>	24	8
Okul Türü	<i>Anaokulu</i>	13	4,3
	<i>İlkokul</i>	85	28,4
	<i>Orta Okul</i>	87	29,1
	<i>Lise</i>	74	24,7
	<i>Halk Eğitimi Merkezi</i>	40	13,4
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre	<i>Düşük</i>	61	20,4
	<i>Orta</i>	218	72,9
	<i>Yüksek</i>	20	6,7



### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır: i) öğretmenlerin demografik özellikler (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, kariyer basamağı, okul türü ve görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre), ii) Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve iii) Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterliği Ölçeği. Ankette kullanılan ölçeklere dair bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ):** Bu ölçek, Yaman (2014) tarafından öğretmen kitlesine yönelik geliştirilmiştir. Ölçek, 29 maddeden oluşmaktadır ve 5’li Likert türündedir (“1=Tamamen katılmıyorum ← → 5=Tamamen katılıyorum” şeklinde). Tek boyuttan oluşan ölçekteki maddelerin faktör yükleri, 446-,653 arasındadır ve açıklanan varyans oranı %30,19’dur. Ayrıca, Yaman (2014) tarafından güvenilirlik katsayısı  $\alpha=,892$  olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile elde edilen uyum indeksleri Kabul Edilebilir Uyumu ( $\chi^2/df=3,880$ ; GFI=,906; AGFI=,855; CFI=,808; RMSEA=,098)<sup>1</sup> işaret etmektedir. Bu araştırmada ayrıca güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha=,958$  olarak elde edilmiştir.

**Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterliği Ölçeği (ÖMGÖÖ):** Bu ölçek, Yenen ve Kılıç (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 20 maddeden ve dört boyuttan (Öğretimsel Gelişim, Kurumsal Gelişim, Kişisel Gelişim ve Alansal Gelişim) oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri, 46-,83 arasındadır ve açıklanan varyans oranı %58,15’tir. Ayrıca, güvenilirlik katsayısı Yenen ve Kılıç (2021) tarafından  $\alpha=,91$  bulunmuştur. Bu araştırmada yapılan DFA ile elde edilen uyum indeksleri Kabul Edilebilir Uyumu ( $\chi^2/df=3,316$ ; GFI=,827; AGFI=,878; CFI=,913; RMSEA=,088)<sup>1</sup> göstermektedir. Burada ayrıca güvenilirlik katsayısı ise ölçeğin bütünü için  $\alpha=,824$  ve alt boyutlarda ise Öğretimsel Gelişim için ,680; Kurumsal Gelişim için ,624; Kişisel Gelişim için ,650; Alansal Gelişim için ,673 olarak elde edilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket düzenlenmiştir. Ardından, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu’ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 21.10.2022; Sayı: E-84026528-050.01.04-

<sup>1</sup> DFA için referans uyum indeksi aralıkları  $\chi^2/df < 5$ ; GFI > ,90; AGFI > ,90; CFI > ,90; RMSEA < ,10 (Uslu, 2015)

2200251263 – Ek 3). Bu onayla birlikte Balıkesir Edremit İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır (Tarih: 06.12.2022; Sayı: E-37320856-605.01-65182901 – Ek 2). Bu onay ve izin sonrası, araştırma ayrıca ÇOMÜ-BAP tarafından desteklenmiştir (Proje No: SYL-2023-4386). Veriler ise e-anket yoluyla 2022-2023 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Balıkesir Edremit'teki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır.

Bu araştırmadaki verilerinin çözümlenmesinde SPSS 21 ve AMOS 24 paket programlarından yararlanılmıştır. YBÖEÖ ve ÖMGÖÖ'ye ait güvenirlik katsayıları Cronbach Alpha tekniği ile belirlenmiştir. Analiz sürecinde araştırma sorularına paralel bir sıralama takip edilmiştir. İlk olarak, betimsel analizler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, vb.) gerçekleştirilmiştir. Ardından, verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Skewness-Kurtosis değerleri üzerinden incelenmiştir ve  $\pm 2$  referans aralığına (Can, 2014) göre verilerin öğretmenlerin hem Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Tablo 2) hem de Mesleki Gelişim Özyeterlikleri (Tablo 9) için normal dağıldığı görülmüştür. Ardından, öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mesleki Gelişim Özyeterliklerinde demografik özelliklerine göre anlamlı farklılaşmaların olup olmadığı Çıkarımsal Analizler (verilerin normal dağılımına paralel, bağımsız gruplar *t* testi ve F testi-ANOVA) ile incelenmiştir. Bu iki araştırma değişkeni arasındaki ilişki katsayısı Pearson Korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Ayrıca; öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Gelişim Özyeterlikleri için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile incelenmiştir. Bu aşamada ilk olarak regresyon analizi için ön şartların karşılanıp karşılanmadığı irdelenmiştir: i) bağımlı değişken normal dağılım göstermektedir (Mesleki Gelişim Yeterlikleri – Tablo 9); ii) Durbin-Watson testinin 2'ye yakın değer üretmesi ve otokorelasyon miktarının kabul edilebilir düzeyde olması (D-W=2,06 – Tablo 17); iii) VIF<10 ile Tolerance>,10 kriterlerine göre Collinearity Statistics (doğrusal istatistikler) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olması (Uslu, 2020). Son ön koşul için; regresyon analizinde bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama düzeyini inceleyen çalışmalarda VIF ve Tolerance "1" olarak çıkmakta ve VIF<10 ile Tolerance>,10 kriterleri doğrudan sağlanmış olmaktadır. Yapılan istatistiksel incelemelerden Çıkarımsal Analizler (*t* ve F testleri), Korelasyon Analizi ve Doğrusal Regresyon Analizi için ,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini gösteren betimleyici istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

#### Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel Veriler

Faktör	n	Min	Max	$\bar{x}$ *	ss	Skewnes	Kurtosis
Hayat Boyu Öğrenme	299	1,66	4,97	4,31	,53	-,93	,28

\* 1,00-1,79=Çok düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok yüksek

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel veriler incelendiğinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerinin çok yüksek düzeydedir ( $\bar{x}$ =4,31; ss=,53).

#### 4.1.1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

#### Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Düzeyleri

Faktör	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p*
Hayat Boyu Öğrenme	Kadın	184	4,28	,51	226,77	-,79	,42
	Erkek	114	4,33	,55			

\* p≤,05

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı ( $t=-,79$ ;  $p>,05$ ) tespit edilmiştir.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Durumu Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4**  
**Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Açısından Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Faktör	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Tamhane
Hayat Boyu Öğrenme	1. Ön lisans	10	4,52	,29	3,92	,01*	2<3
	2. Lisans	228	4,25	,55			
	3. Yüksek Lisans	56	4,48	,41			
	4. Doktora	5	4,61	,33			

\* $p\leq,05$

Tablo 4’te yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerinde öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ( $F=3,92$ ;  $p<,05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiği incelendiğinde lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında yüksek lisans mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

#### 4.1.3. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin kıdem değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5****Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Faktör	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p	LSD
Hayat Boyu Öğrenme	1. 0-1 yıl	6	4,31	,38	2,71	,02*	6<2 6<3 6<5
	2. 1-5 yıl	28	4,46	,41			
	3. 6-10 yıl	37	4,48	,48			
	4. 11-15 yıl	53	4,28	,62			
	5. 16-20 yıl	64	4,39	,49			
	6. 21-... yıl	110	4,19	,52			

\*p≤,05

Tablo 5’te yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar vardır (F=2,71, p<,05). 1-5yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olmak üzere 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır.

**4.1.4. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kariyer Basamaklarına Göre İncelenmesi**

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin kariyer basamakları değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6****Öğretmenlerin Kariyer Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Faktör	Kariyer Basamağı	n	$\bar{x}$	ss	F	p	LSD
Hayat Boyu Öğrenme	1.Öğretmen	98	4,45	,46	5,09	,01*	2<1
	2.Uzman Öğretmen	177	4,25	,55			
	3.Başöğretmen	24	4,23	,51			

\* p≤,05

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde mesleki kariyer basamağına göre anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $F=5,09$ ;  $p<,05$ ). Öğretmenlik kariyer basamağında olan öğretmenlerin lehine uzman öğretmenlik kariyer basamağında olan öğretmenlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

#### 4.1.5. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin okul türü değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7**  
**Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Düzeyleri**

Faktör	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	F	p*
Hayat Boyu Öğrenme	1.Anaokulu	13	4,35	,53	1,61	,17
	2.İlkokul	85	4,25	,57		
	3.Orta Okul	87	4,37	,50		
	4.Lise	74	4,23	,54		
	5.Halk Eğitimi Merkezi	40	4,44	,43		

\*  $p\leq,05$

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde görev yaptıkları okulların türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yani kıdem değişkeni öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine etki eden bir değişken değildir.

#### 4.1.6. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8**  
**Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkeni Açısından Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Faktör	Sosyo-Ekonomik Durum	n	$\bar{x}$	ss	F	p*
Hayat Boyu Öğrenme	1.Düşük	61	4,24	,64	2,11	,12
	2.Orta	218	4,31	,50		
	3.Yüksek	20	4,52	,43		

\* p≤,05

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde görev yaptıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevrelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani sosyo-ekonomik durum değişkeni öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine etki eden bir değişken değildir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9**  
**Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Veriler**

Faktör	n	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Skewnes	Kurtosis
Mesleki Gelişim	299	2,05	4,75	3,72	,47	-,25	,94

\* 1,00-1,79=Çok düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok yüksek

Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarına ilişkin betimsel veriler incelendiğinde mesleki gelişim yeterlik algılarının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=3,72$ ;  $ss=,47$ ) olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10**  
**Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Özyeterlik Algı Düzeyleri**

Faktör	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Mesleki Gelişim	Öğretimsel Gelişim	Kadın	184	3,69	,57	,78	,44
		Erkek	114	3,74	,50		
	Kurumsal Gelişim	Kadın	184	3,76	,62	2,59	,01*
		Erkek	114	3,95	,64		
	Kişisel Gelişim	Kadın	184	3,79	,65	0,16	,87
		Erkek	114	3,80	,57		
	Alansal Gelişim	Kadın	184	3,46	,62	1,88	,06
		Erkek	114	3,60	,62		
	Genel	Kadın	184	3,69	,47	1,70	,09
		Erkek	114	3,78	,46		

\* $p \leq ,05$

Tablo 10'da elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t=1,70$ ;  $p>,05$ ). Bununla birlikte mesleki gelişim özyeterlik algılarının alt boyutları incelendiğinde, kurumsal



gelişim alt boyutunda cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine ( $\bar{x} = 3,95$ ;  $ss=,64$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $t=2,59$ ;  $p<,05$ ).

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11**

#### Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Özyeterlik Algı Düzeyleri

Faktör	Alt Boyutlar	Öğrenim	n	$\bar{x}$	ss	F	p	LSD
Mesleki Gelişim	Öğretimsel Gelişim	1.Ön lisans	10	3,88	,32	0,46	,71	-
		2.Lisans	228	3,70	,54			
		3.Y. Lisans	56	3,75	,59			
		4.Doktora	5	3,70	,51			
	Kurumsal Gelişim	1.Ön lisans	10	4,24	,34	1,65	,18	-
		2.Lisans	228	3,82	,66			
		3.Y. Lisans	56	3,77	,54			
		4.Doktora	5	3,96	,67			
	Kişisel Gelişim	1.Ön lisans	10	3,94	,63	0,35	,79	-
		2.Lisans	228	3,80	,64			
		3.Y. Lisans	56	3,75	,56			
		4.Doktora	5	3,68	,59			
	Alansal Gelişim	1.Ön lisans	10	3,70	,33	5,59	,00*	2<3
		2.Lisans	228	3,44	,64			
		3.Y. Lisans	56	3,74	,52			2<4
		4.Doktora	5	4,10	,45			
Genel	1.Ön lisans	10	3,95	,30	1,09	,55	-	
	2.Lisans	228	3,70	,48				
	3.Y. Lisans	56	3,75	,43				
	4.Doktora	5	3,84	,44				

\* $p\leq,05$

Tablo 11’de yer alan tek yönlü varyans analizine ait veriler incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algıları genel olarak öğrenim durumlarına göre değişmemektedir. Yani öğrenim durumu ile mesleki gelişim özyeterlik algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=1,09$ ;  $p>,05$ ). Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenim durumlarını mesleki gelişim özyeterlik algılarının alt boyutları ile birlikte incelendiğinde öğretmenlerin alansal gelişim algılarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $F=5,59$ ;  $p<,05$ ). Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ( $p=0,00$ ) lisans mezunu öğretmenlere göre; doktora mezunu öğretmenlerin ( $p=0,02$ ) yine lisans mezunu öğretmenlere göre alansal gelişim algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi**

Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algı düzeylerinin kıdem değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12****Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Özyeterlik Algı Düzeyleri**

Faktör	Alt Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Mesleki Gelişim	Öğretimsel Gelişim	1. 1 yıl altı	6	3,72	,33	2,19	,06
		2. 1-5 yıl	28	3,85	,49		
		3. 6-10 yıl	37	3,86	,58		
		4. 11-15 yıl	53	3,56	,57		
		5. 16-20 yıl	64	3,79	,54		
		6. 21 yıl +	110	3,67	,51		
	Kurumsal Gelişim	1. 1 yıl altı	6	4,03	,53	1,60	,16
		2. 1-5 yıl	28	3,72	,59		
		3. 6-10 yıl	37	3,85	,60		
		4. 11-15 yıl	53	3,71	,59		
		5. 16-20 yıl	64	3,78	,65		
		6. 21 yıl +	110	3,95	,64		
	Kişisel Gelişim	1. 1 yıl altı	6	3,83	,65	2,10	,07
		2. 1-5 yıl	28	3,63	,68		
		3. 6-10 yıl	37	3,94	,66		
		4. 11-15 yıl	53	3,61	,52		
		5. 16-20 yıl	64	3,87	,57		
		6. 21 yıl +	110	3,85	,64		
	Alansal Gelişim	1. 1 yıl altı	6	3,58	,44	1,15	,33
		2. 1-5 yıl	28	3,55	,63		
		3. 6-10 yıl	37	3,70	,50		
		4. 11-15 yıl	53	3,39	,64		
		5. 16-20 yıl	64	3,50	,65		
		6. 21 yıl +	110	3,51	,63		
Genel	1. 1 yıl altı	6	3,79	,36	1,81	,11	
	2. 1-5 yıl	28	3,70	,47			
	3. 6-10 yıl	37	3,85	,50			
	4. 11-15 yıl	53	3,57	,42			
	5. 16-20 yıl	64	3,75	,42			
	6. 21 yıl +	110	3,75	,48			

\*p≤,05

Tablo 12’de yer alan tek yönlü varyans analizine ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (F=1,81; p>,05). Ayrıca mesleki gelişim alt boyutları incelendiğinde de benzer sonuçlar elde edilmiş, alt boyutlarda da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

#### 4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarının Kariyer Basamaklarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algı düzeylerinin kariyer değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13**  
**Öğretmenlerin Kariyer Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Özyeterlik Algı Düzeyleri**

Faktör	Alt Boyutlar	Kariyer	n	$\bar{x}$	ss	F	p	LSD
Mesleki Gelişim	Öğretimsel Gelişim	1. Öğretmen	98	3,82	,51	3,22	,04*	2<1
		2. Uzman Öğretmen	177	3,65	,55			
		3. Başöğretmen	24	3,69	,57			
	Kurumsal Gelişim	1. Öğretmen	98	3,86	,59	,43	,65	-
		2. Uzman Öğretmen	177	3,80	,66			
		3. Başöğretmen	24	3,91	,62			
	Kişisel Gelişim	1. Öğretmen	98	3,87	,65	1,74	,18	-
		2. Uzman Öğretmen	177	3,74	,61			
		3. Başöğretmen	24	2,89	,60			
	Alansal Gelişim	1. Öğretmen	98	3,63	,56	2,42	,09	-
		2. Uzman Öğretmen	177	3,46	,65			
		3. Başöğretmen	24	3,44	,65			
	Genel	1. Öğretmen	98	3,81	,46	2,53	,81	-
		2. Uzman Öğretmen	177	3,67	,46			
		3. Başöğretmen	24	3,75	,53			

\*p≤,05

Tablo 13'te yer alan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlilik algılarında görev yaptıkları kariyer basamaklarına göre anlamlı farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir (F=2,53; p>,05). Bununla birlikte mesleki gelişim algılarının alt boyutlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğretimsel gelişim özyeterliliklerinde kariyer basamağına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

( $F=3,22$ ;  $p<,05$ ). Buradaki farklılaşma öğretmen unvanındakiler ile uzman öğretmenler arasında öğretmen unvanındakiler lehinedir ( $\bar{x}=3,82$ ;  $ss=,51$ ).

#### **4.2.5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi**

Öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının okul türü değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14'te yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarında görev yaptıkları okulların türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $F=1,30$ ;  $p>,05$ ). Fakat mesleki gelişim algılarının alt boyutlarına bakıldığında, okul türüne göre alansal gelişim alt boyutunda anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir ( $F=2,77$ ;  $p<,05$ ). Alansal gelişim alt boyutunda anlamlı farklılık Lise lehine Anaokulu ile ve yine Lise lehine İlkokul ile gerçekleşmiştir.

**Tablo 14****Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Mesleki Yeterlilik Algı Düzeyleri**

Faktör	Alt Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	F	p	LSD
Mesleki Gelişim	Öğretimsel Gelişim	1.Anaokulu	13	3,76	,59	1,99	,10	-
		2.İlkokul	85	3,74	,48			
		3.Orta Okul	87	3,60	,63			
		4.Lise	74	3,72	,53			
		5.Halk Eğitimi Merkezi	40	3,88	,42			
	Kurumsal Gelişim	1.Anaokulu	13	3,97	,40	1,02	,40	-
		2.İlkokul	85	3,91	,59			
		3.Orta Okul	87	3,73	,67			
		4.Lise	74	3,82	,73			
		5.Halk Eğitimi Merkezi	40	3,87	,48			
	Kişisel Gelişim	1.Anaokulu	13	3,82	,85	2,10	,08	-
		2.İlkokul	85	3,85	,54			
		3.Orta Okul	87	3,67	,62			
		4.Lise	74	3,77	,68			
		5.Halk Eğitimi Merkezi	40	3,99	,54			
	Alansal Gelişim	1.Anaokulu	13	3,27	,62	2,77	,03*	1<4 2<4
		2.İlkokul	85	3,37	,62			
		3.Orta Okul	87	3,55	,68			
		4.Lise	74	3,66	,61			
		5.Halk Eğitimi Merkezi	40	3,53	,44			
	Genel	1.Anaokulu	13	3,73	,47	1,30	,27	-
		2.İlkokul	85	3,74	,42			
		3.Orta Okul	87	3,64	,53			
		4.Lise	74	3,74	,49			
		5.Halk Eğitimi Merkezi	40	3,83	,38			

\*p≤,05

#### 4.2.6. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algılarının Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki gelişim algı düzeylerinin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15**  
**Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Çevre Durum Değişkeni Açısından Mesleki Gelişim Düzeyleri**

Faktör	Alt Boyutlar	SEÇ <sup>§</sup>	n	$\bar{x}$	ss	F	p	LSD
Mesleki Gelişim	Öğretimsel Gelişim	1.Düşük	61	3,57	,65	3,03	,05*	1<2
		2.Orta	218	3,74	,51			1<3
		3.Yüksek	20	3,85	,52			
	Kurumsal Gelişim	1.Düşük	61	3,76	,69	1,06	,35	-
		2.Orta	218	3,84	,63			
		3.Yüksek	20	3,99	,49			
	Kişisel Gelişim	1.Düşük	61	3,75	,60	,80	,45	-
			2.Orta	218	3,79			,62
			3.Yüksek	20	3,95			,70
Alansal Gelişim		1.Düşük	61	3,50	,75	,43	,65	-
		2.Orta	218	3,50	,60			
		3.Yüksek	20	3,64	,38			
Genel	1.Düşük	61	3,65	,53	1,77	,17	-	
	2.Orta	218	3,73	,45				
	3.Yüksek	20	3,87	,40				

\*p≤,05; §SEÇ=Sosyo-ekonomik çevre

Tablo 15’te yer alan tek yönlü varyans analizine ilişkin veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algıları ile sosyo-ekonomik çevre arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir (F=1,77; p=0,17). Bununla birlikte mesleki

gelişim algıları alt boyutları ile sosyo-ekonomik çevre durum değerlendirildiğinde aralarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu gruplar içinde anlamlı fark orta sosyo-ekonomik düzeyde çevre lehine düşük sosyo-ekonomik düzeyde çevre ile ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde çevre lehine düşük sosyo-ekonomik düzeyde çevre ile olarak bulunmuştur.

#### 4.3. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Gelişim Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri yordama düzeylerine ilişkin regresyon analizine ait veriler Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16**  
**Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Gelişim Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler**

Değişken	1	2	3	4	5	6
1. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri	1,00					
2. Öğretimsel Gelişim	,42**	1,00				
3. Kurumsal Gelişim	,41**	,46**	1,00			
4. Kişisel Gelişim	,37**	,46**	,53**	1,00		
5. Alansal Gelişim	,53**	,55**	,38**	,46**	1,00	
6. Mesleki Gelişim Özyeterlik Algıları	,55**	,80**	,77**	,79**	,74**	1,00

\*p<,05; \*\*p<,01

Tablo 16'ya göre, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim özyeterlik algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ( $r=,55$ ). Hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim özyeterlik alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında da anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ( $r=,37$ -, $53$ ). Bu anlamlı ilişkiler aynı zamanda bir sonraki araştırma sorusuna dair temel gerekliliği karşılar durumdadır.

#### 4.3.1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Gelişim Özyeterlik Algıları Arasındaki Yordayıcı İlişkilere Dair Bulgular

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim özyeterlik algılarını yordama düzeylerine ilişkin regresyon analizine ait veriler tablo 17'de gösterilmiştir.



**Tablo 17****Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Gelişim Özyeterlik Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları**

Değişken	B	SH	$\beta$	t	p	F	r	r <sup>2</sup>
Sabit	1,62	,19		8,65	,00*			
						127,43	,55	,30
Hayat Boyu Öğrenme	,49	,43	,55	11,29	,00*			

\*p $\leq$ ,05; Durbin-Watson=2,06

Tablo 17’de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim özyeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ( $\beta$ =,55; p<,05). Bununla birlikte öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri, mesleki gelişim özyeterlik algılarının %30’unu açıklamaktadır (r=0,55; r<sup>2</sup>=0,30).

**4.3.2. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Gelişim Algısı Alt Boyutlarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretimsel gelişim algılarını yordama düzeylerine ilişkin regresyon analizine ait veriler Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18****Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretimsel Gelişim Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları**

Değişken	B	SH	$\beta$	t	p	F	R	R <sup>2</sup>
Sabit	1,84	0,24	-	7,80	0,00*			
						63,61	0,42	0,18
Hayat Boyu Öğrenme	0,43	0,54	0,42	7,98	0,00*			

\*p $\leq$ ,00

Tablo 18’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin, öğretimsel gelişim algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ( $\beta=0,42$ ;  $p=,00$ ). Bununla birlikte öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri, öğretimsel gelişim algılarının %18’ini açıklamaktadır ( $R=0,42$ ;  $R^2=0,18$ ).

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin kurumsal gelişim algılarını yordama düzeylerine ilişkin regresyon analizine ait veriler Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19**

**Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kurumsal Gelişim Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları**

Değişken	B	SH	$\beta$	t	p	F	R	$r^2$
Sabit	1,72	0,28	-	6,23	0,00*	58,90	,40	,17
Hayat Boyu Öğrenme	0,49	0,06	0,41	7,68	0,00*			

\* $p \leq ,05$

Tablo 19’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin, öğretimsel gelişim algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ( $\beta=,41$ ;  $p<,05$ ). Bununla birlikte öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri, kurumsal gelişim algılarının %17’sini açıklamaktadır ( $r=0,40$ ;  $r^2=0,17$ ).

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin kişisel gelişim algılarını yordama düzeylerine ilişkin regresyon analizine ait veriler Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20**

**Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kişisel Gelişim Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları**

Değişken	B	SH	$\beta$	t	p	F	R	$R^2$
Sabit	1,89	0,28	-	6,85	0,00*	48,10	0,37	0,14
Hayat Boyu Öğrenme	0,44	0,06	0,37	6,94	0,00*			

\* $p \leq ,00$

Tablo 20’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin, kişisel gelişim algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ( $\beta=0,37$ ;  $p=,00$ ). Bununla birlikte öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri, kişisel gelişim algılarının %14’ünü açıklamaktadır ( $R=0,37$ ;  $R^2=0,14$ ).

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerinin alansal gelişim algılarını yordama düzeylerine ilişkin regresyon analizine ait veriler tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21**

**Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Alansal Gelişim Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları**

Değişken	B	SH	$\beta$	t	p	F	R	R <sup>2</sup>
Sabit	0,83	0,25	-	3,27	0,001*	113,68	0,53	0,28
Hayat Boyu Öğrenme	0,62	0,06	0,53	10,66	0,000*			

\* $p \leq ,00$

Tablo 21’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin, alansal gelişim algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ( $\beta=0,53$ ;  $p=,00$ ). Bununla birlikte öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri, alansal gelişim algılarının %28’ini açıklamaktadır ( $R=0,53$ ;  $R^2=0,28$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim özyeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### **51. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri çok yüksek olarak bulunmuştur. Öğretmenler, teknolojik gelişmeler ile birlikte değişen eğitim-öğretim metotlarına ayak uydurmada başarılı, yeni ortaya çıkan bilgileri edinmeye açık bireyler olarak görülebilir. Uslu (2014) çalışmasında, 2000 yılı sonrası göreve başlayan (ve bugün çoğunluğu oluşturan) öğretmenlerin yeni eğitim yöntemlerine dair eğitimlere daha fazla katıldığını ve mesleki gelişimleri adına öğrenmeye daha yatkın olduğunu belirtmektedir. Bu durum, Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına hayat boyu öğrenenler olduğunu da ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri öğretmenin bulunduğu kariyer basamağına göre incelendiğinde “öğretmen” kariyer basamağında olan bireylerin eğilimlerinin uzman öğretmen düzeyinde olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen unvanına sahip bireylerin mesleğin başında oldukları varsayıldığında bilgi edinmeye istekli öğretmenler oldukları söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde hayat boyu eğilimin ölçüldüğü çalışmalarda kariyer basamaklarına değinilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun sebebi öğretmenlik meslek kanununun nispeten yeni olması ve öğretmenlik kariyer basamaklarının yeni bir uygulama olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışma kariyer basamakları ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit etme açısından literatüre farklı bir kaynak olarak eklendiği belirtilebilir. Böylelikle öğretmenlik mesleğine yönelik güncel bir değişken değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeyleri ve kıdem arasındaki ilişki incelendiğinde kıdemin hayat boyu öğrenme eğilimini etkileyen bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda yirmi bir yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin hayat

boyu öğrenme eğilimlerinin çok düşük olduğu, bir ile beş yıl, altı ile on yıl, on altı ile yirmi yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin yirmi bir yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde hayat boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yirmi bir yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin meslek hayatlarının sonlarına yaklaştıkları, bu sebeple yeniliklere sınırlı düzeyde açık oldukları oldukları, kendini mesleki açıdan geliştirmenin gerekliliğini sorguladıkları düşüncesine sahip oldukları ve tecrübe dolayısıyla öğretmenliğe dair yeni bir bilgi ihtiyaç hissetmediklerine dair fikirlerinin bulunduğu düşünülebilir. Yılmaz (2016) ise çalışmasında, yirmi yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayaz (2016) çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin hayat boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşırken Gökyer (2019), mesleki kıdemi yirmi yıldan az olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu bağlamda mesleki kıdemin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerini etkileyen bir durum olduğu, kıdemi görece az olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin başında ve ortasında bulunan öğretmenlerin yeni bilgi, beceri ve tutum geliştirme konusunda daha istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenim durumları arasındaki ilişki incelendiğinde hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın ise yüksek lisans mezunu öğretmenler ve lisans mezunu öğretmenler arasında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sevinç ve Çelebi (2020) ile Şahin ve Arcagök (2014), araştırmalarında benzer sonuçlar elde ederek yüksek lisans mezunu öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisansüstü eğitim alan öğretmenlerde artış göstermektedir. Bunun nedeni, lisansüstü eğitimde öğretmenlerin araştırma yapma ve yürütme becerileri elde etmesi ve (örneğin, internet başta olmak üzere) teknolojik araçları kullanma gerekliliği, BİT (ICT) cihazlarını kullanma becerileri edinmesi olabilir. Bu becerileri edinen öğretmenler bilgiye daha hızlı erişebilir. Bununla birlikte göreve nispeten yeni başlayan öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer öğretmenlere göre yüksektir. Lisansüstü eğitime de nispeten genç öğretmenlerin yönelmesi göz önüne alınırsa, genç öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması şaşırtıcı bir durum değildir.

Çalışmada elde edilen bir başka bulguya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, hayat boyu öğrenme eğilimlerine etki eden bir değişken değildir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerinde hitap edilen öğrencilerin yaş farkı bulunmaktadır. Daha düşük yaş gruplarında somut öğretim teknikleri kullanılırken üst grupta soyut öğretim tekniklerinin kullanıldığı belirtilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin hitap ettiği öğrencilerin soyut ya da somut örneklerle öğretimi gerçekleştirmeleri hayat boyu öğrenme eğilimini etkileyen bir değişken olmamakla birlikte öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini yeni bilgiye erişim etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yeni bilgiye erişim noktasında benzerlik göstermeleri, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerini okul türü açısından etkileyen bir değişken olmadığı sonucunu göstermiştir.

Yine öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik çevresine göre incelenmesi sonucunda, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik çevresinin öğretmenin yaşam boyu öğrenme eğilimine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik çevresinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisini inceleyen literatürde başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın yeni bir bilgi ortaya koyduğu ve sosyo-ekonomik çevre ve hayat boyu öğrenme eğilimi ilişkisinin bulunmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte Güleç, Çelik ve Demirhan (2012) ve Haseski (2015), yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin zamana, mekâna ya da sosyo-ekonomik duruma bağlı olmadığı, sosyo-ekonomik durumun hayat boyu öğrenmeyi etkilemediğini belirtmişlerdir.

## **52. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlik Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırma sonucunda elde edilen mesleki gelişim öz yeterliliğe ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Özden (2018) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Şahin (2018) ise çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik düzeylerinin bazı alanlarda yüksek iken bazı alanlarda düşük olduğu sonucunu elde etmiştir. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin mesleki gelişimin önemini farkında olduklarını ve mesleki gelişim için gerekli özyeterlik düzeyine de sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik düzeylerinin alt boyutları da bu çalışmada ele alınmıştır. Bu alt

boyutlar, öğretimsel gelişim, kurumsal gelişim, kişisel gelişim ve alansal gelişim olarak dört boyutta ifade edilebilir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının alt boyutlarda da genel olarak yüksek düzeyde bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde cinsiyet ve mesleki gelişim arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, cinsiyet faktörü öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterliklerini etkileyen bir faktör değildir. Aslan (2019), Ekinci (2019), Koç (2019), Şahin (2010) ve Şenol (2020), çalışmalarında benzer sonuçlar elde ederek öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarının alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı incelendiğinde, öğretimsel gelişim, kişisel gelişim ve alansal gelişim alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat kurumsal gelişim ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algısı ortalama puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarında buldukları durumun mesleki gelişim özyeterlik algısı ile ilişkisine bakıldığında, kariyer basamakları ile mesleki gelişim özyeterlik algısı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının bir boyutu olan öğretimsel gelişim, kariyer basamağı tarafından etkilenmektedir. Kariyer basamağı olarak “öğretmen” unvanında bulunan bireylerin öğretimsel gelişim algıları uzman öğretmen unvanında olan bireylere göre daha yüksektir. Bunun sebebi, öğretmen basamağında olanların henüz mesleğin başında olmaları ve mesleki bilgilerini (öğretim yöntem-teknikleri, yasal mevzuat, gelişim-öğrenme psikolojisi, vb.) geliştirme konusunda istekli olmaları şeklinde ifade edilebilir. Paralel şekilde, Turan (2007) ve Canpolat (2011), öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişim içsel motivasyonuna ve mesleki yeterlilik algılarına olumlu etkide bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarını etkileyip etkilemediği ile ilgili bir başka faktör öğretmenlerin mesleki kıdemidir. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre

değişiklik göstermektedir. Ayrıca mesleki gelişimin alt boyutları ile kıdem değişkeninin etkisi incelendiğinde aralarında yine herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı ifade edilebilir. Benzer bir sonucu Aydemir (2019) elde etmiş ve öğretmenlerin görev yaptıkları sürenin mesleki özyeterlik algısına etki etmediği çıkarımına ulaşmıştır. Işık (2022) çalışmasında, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu ve diğer öğretmenlerden daha özerk davranışlar sergiledikleri bulgusunu elde etmiştir. Son olarak Yordam (2017) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin özyeterlik algısının alt boyutları olan disiplin ve eğitim-öğretim boyutlarına anlamlı olarak etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğretimsel, alansal, kişisel ve kurumsal gelişim açısından mesleki gelişim özyeterlik algılarına etki etmediği fakat farklı boyutlarda kıdemın mesleki gelişime etkisinin bulunduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumları ile mesleki gelişim özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenin öğrenim durumunun mesleki gelişim özyeterlik algısına etki eden bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, mesleki gelişim özyeterlik algılarının alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrenim durumları ile alan gelişimi algıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre alan gelişimi algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Doktora ve yüksek lisans arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aslan ve Kalkan (2018) ise, araştırmanın sonucuna paralel olarak, özyeterlik ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lehine olduğu bulgulara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algıları ile görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişki incelendiğinden okul türü ve mesleki gelişim arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte mesleki gelişim özyeterlik algılarının alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün alansal gelişim algılarına etki etmektedir. Buradaki farklılık lise ve anaokulu ile lise ve ilkokul arasında, lise lehinedir. Bilge ve Aslanargun (2018) ise benzer şekilde çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişimine etki eden faktörlerin görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterdiği, bu farklılığın lise ve ortaokul ile lise ve ilkokul arasında lise lehine olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, lisede görev yapan öğretmenlerin daha fazla detaya sahip derslerin öğretmeni olmaları, uzmanlık alanları ile ilgili yeni yöntem ve tekniklerin ortaya çıkması ve çalıştıkları yaş grubunun nispeten büyük olması sebebiyle



kendi uzmanlık alanlarında gelişim sağlamak istedikleri ifade edilebilir. Bu istek öğretmenlerin alansal gelişim algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algıları ile görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna rağmen mesleki gelişim özyeterlik alt boyutları incelendiğinde ise öğretimsel gelişim alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edildiği, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumunun orta ve yüksek olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin düşük çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek öğretimsel gelişim algısına sahip oldukları görülmektedir. Benzer araştırmalar incelendiğinde, Işık (2022) çalışmasında, üst sosyo-ekonomik çevreye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inancının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

### **53. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Gelişim Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Tartışılması**

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim özyeterlik algıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim özyeterliklerinde alt boyutlar düzeyinde de anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim özyeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hayat boyu öğrenme eğilimleri öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin % 30'unu açıklamaktadır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim özyeterlik algılarının alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretimsel gelişim algısının % 18'ini açıkladığı, kurumsal gelişim algısının %17'sini açıkladığı, kişisel gelişim algısının % 14'ünü açıkladığı ve alansal gelişim algısının %28'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri mesleki gelişim özyeterlik algılarını farklı boyutlarda da etkilemektedir. Hayat boyu öğrenme kavramının mesleki gelişime yönelik algılanması, öğretimsel ve alansal gelişimin, kişisel ve kurumsal gelişimden yüksek çıkmasını sağladığı ifade edilebilir. Hayat boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan öğretmenlerin yeni edindiği mesleki bilgiler özgüvenlerini arttıran bir unsur olarak görülebilir. Hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek

olması ile mesleki gelişime önem veren öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikler edinmeleri özyeterlik algılarını geliştiren bir durum olarak ifade edilebilir. Yanı sıra araştırma deneyimi edinmiş ya da yapılan araştırmalardan nasıl faydalanabileceğini bilen bir başka ifade ile öğrenmeyi öğrenmiş öğretmenlerin mesleki açıdan ihtiyaç duydukları her bilgiye ve olası teknoloji kullanımına daha yatkın oldukları belirtilebilir. Bu sebepler öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerinin mesleki gelişim özyeterliklerinin %30'unu hangi açılardan açıkladığını belirleme açısından önemli olarak görülebilir.

## 54 Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma neticesinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim özyeterlik algılarının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda birtakım öneriler geliştirilmiştir.

### Politika Önerileri

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilecek eğitimler ile öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin gelişimi sürekli kılacak yasal düzenlemeler yapılabilir. Örneğin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini arttıracak, mesleki gelişimlerini sağlayacak öğretmen akademisi kurulabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme uygulamalarını geniş şekilde kullanan ülkelere eğitim amacıyla ziyaret etmelerine olanak sağlanabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, yasal mevzuat ile öğretmenlere lisansüstü eğitim görmeleri amacıyla tayin hakkı verebilir.
- Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ders programlarının akademi derslerine göre düzenlenmesi zorunlu hale getirilebilir.
- Öğretmenlerin izin haklarına öğrenim izni eklenebilir. Mevzuata dahil olan haftada iki yarım gün olarak uygulanan lisansüstü eğitim izninin etkin biçimde kullanılması sağlanabilir. Belli dönemlerde etkin biçimde kullanılan öğrenim amacıyla tayin hakkı sürekli olarak sunulabilir.

## Uygulama Önerileri

- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları konusunda özendirici çalışmalar yapılabilir. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin hizmet puanlarında artışa gidilebilir.
- Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini artırmak için teşvik edici çalışmalar yapılabilir. Sınıf ortamında uygulamalı araştırma yapma eğitimleri verilebilir.
- Türkiye'deki resmi Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Kurumu olan Halk Eğitimi Merkezlerinde öğretmenin mesleki gelişiminin sürekliliğini sağlayabilecek ve öğretmenin bilgilerini güncel tutabilecek kurslar açılabilir. Örneğin, öğretmenlere dijital okur-yazarlık, öğrenmeyi öğrenme, etkin vatandaşlık bilinci ve diğer yeterliklerini kapsayan eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Öğretmen Bilişim Ağı'nda (ÖBA) bulunan eğitimler çeşitlendirilebilir ve daha ilgi çekici içerikler ile düzenlenebilir. ÖBA üzerinden yapılan eğitimlerin teorik olduğu ve uygulamalı eğitimlerin eksik olduğu değerlendirildiğinde ÖBA eğitimlerinde öğretmenlerin aktif katılımını sağlayacak çalıştay tarzı formatlarla uygulama pratiğine ağırlık verilebilir.
- Farklı kariyer basamağındaki öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini artırmak üzere iş birlikli çalışmalar yapılabilir. Örneğin aynı zümre içerisindeki öğretmenler yeni edindikleri bilgileri profesyonel öğrenme toplulukları mantığı ile uygulamalı olarak diğer öğretmenlere aktarabilir.
- Eğitim fakültelerinin öğretim programları hayat boyu öğrenme becerilerine yönelik seçmeli dersler eklenerek genişletilebilir.

## İleri Araştırma Önerileri

- Farklı ülkelerde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini güçlendiren faktörler incelenerek ülkemizdeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle karşılaştırılabilir.

- Bu çalışma için Balıkesir ilinin Edremit ilçesinde veri toplanmıştır. Bununla birlikte nitel boyutta, farklı çevreler ve farklı örneklem gruplarında daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algıları ile hayat boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen sınırlı sayıda değişken ele alınabilmiştir. Bu değişkenlerin dışında öğretmenlerin farklı kişisel, mesleki ve kurumsal özelliklerini temele alan araştırmalar ile mesleki gelişimleri ve/veya hayat boyu öğrenme eğilimleri değişik açılardan incelenebilir.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayınları: İzmir.
- Ağcihan, E. (2015). Yetişkin Eğitimi Alanında Eğitim Veren Eğitimcilerin Yetişkin Eğitimi Alanındaki Yeterlilikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkoyunlu, B. (2008). "Bilgi okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme". *8th International Educational Technology Conference (IETC2008)*, 6-9 Mayıs 2008, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pısa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, Ş. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İyi Hali ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Akyol, B., Başaran, R. & Yeşilbaş, Y. (2018). "Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 301-324.
- Arslan, H. (2011). *Sınıf yönetiminin Temel Kavramları*. Ankara: İhtiyaç Yayınları.
- Arthur, M. B., Hall, D. T. & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in Career theory: The case for a Transdisciplinary approach. In: Arthur MB, Hall DT & Lawrence BS (eds.). in: *Handbook of Career Theory*. (pp. 7-25). Cambridge University Press: New York.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education* (7th ed.). Wadsworth Publishing: Belmont.
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). "Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Analiz". *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 477-493.

- Aslan, S. (2019). İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Aspin D.N. & Chapman J.D. (2000). "Lifelong Learning: Concepts And Conceptions". *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 2-19.
- Avrupa Komisyonu. (2006). Implementing The Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindsets Through Education And Learning.
- Ayçiçek, B. & Yanpar, Yelken, T. (2016). "Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 872-884.
- Aydemir, S. (2019). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Eğitim Araştırma Yayınları: Ankara.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Hatiboğlu Yayıncılık: Ankara.
- Ayhan, F. (2005). Ege Üniversitesi Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi". *NWSA-Education Sciences*, 10 (1), 17-28.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul*. Pegem Akademi: Ankara.
- Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Advances In Behaviour Research And Therapy*". 1 (4), 139-161.
- Bandura, A. (1990). "Conclusion: Reflections On Non-Ability Determinants Of Competence". In Sternberg, R. & Kolligian, J., (Eds.). in: *Competence Considered*. (pp. 315-362). Yale University Press: New Haven.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools From Within*. Jossey-Bass: San Fransisco.

- Berberoğlu, B. (2010). “Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi ve İletişim Teknolojilerin Açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu”. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5 (2), 113-126.
- Bilge, B., & Aslanargun, E. (2018). “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri”. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 278-303.
- Bulurman, B. (2002). “Enformasyon Toplumu ve Eğitim”. *İş, Güç-Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 4 (1), 4.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). “Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler”. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31-50.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Candy, P. C. (2002). *Lifelong Learning And Information Literacy*. Report For U.S. National Commission On Libraries And Information Science And National Forum On Information Literacy.
- Canpolat, C. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Celep, C. (1999). “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22 (108), 56-62.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods In Education* (6th ed.). Routledge: Abingdon.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). “Validation Of Formal, Non-Formal And Informal Learning Policy And Practices In EU Member States”. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89.

- Coombs, P. H. (1985). *The World Crisis In Education: The View From The Eighties*. Oxford University Press: New York.
- Çelebi, M., Sevinç, Ş. (2020). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (16), 3552.
- Çilek, A., Uçan, A., & Ermiş, M. (2021). “Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri”. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13 (49), 308-323.
- Darling-Hammond, L. (2000). “Teacher Quality and Student Achievement”. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Publishing: Paris.
- Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2008). “İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi”. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2 (6), 92.
- Demiralp, D. & Kazu, H. (2017). “Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 71-85.
- Demirel, M. & Diker Coşkun, Y. (2009). “Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 111-134.
- Demirel, M. (2010). “İlköğretim Programlarına Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Açısından Eleştirel Bir Bakış”, *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Diker Coşkun, Y., (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Doyle, J. & Green, R. (1994). "Efficiency and Cross-Efficiency in DEA: Derivations, Meanings and Uses". *Journal of the Operational Research Society*, 4, 567-578.
- DPT. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005)*, DPT Yayınları: Ankara.
- DPT. (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. DPT Yayınları: Ankara.
- DPT. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007–2013)*. DPT Yayınları: Ankara.
- DuFour, R. (2004). "What is a professional learning community? Education leadership". *Association for Supervision and Curriculum Development*. 61 (8), 6-11.
- Dunn, M. (2003) Review Article: Update on the Language Disorders of Individuals on the Autistic Spectrum. *Brain & Developmental*, 25, 166-172.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S0387-7604\(02\)00191-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0387-7604(02)00191-2)
- Epçaçan, C. (2013). "Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (11), 354- 379.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. & Alpan, G. (2017). "Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 636-657.
- Erdem, A. R. & Şimşek, S. (2013). "Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 185-203.
- Erdener, M. A. & Gül, Ö. (2017). "İlkokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (2), 545-563.
- Erdenir, B. (2010). *Avrupa Kimliği-Avrupa Birliği'nin Yarım Kalan Hikayesi*. Alfa Yayınları: İstanbul.
- Eroğlu, T. & Özen, H. (2019). "Okullardaki Psikolojik İklim ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı*, 1 (20), 83-106.

- Ersoy, A. & Yılmaz, B. (2009). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri”. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (4), 803-834.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., (1972). *Learning To Be: The World Of Education Today And Tomorrow*. UNESCO: Paris.
- Fındıkçı, Y. (2004). “Değer Odaklı Liderlik Çağı”. *Yaşadıkça Eğitim*, (83–84), 20–21.
- Freeman, C. (1982) *The Economics of Industrial Innovation*. Francis Pinter: London.
- Gaible, E., ve Burns, M. (2005). *Using Technology To Train Teachers: Appropriate Uses Of ICT For Teacher Professional Development In Developing Countries*. DC: InfoDev/ World Bank: Washington.
- Genç, G. (2010). “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Sürecinin Önünde Algıladıkları Başlıca Engeller: Malatya Örneği”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (31), 103-117.
- Glatthorn, A. (1984). *Differentiated Supervision*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria.
- Gözütok, D. (1991). “Öğretmenlerin Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışların Değerlendirilmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 405-409.
- Guerriero, S. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing: Paris.
- Guskey, T. R. (2002). “Professional Development And Teacher Change”. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 8 (3/4), 381-389.
- Güdücü, A. & Çemrek, F. (2022). “Sandıklı İlçesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi”. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), 280-296.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). “Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme”. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.

- Gürkan, H. & Toprakcı, E. (2018). "İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi". *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), 64-81.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. Y. (2017). "A Research Agenda For Professional Learning Communities: Moving Forward". *Professional Development In Education*, 43 (1), 72-86.
- Haseski, H., İ., M. & Odabaşı, H., F. (2016). "Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Görüşleri". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (4), 331-363.
- Hildebrand, D. S. (2008). *The Powerful Benefits Of Lifelong Learning*. Winnetka: California.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). "Demystifying The Concept Of Professional Learning Communities". In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership At Its Best*. (pp. 11-22). Rowman And Littlefield Education: Lanham.
- Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities Of Continuous Inquiry And Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory: Austin.
- Horuz, R., O., & Şahan, G. (2016). "Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi". *Yaşam Boyu Eğitim Dünya Kongresi*, 16-17 Aralık 2016, Antalya.
- Hürsen, Ç. (2011). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüş, Tutum ve Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Ingvarson, L. (1998). "Professional Standards: A Challenge for AATE". *English in Australia*, 122, 31-44.
- Işık, U. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları, Program Özerkliği ve Özel Eğitime Yönlendirme Davranışlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- İlğan, A. (2014). “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-dergi*, 4(1), 1-23.
- İncik Yalçın, E. (2020). “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. Yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1099-1112.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*. Routledge: London.
- Kabal, D. (2019). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Mutluluk Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma: Kocaeli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Karakuş, C. (2013). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Kaya, H. E. (2018). *Yaşam boyu öğrenme ve küresel dinamikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Kesen, İ., & Öztürk, M. (2019). *Etkili Öğretmen Mesleki Gelişimi-Etkinlik Temelli Öğretmen Eğitimi Yaklaşımı*. Seta Yayınları: İstanbul.
- Kır, Ş. & Bozkurt, A. (2020). “Açık ve Uzaktan Öğrenme Anlatılarının Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında İncelenmesi”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (4), 1298-1322.
- Kıvrak, E. Y. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knapper, C. K., & Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning In Higher Education*. Kogan Page: London.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice Of Adult Education: From Pedagogy To Androgogy*. Cambridge University Press: New York.

- Koç, M. (2005). "Implications Of Learning Theories For Effective Technology İntegration And Pre-Service Teacher Training: A Critical Literature Review". *Journal of Turkish Science Education*, 2 (1), 2-18.
- Koç, T. (2019). Matematik Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). "Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8 (3), 522-531.
- Küçüker, E. & Dernek Uzun, İ. (2022). "Ortaokul Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları İnsan İlişkileri Sorunları". *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9 (3) , 1149-1170.
- Laal, M., & Salamati, P. (2011). Lifelong Learning; Why Do We Need It? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31 (2012), 399-403. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.12.073
- Lamb, A. (2005). *Lifelong Learning, Information Inquiry For Teachers*. Indiana University: Indianapolis.
- Lambeir, B. (2005). "Education As Liberation: The Politics And Techniques Of Lifelong Learning". *Educational Philosophy and Theory*, 37 (3), 349-355.
- Little, J., W. & McLaughlin M., W, (1993). "Introduction: Perspectives On Cultures And Contexts Of Teaching. Little", J., W & McLaughlin M., W. (eds) in: *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*. (pp. 1-8). Teachers' College Press: New York.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. Routledge: London.
- Maehr, Martin L. & Meyer, Heather A. (1997). "Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go". *Educational Psychology Review*, 9 (4), 371-409.

- Masclé, D. (2007). *No Adult Left Behind: 5 Big Benefits Of Lifelong Learning*. Article Alley: UK.
- MEB (2010). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve 2009- 2013 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Faaliyet Planı*. MEB Yayıncılık: Ankara.
- MEB, (2005). *İlköğretim 1-5.Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- MEB, (2006). *Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: Ankara.
- MEB, (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü: Ankara.
- MEB. (2009). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. MEB Yayıncılık: Ankara.
- MEB. (2014). *Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Yüksek Planlama Kurulu: Ankara.
- MEB. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı 2016 Haziran Dönemi Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Çalışmaları*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: Ankara.
- Medel-Anonuevo, C., Ohsako, T., Mauch, W. (2001). "Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century." *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Inst. for Education*: Hamburg.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Southwest Educational Development Laboratory: Austin.
- Nam, Y. J. J. (2009). Pre-Employment Skills Development Strategies in the OECD, *SP Discussion Paper*, C. November, S. 0923, ss. 1–76.
- Nordstrom, N. M. & Merz, J. F. (2006). *Learning Later, Living Greater; The Secret For Making The Most Of Your After-50 Years*. Sentient Boulder CO Publishing: Colorado.
- OECD (2001). Lifelong Learning for all: Policy directions. *Education Policy Analysis*. 1-34.

- OECD (2009). *Professional Development of Teachers: Creating Effective Teaching And Learning Environments*. OECD Publishing: Paris.
- OECD, (2005). *Teachers Matter*. OECD Publishing: Paris.
- Owen, S. (2016). “Professional Learning Communities: Building Skills, Reinvigorating The Passion, And Nurturing Teacher Wellbeing And ‘Flourishing’ Within Significantly Innovative Schooling Contexts”. *Educational Review*, 68 (4), 403-419.
- Ödemiş, İ. S. (2014). “Havacılık Teknolojileri ve Yaşam Boyu Öğrenme”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (32), 512-519.
- Özçiftçi, M. & Çakır, R. (2015). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi”. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 1-19.
- Özden, O. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine ve Okul Müdürlerinin Onların Mesleki Gelişimine Verdiği Desteye İlişkin Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gazimağusa.
- Öztürk, E. & Diker Coşkun, Y. (2022). “Türkiye ve Kanada Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması”. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6 (2), 188-202.
- Poyraz, H. & Bayrakçı, M. (2015). “Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenmeleri: Ölçek Geliştirme Çalışması”. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (1), 114-124.
- Sadioğlu, U. & Dinç, B. (2019). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Akıllı Kentler”. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, 1 (1), 63-88.
- Samancı, O. & Ocakçı, E. (2017). “Hayat Boyu Öğrenme”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 711-722.
- Seferoğlu, S. S. (2004). “Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5 (58), 40-45.

- Senemoğlu, N. (2003). “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunları, Öneriler”. *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ulusal Sempozyum*, 22 Mayıs 2003, Sivas.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn*. Doubleday: New York.
- Sıvacı, S. & Çöplü, F. (2020). “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlikleri, Akademik Motivasyonları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 667 - 700.
- Stubblefield, H. W., & Keane, P. (1994). *Adult Education in the American Experience from the Colonial Period to the Present*. Jossey-Bass Inc.: San Fransisco.
- Şahin, E. (2010). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, E. (2019). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gazimağusa.
- Şenol, C. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarının Mesleki Statü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şişman, M. & Acat, B. (2003). “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. TDK: Ankara.
- Tekbıyık, A. (2014). “İlişkisel Tarama Yöntemi”. M. Metin (ed.). içinde *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık: Ankara.



- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyoloji*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayınları: Ankara.
- Topakkaya, A. (2013). “H. Jonas’ta İnsan Ve Doğanın Değeri”. *Felsefe ve Sosyol Bilimler Dergisi*, 8 (15), 41-52.
- Torun, B. & Güvercin Seçkin, G. (2021). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi”. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10 (12), 1-22.
- Turan, B. (2007). Öğretmenlerin Çalıma Statülerine Göre Yeterliliklerinin İncelenip, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyol Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- UNESCO. (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. *Learning: The Treasure Within*. United Nations Educational: Paris.
- UNESCO. (2000). *A Memorandum On Lifelong Learning*, European Commission: Brussels.
- Urhan, N. (2020). “Hayat Boyu Öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması”. *Çalışma İlişkileri Dergisi Özel Sayı*, 18-45.
- Uslu, B. (2014). Research use levels and lifelong learning competencies of elementary school teachers, In H. Arslan, G. Rata, E. Kocayoruk, & M. A. Icbay (eds.), *Multidisciplinary Perspectives On Education* (pp. 15-22). Cambridge Scholars Publishing: Newcastle, UK.
- Uslu, B. (2020). “A Path For Ranking Success: What Does The Expanded İndicator-Set Of İnternational University Rankings Suggest?”. *Higher Education*, 80 (5), 949-972.
- Ünal, F. & Kalçık, C. (2017). “Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17 (4), 1916-1937.

- Ünal, K. & Akay, C. (2017). “Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 821-838.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.
- Wain, K., (2000). “The Learning Society: Postmodern Politics”. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 36-53.
- Walker, D. (2002). Constructivist Leadership: Standards, Equity And Learning- Weaving Whole Cloth From Multiple Strands. In L. Lambert, et al. (eds.) *The Constructivist Leader*. Columbia University Teachers College Press: New York.
- White, K. R. (1982). “The Relation Between Socioeconomic Status And Academic Achievement”. *Psychological Bulletin*, 91 (3), 461–481.
- Woodland, R. H. (2016). “Evaluating PK–12 Professional Learning Communities: An Improvement Science Perspective”. *American Journal of Evaluation*, 37 (4), 505-521.
- Yalın Uçar, M. & Uysal, S. (2019). “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yeterlilik Algısı ve Sürekli Kaygı Durumları Arasında İlişki”. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 72-82.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Diyarbakır İli Örneği”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yaşar, Ş. (1998). “Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme-Öğretme Süreci”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 68–75.
- Yenen, E. T., & Kılınc, H. H. (2021). “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25 (2), 455-468.
- Yılar, Ö. (2006). *Halk Bilimi Ve Eğitim*. Pegem Yayınevi: Ankara.

- Yıldırım, Z. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, M. (2016). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35), 253-262.
- Yordam, M., F. (2017). Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukları ile İlişkisi: Bursa İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yurdakul, B. (2004). “Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 109-120.
- Yurdakul, B. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ö. Demirel (Ed.) *Yapılandırmacılık*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

## EKLER



EK 2

## ETİK KURUL ONAY BELGESİ



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu  
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200251263  
Konu : Başvuru İncelenmesi

21.10.2022

Sayın Doç. Dr. Barış USLU

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğumuz 2022-YÖNP-0740 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 20.10.2022 tarih ve 17/50 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR 50-** Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Barış USLU**'nun yaptığı ve proje araştırmacısı **R. Seda AYDEMİR** tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim özyeterlikleri ile ilişkisi: Edremit İlçesi Örneği" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: MM74AFP

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: dogrulama.comu.edu.tr

Adres: Onsekiz Mart Üniversitesi Tezliolu Yerleşkesi Çanakkale

Telefon No: (0 286) 2180018

e-Posta:

Keş Adresi: [comu@1901.kcn.tr](mailto:comu@1901.kcn.tr)

Faks No:

İnternet Adresi: <http://www.comu.edu.tr>

Bilgi için :

Telefon No:

Emine Ateş

Fen Bilimleri Enstitüsü Etik

Kurulu Memur

(0 286) 2180018 - 1040



EK 3

## MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
EDREMIT KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-37320856-605.01-65182901  
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

06.12.2022

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24/11/2022 tarih ve 2200279895 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nun 21/01/2020 tarih ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri 21431406009 numaralı yüksek lisans programı öğrencisi Rakibe Seda AYDEMİR'in müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarımızda anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda; Valilik Makamının 05/12/2022 tarih ve 65042767 sayılı onayı ile izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Ahmet CAN  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ek :  
1-Onay (1 Sayfa)  
2-Anket Formu (3 Sayfa)

Dağıtım:  
Resmi-Özel Okul Müdürlüklerine

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Edremit İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-dhy5>

Telefon No : 0 (266) 373 27 40

Bilgi için: Uğur Tamer EREN

E-Posta: [edremit10\\_strateji@meb.gov.tr](mailto:edremit10_strateji@meb.gov.tr)

Uzman : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keşif Adresi : [meb.gov.tr](https://www.meb.gov.tr)

İnternet Adresi: <http://edremit10.meb.gov.tr> Faks:2663741049

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosypt.meb.gov.tr> adresinden 5e34-930b-3909-a310-a5d4 koda ile teyit edilebilir.

**EK 4****ANKET FORMU-1**

<b>YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ</b>		<b>Tamamen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>
<b>1</b>	Yeni bilgi ve becerileri öğrenmek benim için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.					
<b>2</b>	Kişisel gelişimimi sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif alırım.					
<b>3</b>	Mesleğimde kendimi geliştirmek için bilgilerimi sürekli güncellerim.					
<b>4</b>	Kendi alanımla ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmekten zevk alırım.					
<b>5</b>	Entelektüel bilgi birikimine sahip bir birey olarak nitelendirilmek hoşuma gider.					
<b>6</b>	Yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenim artar.					
<b>7</b>	Farklı alanlarda katıldığım etkinlikler mesleğimdeki motivasyonumu artırır.					
<b>8</b>	İlginç bulduğum bilgilerin kaynaklarını araştırıp çevremdeki insanlara ve öğrencilerime aktarmaktan keyif alırım.					
<b>9</b>	Topluma ve öğrencilerime mesleki olarak örnek olmam gerektiği düşüncesi, beni öğrenmeye teşvik eder.					
<b>10</b>	Yeni bilgi ve becerileri yaşamımla ilişkilendirerek öğrenmeye çalışırım.					
<b>11</b>	Hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı mesleğimde yeni bilgi ve becerileri öğrenmem için fırsat olarak değerlendiririm.					
<b>12</b>	Öğrencilerimin sorduğu soruyu cevaplayamadığımda bunu yeni bir şey öğrenmek için fırsat olarak değerlendiririm.					
<b>13</b>	Kendimi daha iyi tanımak adına kişisel gelişimimi sağlayacak etkinliklere katılmak için zaman ayırırım.					
<b>14</b>	Mesleki açıdan beni geliştireceğine inandığım bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırırım.					
<b>15</b>	Öğrencilerime gelişen teknolojiyi kullanarak ders anlatmak için çaba gösteririm.					
<b>16</b>	İletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.					

17	Bir konuyu öğrencilerime aktarmakta yetersiz kaldığımda, yeni yöntem ve teknikler geliştirmek için çaba gösteririm.					
18	Derslerimde öğrencilerime, hayata dair başka fikirler verebilmek, onları topluma kazandırmada yardımcı olmak için yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret gösteririm.					
19	Kendi kendime öğrenmek için hedefler belirlerim ve hedeflerimi gerçekleştirmek için çaba gösteririm.					
20	İlgimi çeken konularda, öğrenme sürecimi sistemli bir şekilde yürütürüm.					
21	Mesleğimde gelişimimi artırmak için, sosyal alanlarda farklı etkinliklere katılırım.					
22	Gelişen bilgi toplumuna ayak uydurabilmek için çaba gösteririm.					
23	Kendi ilgi ve ihtiyaçlarıma hitap eden öğrenme olanaklarına ulaşmak için çaba gösteririm.					
24	Üniversite eğitimim bittikten sonra, mevcut bilgi birikimimle yetinmeyip araştırma yapmaya çalışırım.					
25	Kendimi geliştirmek için geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını düşündüğümünden teknolojik gelişmeleri takip etmeye çalışırım.					
26	Yeni bir şeyler öğrenmek her zaman ilgimi çeker.					
27	Edindiğim bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabilirim.					
28	Edindiğim bilginin doğruluğunu, güvenilirliğini, güncelliğini ve tarafsızlığını belirlemek için ilgili kaynakları araştırırım.					
29	İhtiyacım olan bilgiyi elde etmenin yollarını bulmak için çaba gösteririm.					



## EK 5

### ANKET FORMU-2

<b>Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği</b>	<b>1-Hiç katılmıyorum</b>	<b>2-Katılmıyorum</b>	<b>3-Kısmen katılıyorum</b>	<b>4-Katılıyorum</b>	<b>5-Tamamen Katılıyorum</b>
1.Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanabilirim.					
2.Alanımla ilgili bilimsel yayınları takip ederim.					
3. Uygun öğrenme ortamları hazırlamada kendimi geliştirme gereği hissediyorum.					
4. Çalışma yaşamımı planlama ve zaman yönetimi konusunda kendimi yeterli hissediyorum.					
5. Çalıştığım alan ile ilgili ulusal ve uluslararası projelerde ve etkinliklerde nasıl görev alacağım hususunda bilgiye ihtiyaç duyuyorum.					
6. Öfke kontrolü ve stresle başa çıkma becerilerimi geliştirmeye ihtiyaç duyuyorum.					
7. Okulun ve meslektaşlarının sorunlarını çözmeye yönelik sorumluluk alabilirim.					
8. Alanımla ilgili araştırma yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
9. Öğrencilerimle ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurabilirim.					
10. Kişisel ve mesleki duyarlılıklarımı geliştirmek için kültür ve sanat etkinliklerine katılırım.					
11. Sözlü ve sözsüz iletişim becerileri hakkında bilgi sahibi olmam gerektiğini düşünüyorum.					
12. Kurumsal yapı ve işleyişle ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
13. Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlamak için gerekli önlemlerin alınmasında katkıda bulunabilirim.					
14. Okul ile ilgili sorumluluk gerektiren görevleri üstlenebilecek cesaretim var.					
15. Okulun ihtiyaçlarına yönelik takım çalışması etkinlikleri hakkında kendimi geliştirme gereği hissediyorum.					
16. Bilişim teknolojilerini bilimsel araştırma yapmak amacıyla kullanabilirim					
17. Öğretim ortamı ve sınıf hazırlama etkinliklerinde başarılıyım.					
18. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulama konusunda kendimi yeterli hissediyorum.					
19. Öğretim materyali tasarlayıp ve kullanma hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
20. Öğrenme çıktılarını değerlendirmeye yönelik uygun ve farklı ölçme araçları geliştirip kullanabilirim.					

