

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK
MOTİVASYONLARI VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
(Kocaeli İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE EÇEN

**DANIŞMAN
PROF. DR. OSMAN TİTREK**

HAZİRAN 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK
MOTİVASYONLARI VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
(Kocaeli İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE EÇEN

DANIŞMAN

PROF. DR. OSMAN TİTREK

HAZİRAN 2022

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Gamze EÇEN

Tüm kadınlara ithafen...

ÖN SÖZ

Yüksek lisans öğrenimimden tez çalışmamın belirlenmesine ve sonuçlanmasına kadar yanımda olan, beraber çalışmaktan onur duyduğum değerli ve kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Osman TİTREK'e, yapıcı eleştirileri ile yönlendirmenin yanı sıra mesleki moral ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer jüri üyelerim Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ ve Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE'ye, veri analizi esnasında sorularımı yanıtızsız bırakmayan, bilgi, ilgi ve yardımını sunan Dr. Öğr. Üyesi Süleyman DEMİR'e teşekkürü borç bilirim.

Yaşamım boyunca bana her zaman güvenen, desteklerini her daim yanımda hissettiğim, varlığından güç aldığım, azimli, sabırlı ve dirençli olmayı bana öğreten değerlerimin mimarı canım ailem; annem Ayten KAYMAZ, babam Uğur KAYMAZ ve abim Hüseyin KAYMAZ'a sonsuz teşekkür eder, şükranlarımı sunarım.

Bana daima inanan, destek olan, duygu ve düşünce dünyamı paylaşan; anlayış, ilgi ve sevgisini eksik etmeyen, her umutsuzluğa kapıldığımda elini uzatan, huzurlu ve teşvik edici çalışma ortamı sağlayan sevgili hayat arkadaşım Uğur EÇEN'e, ilginin en büyüğünü göstermem gerektiğinde kendilerinden çaldığım zamanlar için özür dilediğim, hayatın her zaman bir anlamı olduğunu varlıkları ile hissettiren, enerji ve mutluluk kaynağı güzel çocuklarım Deniz Alp EÇEN ve Ata Kuzey EÇEN'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimi ile araştırma sürecinin uzun ve yorucu atmosferinde manevi desteklerini esirgemeyen kıymetli Melek ÇOLAK ve Hanife OFLİ'ye teşekkür ederim.

Ayrıca bugüne kadar eğitimimde emeği olan tüm değerli öğretmenlerime, öğretmenlik mesleğinin kutsallığını her daim bana hatırlatan öğrencilerime, gönül desteğini aldığım tüm dostlarıma ve vakitlerini ayırıp çalışmama gönüllü olarak katılım gösteren öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARI VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ

(Kocaeli İli Örneği)

Gamze EÇEN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Osman TİTREK

Sakarya Üniversitesi, 2022

Bu araştırmada Kocaeli ili il merkezi ve merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin araştırılması ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algının incelenerek yaşam boyu öğrenmeye katılımı artırmak için öğretmenlere yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ve motivasyon kavramları farklı açılardan incelenmiştir. 21. Yüzyıl ihtiyaçları doğrultusunda yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek için ihtiyaç duyulan yeterlilikler ele alınmıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme sürecinde büyük öneme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarının öneminden ve bu doğrultuda ihtiyaç duyulan yeterliliklerden bahsedilmiştir.

Bu araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili il merkezinde ~~ilinde~~ Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim ve öğretim faaliyeti gösteren kurumlarda görev yapan 3449 öğretmenden oluşmaktadır.

Veriler, küme örneklem yöntemi ile toplanmış olup verilerin bir bölümü Google Form üzerinden, bir bölümü ise yüz yüze dağıtılan formlar aracılığı ile elde edilmiştir.

Araştırma öncesinde ilgili alanyazın taranmış, veri toplama aracı olarak Gür Erdoğan ve Arsal tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” (2016), Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği” (2020) ve araştırmacı tarafından düzenlenen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleklerine ilişkin motivasyonlarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, istihdam türü, görev yapılan okul ve görev

yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

Elde edilen veriler SPSS-Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann Withney U, Kruskal-Wallis, Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılarak, sonuçların yorumlanmasında ,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Analizler sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasında kadın öğretmenler açısından pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu; yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, görev yapılan okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik düzeyi, istihdam türü, görev yapılan okul türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile görev yapılan okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, istihdam türü, görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, Mesleki motivasyon düzeyi, Öğrenme eğilimleri, Hayat boyu öğrenme

ABSTRACT
INSTRUCTOR’S MOTIVATION FOR PURSUING A TEACHING PROFESSION
AND THEIR LIFE-LONG LEARNING INCLINATION

(Example of Kocaeli Province)

Gamze EÇEN, Master of Arts Thesis

Adviser: Prof. Dr. Osman TİTREK

Sakarya University, 2022

This research aims to explore the relationship between the motivation level of instructors working in Kocaeli city center and central district regarding teaching profession and their life-long learning inclination, examine the perception of life-long learning, and propose suggestions to increase the participation.

The notion of life-long learning and motivation is addressed from different perspectives. In this respect, the proficiency required to educate life-long learners according to the 21st century necessities as well as the importance of the instructors to become life-long learners are covered.

The population of this research is 3449 instructors who has worked in the official institutions located in Kocaeli city center, the Ministry of Education, during the 2021-2022 education year.

Data are selected via cluster sampling method. Data are obtained via forms filled by face to face to face interviews.

Prior to this research, an extensive literature search is conducted. As a means of data collection, “Life-Long Learning Inclination Metric” devised by Gür Erdoğan and Aşsal, “Instructor’s Profession Motivation Metric”(2016) devised by Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene and Taş “Personal Information Sheet”(2020) created by the researcher are used.

Instructor’s Life-Long learning inclination and motivation towards their profession are analyzed for a substantial difference based on different variables, including gender, age, social status, educational level, willingness to pursue a Master’s education, rank and status

at profession, child status, recruitment type, institution type, socioeconomic level of the student profile at the institution.

Data obtained are analyzed via SPSS-Windows program. During data analysis, Kolmogorov-Smirnov, Mann Withney U, Kruskal-Wallis and Spearman rank-difference correlation coefficient and simple linear regression analysis methods are implemented and .05 significance level is taken as a basis while interpreting the results.

As a result of the analysis, instructor's life-long learning inclination is observed at high level.

In addition to this, it is also observed that; instructors's life-long learning inclination and gender variables give a positively significant correlation at female instructors; age, social status, educational level, willingness to pursue a Master's education, rank and status at profession, child status, recruitment type, institution type, socioeconomic level of the institution and location of the institution don't yield a statistically significant difference.

Furthermore, it is also detected that;

instructor's motivation level at profession and socioeconomic level of the institution's location result a significant difference; gender, age, social status, educational level, willingness to pursue a Master's education, rank and status at profession, child status, recruitment type, institution type and location of the the institution variables are not different significantly,

instructor's motivation level and their life-long learning inclination are positively significantly correlated.

Keywords: Life-long learning, Motivation level at profession, Learning tendencies, Lifetime learning

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	2
1.3. Problem cümlesi.....	3
1.4. Alt problemler.....	3
1.5. Varsayımlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2. Kuramsal çerçeve.....	6
2.1. Yaşam boyu öğrenme kavramı.....	6
2.1.1. Yaşam boyu öğrenme kavramının tanımı.....	7
2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin geleneksel öğrenme kavramlarından farkı.....	11
2.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi.....	13
2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin amacı ve önemi.....	15
2.1.5. Yaşam boyu öğrenme eğilimi.....	17
2.2. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri.....	18
2.3. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin özellikleri.....	20
2.4. Yaşam boyu öğrenmede öğretmenin rolü ve önemi.....	22
2.5. Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'deki uygulamalar.....	25
2.6. Yaşam boyu öğrenmede Türkiye'nin bugünkü durumu.....	34

2.7. Yaşam boyu öğrenmenin önündeki engeller	40
2.8. Motivasyon kavramı	41
2.8.1. Motivasyon kavramının tanımı.....	42
2.8.2. Motivasyonun sınıflandırılması.....	45
2.8.2.1. Birincil (fizyolojik) motivasyon	45
2.8.2.2. İkincil (sosyolojik) motivasyon.....	46
2.8.2.3. Genel (psikolojik) motivasyon	46
2.8.3. Motivasyon süreci	47
2.8.4. Motivasyon kuramları	47
2.8.4.1. İnsan doğası hakkında görüşler	47
2.8.4.2. Kapsam (içerik) kuramları.....	52
2.8.4.3. Süreç kuramları	62
2.8.4.4. Çağdaş kuramlar	73
2.8.5. Mesleki Motivasyon	76
2.9.2.1. Yüzyılda öğretmen yeterlilikleri.....	77
2.10. İlgili Araştırmalar	90
2.10.1. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar	90
2.10.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	90
2.10.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	93
2.10.2. Motivasyon ile ilgili araştırmalar	94
2.10.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	95
2.10.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	96
BÖLÜM III.....	98
YÖNTEM.....	98
3.1. Araştırmanın modeli.....	98
3.2. Araştırmanın evren ve örnekleme	98
3.3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	99
3.3.1. Kişisel bilgi formu	100
3.3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ).....	101
3.3.3. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği	103
3.3.4. Verilerin analizi	108
BÖLÜM IV	109
BULGULAR	109

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	109
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular	109
BÖLÜM V	144
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	144
5.1. Sonuç ve tartışma	144
5.2. Öneriler.....	149
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	149
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	150
KAYNAKLAR.....	151
EKLER	177

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Formal, informal ve algin eğitim karşılaştırılması	11
Tablo 2. Geleneksel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki farklılıklar.....	12
Tablo 3. Eğitim durumuna göre yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım sağlayan kursiyer verileri.....	36
Tablo 4. Yaş aralığına ve cinsiyet durumuna göre yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım sağlayan kursiyer verileri	37
Tablo 5. Yaşam boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporunda öncelikli genel hedefler ve sorumlu kurumlar	39
Tablo 6. Mc Gregor'un X,Y teorileri ve William Quchi'nin Z teorisi karşılaştırması.....	51
Tablo 7. Maslow ve Herzberg'in teorilerinin karşılaştırılması.....	58
Tablo 8. Maslow ve Alderfer'in teorilerinin karşılaştırılması.....	60
Tablo 9. İhtiyaçlar kuramlarının karşılaştırılması	62
Tablo 10. Farklı boyutlarda 21. yüzyıl becerileri	80
Tablo 11. ISTE 2018 standartlar ve tanımlar	86
Tablo 12. ISTE 2018 standartlar ve göstergeleri.....	86
Tablo 13. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.....	89
Tablo 14. Katılımcıların demografik bilgileri	100
Tablo 15. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ) ana, alt faktörleri ve madde numaraları.....	101
Tablo 16. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ) alt ve üst gruplar arası t-testi sonuçları	102
Tablo 17. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ana, alt faktörleri ve madde numaraları	104
Tablo 18. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği, betimsel istatistikler, korelasyon ve iç tutarlılık katsayıları.....	107
Tablo 19. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği, alt ve üst gruplar arası farklılaşma	107
Tablo 20. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin tablo	109

Tablo 21. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlar verileri	110
Tablo 22. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının cinsiyet değişkenine göre normallik dağılımı	111
Tablo 23. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Withney U testi verileri	111
Tablo 24. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının yaş değişkenine göre normallik dağılımı	112
Tablo 25. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri.....	113
Tablo 26. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının medeni durum değişkenine göre normallik dağılımı	113
Tablo 27. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve medeni durum değişkenine ilişkin Mann Withney U testi verileri	114
Tablo 28. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının eğitim durumu değişkenine göre normallik dağılımı.....	115
Tablo 29. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve eğitim durumu değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri	115
Tablo 30. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumuna göre normallik dağılımı	116
Tablo 31. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumu değişkenine ilişkin Mann Withney U Testi Verileri	117
Tablo 32. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre normallik dağılımı	118
Tablo 33. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mesleki kıdem değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri	118
Tablo 34. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının çocuk sahibi olma durumuna göre normallik dağılımı	119

Tablo 35. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve çocuk sahibi olma durumu değişkenine ilişkin Mann Withney U testi verileri.....	120
Tablo 36. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının istihdam türüne göre normallik dağılımı	120
Tablo 37. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve istihdam türü değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri.....	121
Tablo 38. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının görev yapılan okul türüne göre normallik dağılımı	122
Tablo 39. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri	122
Tablo 40. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre normallik dağılımı	123
Tablo 41. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri.....	124
Tablo 42. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin tablo.....	125
Tablo 43. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri alt boyutlar verileri.....	125
Tablo 44. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının cinsiyet değişkenine göre normallik dağılımı	126
Tablo 45. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Withney U testi verileri	127
Tablo 46. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının yaş değişkenine göre normallik dağılımı	128
Tablo 47. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri.....	128
Tablo 48. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının medeni durum değişkenine göre normallik dağılımı.....	129
Tablo 49. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve medeni durum değişkenine ilişkin Mann Withney U testi verileri	130

Tablo 50. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının eğitim durumu değişkenine göre normallik dağılımı	130
Tablo 51. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve eğitim durumu değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri.....	131
Tablo 52. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumuna göre normallik dağılımı	132
Tablo 53. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumu değişkenine ilişkin Mann Withney U testi verileri	132
Tablo 54. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre normallik dağılımı	133
Tablo 55. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve mesleki kıdem değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri.....	134
Tablo 56. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının çocuk sahibi olma durumuna göre normallik dağılımı.....	135
Tablo 57. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve çocuk sahibi olma durumu değişkenine ilişkin Mann Withney U testi verileri.....	136
Tablo 58. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının istihdam türüne göre normallik dağılımı	136
Tablo 59. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve mesleki motivasyon düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri	137
Tablo 60. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının görev yapılan okul türüne göre normallik dağılımı.....	138
Tablo 61. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri	139
Tablo 62. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre normallik dağılımı	140
Tablo 63. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis testi verileri.....	141
Tablo 64. Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyleri arası ilişki verileri.....	142

Tablo 65. Kolmogorov-Smirnov testine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları ile mesleki motivasyon puanları normallik dağılımı	142
Tablo 66. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mesleki motivasyon düzeyi spearman sıra farkları korelasyon katsayısı verileri	143

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yıl bazında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine ilişkin kurs/kursiyer verileri (2012-2020).....	35
Şekil 2. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımında bölgesel kurs/kursiyer verileri, HBÖGM, 2020	38
Şekil 3. Motivasyon süreci ve motivasyonun temel bileşenleri	44
Şekil 4. Motivasyon süreci	47
Şekil 5. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi,	53
Şekil 6. Herzberg'in çift faktör yaklaşımı	56
Şekil 7. Herzberg'e göre doyum ve doyumsuzluğa yol açan faktörler	57
Şekil 8. ERG teorisi	59
Şekil 9. Vroom'un bekleyiş teorisi	64
Şekil 10. Vroom'un motivasyon süreci modeli	65
Şekil 11. Başarı bekleyiş kuramı	66
Şekil 12. Cranny - Smith'in basitleştirilmiş süreç modeli.....	73
Şekil 13. Edward Locke'un bireysel amaçlar teorisi.....	75
Şekil 14. 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi, öğrenme çıktıları ve destek sistemleri	83
Şekil 15. Çevrimiçi (sol) ve kâğıt-kalem (sağ) uygulamalarına dair DFA sonuçları	106

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AASL	Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği
AB	Avrupa Birliği
Akt.	Aktaran
AOLC	Kuzey Amerika Online Öğrenme Kurumu
ATC21S	21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EARGED	Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı
EMLT	Eğitimde İş Boşluğu, Hareketlilik, Yaşam Boyu Öğrenme
EU	Avrupa Birliği
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
ICT	Bilgi ve iletişim teknolojileri
ILO	Uluslararası çalışma örgütü
ISTE	Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği
İSMEK	İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu
KOBİTUREM	Turizm Eğitim Merkezleri Mezunlarının İstihdamı Projesi
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEDA-ETA	İstihdam İçin Eğitim ve Öğretim Projesi
MEGEP	Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
NETS	Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları

OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
OHO	Okullar Hayat Olsun Projesi
P21	21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı
SIROMA	Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi
TBA	Temel Bileşenler Analizi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TRP	Türkiye Suriye Krizi Müdahale ve Dayanıklılık Projesi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
YBÖ	Yaşam Boyu Öğrenme
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
WEF	Dünya Ekonomik Forumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem durumu

Toplumların değişim ve gelişiminde öğretmenlerin önemli role sahip olduğu yadsınmaz bir gerçektir. Öğrencilerine rol-model olan, öğrenme sürecinde öğrencilerine rehberlik eden, sınıf içi ve dışındaki davranışları ile öğrencilerini etkileyen öğretmenler toplumun geleceğini kurarak öğrencilerin gelecekte nasıl bireyler olacaklarını belirlemektedir (Recepoğlu, S. ve Recepoğlu, E., 2020).

Öğretmenlerin yetiştirilme niteliklerinin yanı sıra mesleklerine dair motivasyon düzeyleri de eğitimin kalitesini etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir. Mesleğine ilişkin motivasyonu yüksek bir öğretmen daha arzulu çalışma, kendini geliştirme, yenilikleri yakından takip etme, gönüllü çalışma gibi faaliyetlerde bulunacak, dolayısıyla eğitimin veriminin artması yönünde bir sonuç doğacaktır.

Eğitim kurumlarının gelişen ve değişen çağa ayak uyduran, bilgi toplumunun çıktılarından olan bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgi üretme, araştırma yapma, sorun çözme, eleştirel düşünme gibi becerileri öğrencilerine kazandırabiliyor olması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının bu görevleri yerine getirebilmeleri de hali hazırda uygulamakta oldukları eğitim programları, öğrenci nitelikleri ve programları öğrencilere uygulama sorumluluğu üstlenen öğretmenlerin nitelikleri ile doğrudan ilişkilidir (Sağlam ve Kürüm, 2005, s.167).

Gelişmiş bir toplumda bireylerin kitaplar ile gerçek manada tanışmış, birey olarak kendinin ve yaşadığı ülkenin ihtiyaçlarının farkına varmış, eksiklerini yenileşme ve değişim için sorgulayan, mükemmellik bağlamında adım atabilen, özdenetim sahibi, eleştirel düşünen

kişiler olması nedeniyle toplumu oluşturan her bireyin öğrenmeyi öğrenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sürdürülen eğitim faaliyetlerinde büyük paya sahip öğretmenler; tutarlı, dengeli, yenilikçi, çağdaş bireyler olmalıdırlar. Öğretmenler bireylere örnek olmanın beraberinde, motive edici role de sahiptir. Bu açıdan eğitimcilerin yaşamları boyunca yeniliğe açık ve öğrenen bireylerin gelişimine liderlik yapmak için kendilerinin de hayat boyu öğrenen eğitimciler vasfına sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenen öğretmenler; yaşam boyu öğrenme süreci beraberinde öğrencilerine rehber olan, öğrenmeyi öğreten örnek bireyler rolünü üstlenmiştir. Öğretmen eğitimi politikaları incelendiğinde öğretmenlik kariyerinin tüm düzeylerinde yaşam boyu öğrenmenin benimsenmesine dair gün geçtikçe artan farkındalık olduğu görülmektedir (OECD, 2005).

Okulların yaşam boyu odaklı hale dönüştürülmesi sürecinde öğretmen katkı ve desteğinin önemli olduğu ve bu noktada öğretmenlerin öğrenmeye duydukları arzulu, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının önemli olduğu, bu bağlamda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problemini Kocaeli ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair motivasyonları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmayla, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin araştırılması ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algının incelenerek yaşam boyu öğrenmeye katılımı artırmak için öğretmenlere yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırma ile ulaşılan verilerin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki motivasyon düzeylerine dair görüşlerinin saptanarak bu alanda yapılabilecek diğer çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.3. Problem cümlesi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki nedir?

1.4. Alt problemler

Bu araştırmanın alt problemleri şunlardır;

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, istihdam türü, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun yerleşim yeri, görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonları; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, istihdam türü, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun yerleşim yeri, görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleklerine yönelik motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada evrenden alınan örneklem grubu evreni yansıtmaktadır.
2. Katılımcı öğretmenler ölçek sorularını yansız doldurmuştur.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim senesinde Kocaeli ili il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim ve öğretim faaliyeti gösteren okullarda görev yapan ve gönüllü olarak ölçekleri dolduran 488 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada yer alan ve açıklanması gerekli görülen terimler şunlardır:

Mesleki Motivasyon: Çalışan bireylerin belirli bir iş yahut görevin maksadına ya da maddi ve manevi ödüle ulaşmak amacıyla gerçekleştirdiği davranış ve gösterdiği çabayı kapsayan psikolojik bir süreçtir (Zeynel ve Çarıklı, 2015).

Öğretmen: Yükseköğretim kurumlarında pedagojik formasyon, özel alan ve genel kültür eğitimi alarak yetişen, her türden ve dereceden gerek örgün gerekse yaygın eğitim kurumlarıyla seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmek maksadı ile atanan kişi (MEB, 2017).

Yaşam boyu öğrenme: Yaşam boyu öğrenen kişilerin yetenek, niyet ve başarıya ilişkin duygularını barındıran birey tarafından yönetilen öğrenme istekliliğidir (Crick ve Yu, 2008).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi: Yaşam boyu öğrenme bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi maksadıyla bireysel, sivil, sosyal ve iş yaşamıyla alakalı olarak yaşam boyu devamlılık gösteren öğrenme faaliyetlerinin tamamıdır (Avrupa Komisyonu, 2006).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi: Öğrenmeye isteklilik ile gelişime açıklık alt boyutlarının meydana getirdiği yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden elde edilen puanlardır.

Ek Ders Karşılığı Öğretmenlik: Öğretmen açığı bulunan okullara Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen ve girdikleri ders sayısına göre ücret alarak görevini icra eden öğretmenlerdir.

Örgün (Formal) eğitim: İlkokuldan üniversiteye kadar kronolojik şekilde derecelendirilmiş öğretim ve mesleki yetiştirimdir.

Yaygın (Non-Formal) eğitim: Belirli gruba planlı maksatla hali hazırda yürütülen örgün eğitim sisteminden bağımsız biçimde veya daha büyük çaplı bir faaliyetin önemli parçası olacak biçimde düzenlenmiş eğitsel etkinliklerdir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. Kuramsal çerçeve

Kuramsal çerçeve başlığının alt bölümlerinde yaşam boyu öğrenme kavramının tanımı, tarihçesi, amaç ve önemi, bu becerilere sahip bireylerin özellikleri, yeterlilikleri, ilkeleri, yaşam boyu öğrenmede; motivasyon, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme kavramları, öğrenme sürecinde öğretmenin rolü ve önemi ile yaşam boyu öğrenmede Türkiye ve Avrupa Birliğindeki uygulamalar incelenmektedir.

2.1. Yaşam boyu öğrenme kavramı

Modern toplumların ortaya çıkmasının önemli tetikleyicilerinden biri olan eğitim, toplumsal kurumlar ve üretim ilişkilerinden etkilenmenin yanı sıra onları da etkileyerek gelişim göstermektedir (Özdemir, 2011). Yaşanan toplumsal ve endüstriyel gelişmelerin sonuçlarından etkilenen eğitime de bu süreçte bir sorumluluk yüklenmekte, eğitim sürecinde dönüşüm ve gelişim hususundaki beklentiler artmaktadır.

Bireyler yaşamları süresince büyük ve küçük değişimlerle karşı karşıya kalırlar. Küçük değişimlere kolaylıkla uyum sağlayabilirken, daha büyük veya köklü değişimlere uyum sağlamakta zorlanıp yeni becerilere ihtiyaç duyabilirler. Dönüşümsel değişim sürecini öngöremeyip günümüze ayak uyduramayan bireyler, umutsuz ve mutsuzluk hissiyatına kapılabilirler (London, 2011). Gelişim ve değişimin süreklilik barındırması, bu gelişim ve değişime ayak uydurmanın zorunluluk olması sebebiyle bireylerin de öğrenmeye olan ihtiyaçları artmıştır. Örgün eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve becerilerin yaşam boyu yeterli olamaması, bireylerin yeniliklere uyum sağlama sürecinde farklı becerilere ihtiyaç duyması yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin temel önermesi, okul veya üniversitedeki öğrencileri yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları beceriler ile donatmanın mümkün olmamasıdır (Ereş, 2020). Yaşam boyu öğrenme

sürecine katılmanın zorunluluğu, bireyleri yaşamları boyunca farklı bağlamlarda kendi öğrenme süreçlerini yönetmeye yetkili kılmaktır (London, 2011). Yaşam boyu eğitim kavramı eğitim süreçlerini kapsarken, yaşam boyu öğrenme kişilerin yaşam kalitesini ve kültür düzeylerini artırmak maksatlı, eğitimin önemli bir gayesidir (Gür Erdoğan, 2014).

Yaşam boyu öğrenme her yerde her zaman gerçekleşen öğrenmelerdir. YBÖ süreci yaşlara göre şu şekilde açıklanabilir (Rojvithee, 2005, Akt. Laal, 2011);

0-5 yaş grubu: Bu yaş grubu gelecekteki öğrenme, alışkanlık ve yeteneklerin temelini atıldığı yaş grubudur. Bu yaş grubundakiler çoğu şeyi aile, akran ve yaşadıkları çevreden gözlem ve taklit yolu ile kavrarlar. Bu nedenle 0-5 yaş grubu informal öğrenmenin yoğun olduğu yaş grubunu ifade etmektedir.

6-24 yaş grubu: Bu dönemdeki öğrenmelerde ilkökul, ortaokul, lise, üniversite gibi formal eğitim kurumlarında gerçekleşen öğrenmeler önceliklidir. Bu yaş aralığında meydana gelen informal öğrenme süreçlerinde bireylerin aile yaşantıları, kitle iletişim araçları, sosyal etkinlikler ve dini kurumlar önem taşımaktadır.

25-60 yaş grubu: Bu dönemdeki öğrenmelerde öğretim ortamı, çalışma arkadaşları, çalışma alanları, hobiler, bilgi teknolojileri, seyahatler, kitle iletişim araçları, doğa ve çevre etkileşimleriyle gerçekleşen öğrenmeler yoğunluktadır. Yetişkinler karşılaştıkları problemleri çözerek deneyim kazanırlar. Bilgi birikimleri, yetenek ve düşünce güçlerinin geliştirilmesi önemlidir.

61 yaş ve üzeri: Yaşlı bireyler yaş grupları ile uyumlu müzik, spor, resim, el sanatları gibi faaliyetlere, toplu organizasyonlara, dernek ve kulüplere katılarak öğrenme gerçekleştirirler.

2.1.1. Yaşam boyu öğrenme kavramının tanımı

Yaşam boyu öğrenme (YBÖ) kavramı 1972 yılında Edgar Faure tarafından ortaya atılan bir ifade olan “l'éducation permanente” den adını almıştır. Kültürel, ekonomik ve politik gelişmelerin yarattığı etkiyi görmezden gelmeyecek ülkelerin vazgeçemeyeceği bir araç (Kumar, 2004) olarak belirtilen YBÖ, doğumdan yaşlılığa, insan hak ve ideallerinin yaygınlaşması için bir eğitim hakkı olarak görülmektedir (Ereş, 2020). Yaşam boyu öğrenme, temel becerilerin güncellenmesi yoluyla bireylere daha iyi düzeyde öğrenme

fırsatı sunmak ve ikinci bir fırsat yaratabilmek anlamını taşır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

YBÖ, “bireysel, toplumsal yahut istihdam ile alakalı yaklaşımla kişinin; bilgi, beceri, ilgi ile sahip oldukları yeterlilikleri geliştirmek maksadıyla yaşamı süresince dahil olduğu tüm öğrenme etkinlikleridir” (2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi). YBÖ, kişilere ikinci bir öğrenme fırsatının verildiği (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006), formal eğitimin dışına çıkan, informal eğitimi kapsayan, bireyleri sürekli gelişip değişmeleri yönünde destekleyen bir süreçtir (Candy, 2002). YBÖ'nin diğer öğrenmelerden farkı, bireyi merkeze alması, okul dışı öğrenme süreçlerine vurgu yapması, devletin eğitimdeki ağırlığının azalmasının yanında toplumsal kurum, sivil toplum örgütlerinin rollerinin artması ve eğitim faaliyetlerinin bir zaman dilimi ile sınırlandırılmaması gerektiği vurgusudur (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

YBÖ, yaşanan dönem bakımından düşünüldüğünde ortaya konan bilgi ve becerilerin zamana uygun olması, güncelliğini ve ihtiyaç duyulan insan gücü niteliklerinin önem kazanmasının yanında sürekli değişimin desteklenmesidir (Akkoyunlu, 2008). YBÖ üzerine yapılan çalışmalarda zaman ve öğrenme kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. YBÖ, okul öncesi dönemde başlayan ve emeklilik sonrasını kapsayan bir yolculuktur. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'de benzer şekilde bir fikir benimsemiş ve YBÖ'yi sonu olmayan, birey ilerlemesinde önemi yadsınmaz faaliyet süreci olarak belirtmiştir (Ulutaşdemir, Tabak, Deveci ve Öztürk, 2011). YBÖ; örgün ve yaygın öğrenme, teknik eğitim kursları, çalışma ortamında edinilen mesleki bilgi ve beceriler ile diğer bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlayan tüm öğrenme süreçlerini kapsar (DPT, 2007). OECD (2001), yaşam boyu öğrenmenin özelliklerini dört madde ile özetlemiştir. Yaşam boyu öğrenme ilk olarak, tüm hayat döngüsünü kapsar, formal ve informal öğrenmeleri içerir, tüm eğitim ve öğrenme fırsatlarını takip eder. İkinci olarak, öğreneni merkeze alır, öğrenme sürecinde öğrencinin bakış açısını, ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Üçüncü olarak, öğrenme sürecindeki içsel güdülenmeye önem gösterir, kendini yöneten öğrenme sürecine dikkat çeker. Dördüncü olarak, yaşam boyu öğrenme, eğitim politikasının çoklu hedeflerine dengeli bakış açısı getirir. Devlet Planlama Teşkilatı'nın yayımladığı Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesinde ise YBÖ tanımı şu şekilde yapılmıştır (DPT, 2009); YBÖ; bireysel, toplumsal, sosyal ve istihdamla alakalı yaklaşım ile kişinin; ilgi, bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirme gayesi ile yaşamı

süresince dahil olduğu tüm öğrenme etkinlikleridir. Yaşam boyu öğrenmenin hedefi, kişilerin bilgi çağına uyum sağlayabilmeleri ve yaşamlarını daha kolay düzenleyebilmeleri için ekonomik yaşam ve sosyal yaşamın bütün aşamalarına etkin katılım göstermelerine olanak sağlamaktır.

Uzunboylu ve Hürsen (2011), YBÖ'yi; "YBÖ formal ve informal eğitim yolu ile kişilerin sosyal ve mesleki yönlerden gelişmesine olanak sunan öğrenme faaliyetlerinin tamamıdır. Kişilerin yaşamları süresinde arzu ettikleri ihtiyaçlarını giderebilmek yalnızca bilgi, tutum ve becerilerin birlikteliği olarak tanımlanan YBÖ yeterlilikleriyle mümkün olur." şeklinde tanımlarken Toprak ve Erdoğan (2012), YBÖ'yi şu şekilde tanımlamıştır; "YBÖ, 'yaşam boyu, gönüllülük ve özgüdü' kavramları çerçevesinde bireysel yahut mesleki sebeplerle yeterliliğin değişiklik göstermesi ve gelişmesidir. Sosyal içerme, aktif vatandaşlık, bireysel gelişim, istihdam edilebilirlik, rekabetçilik de yaşam boyu öğrenmenin felsefi yönden arka planında bulunur. Yaşam boyu öğrenme aslen istihdam piyasasının ihtiyaçlarından doğan zorlama ve bireysel azim ile oluşan bir üründür."

Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin eğitim boyutundaki tanımlamasını Poyraz (2013) şu şekilde yapmıştır; "Kişinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendini yetiştirip geliştirmeyi hedefleyerek istekli, sistemli ve amaçlı olacak şekilde belgelendirmek şartı ile yer, zaman ve mekân gözetilmeksizin dahil olduğu tüm öğrenme faaliyetleridir. Kişiler öğrenecekleri bilgileri kendi planlar, kendi öğrenme stiline düzenler. Bu şekilde gerek kendi yaşamlarında meydana gelen değişimlere gerekse daimî olarak gelişip değişen bilgi toplumuna, değişimler sonucu meydana gelen yeni koşul ve mesleklere uyum sağlayabilirler."

Day (1999) ve Teyfur'a (2007) göre YBÖ olgusunu meydana getiren temel üç unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar öğrenme, süreklilik ve yaratıcılıktır (Akt. Özen, 2011).

Süreklilik: Eğitim süreci insan hayatının belirli bir döneminde başlar ve ölüme dek devam eder. Okulların geleneksel rolünün değişmesi bu bakımdan önemlidir.

Yaratıcılık: Yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerinden birisi bireyin yaratıcılığını geliştirerek, hayatın aktif parçası haline getirmektir.

Öğrenme: Bireylerin kendi kendine öğrenmeleri yaşam boyu öğrenmenin önemli parçasıdır. Bireylerin yaşamları süresince anlamlı öğrenmeyi sürdürebilmesi bakımından kendi kendine öğrenme önem barındırmaktadır.

YBÖ ile benzer bakış açısına sahip fazlaca yaklaşım var olup bu yaklaşımların kimisi yetişkin bireylerin örgün eğitim programlara katılımlarının, kimisi iş yeri çalışanlarının yaygın eğitiminin, bazıları bireylerin günümüz şartlarına uyum sağlamaları için gerekli becerilerin geliştirilmesinin, kimisi de ortaokul ve liseyi tamamlayamamış bireyler için telafi programlarının önemini vurgulamaktadır. YBÖ bireysel, sosyal, ekonomik ve istihdamla alakalı çerçevede birey ile toplumların yaşam boyu becerilerini geliştirmek ve bilgilerini artırmak maksadıyla katıldıkları öğrenme faaliyetlerinin tamamını kapsayan işçi, çalışan, toplum gereksinimlerini gidermeye ilişkin bir yaklaşımı ifade eder.

Formal ya da informal ortamlarda gerçekleşebilen gerek bireysel gerekse sosyal ve yurttaşlık görevlerini barındıran yaşam boyu öğrenme birey ve bilgiye verilen önemi artırır ve öğrenme için esnek formları içerir.

YBÖ etkinlikleri örgün, yaygın ve doğal etkinlikler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Örgün Eğitim ile Öğrenme (Formal): Eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilen; diploma ve nitelik kazanımı sağlayan eğitimlerin bütünüdür.

Yaygın Eğitim ile Öğrenme (İnformal): Genel eğitim-öğretim faaliyetleri beraberinde devam etmekte olup, genellikle eğitim sonunda geçerli diploma kazandırmaz. Örgün eğitimi tamamlayıcı nitelikte düzenlenen müzik, sanat, spor, özel ders vb. faaliyetleri de kapsar.

Doğal Öğrenme (Algın): Günlük hayat akışı içinde gerçekleşen öğrenmelerdir. Örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinden farklı şekilde istemsiz öğrenme süreçlerini de kapsar. Kişiler gündelik hayat akışları içinde öğrendikleri bilgi ve becerilerin farkına varamayabilirler.

Nonformal Education Manual (2004) kitabında yer alan formal, informal ve algın eğitime ilişkin Tabloya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1

Formal, İnfomal ve Algın Eğitim Karşılaştırılması

	Formal Eğitim	İnfomal Eğitim	Algın Eğitim
Öğrenci ile Öğretmen Etkileşimi	Öğrenme sürecinde hiyerarşi vardır	Öğrenme sürecinde katılım ve iş birliği vardır	Öğrenme bireysel ya da grup ile olabilir
Öğrenme Çevresi	Öğrenme faaliyetleri sınıf ortamında gerçekleşir	Öğrenme faaliyetleri herhangi bir çalışma ortamında gerçekleşir	Öğrenmeler tesadüfi biçimde tesadüfi mekanlarda gerçekleşebilir
Etkinlik Planlama	Faaliyetler eğitimciler ya da farklı otoritelerce planlanır	Katılımcılar etkinlikleri bireysel gereksinimleri dahilinde planlar	Etkinlikler bireylerce planlanır ve uygulanır
Öğrenme Öğretme Yöntemleri ve Materyaller	Bilgi doğrudan otoriteden alınır, resmi testler materyal olarak kullanılır	Bilgi aktarımının bireye özel teknikleri vardır. Materyal olarak testler kullanılır	Yöntemleri birey seçer, öğrenmede belirlenen materyal kullanımı yoktur

Kaynak: Nonformal Education Manual, 2004, Akt.Özen,2011.

Demirel (2011)'in ifade ettiği gibi yaşam boyu öğrenme bireylerin yalnızca kendileri için edindiği kazanım değildir. Yaşam boyu öğrenme her vatandaş için içinde bulunduğu toplumda etkin bir rol almak, değişen ve gelişen dünyada yaşamları süresince gelişmelere açık olmak, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla öğrenme fırsatlarını hayatın tüm alanlarına yaymaktır. Yaşam boyu öğrenme gelişim, yeniliklere uyum sağlamak ve yeniliklere ayak uydurmak sonucunda bireysel ve toplumsal gelişmeye ulaşmaktır. (Göksan, Uzundurukan, Keskin, 2009).

2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin geleneksel öğrenme kavramlarından farkı

YBÖ kapsam, uygulama alanları ve hitapta bulunduğu kitle esasıyla geleneksel öğrenme kavramları ile benzerlik göstermemektedir. Benzerlik göstermeyen kısımlardan bazıları şunlardır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012);

- Birey merkezli bir yaklaşım vardır.
- Okul dışında gerçekleşen öğrenmelere önem verilir.

- Devlet kurumlarının eğitim faaliyetlerindeki ağırlığı azaltılmış, sosyal kurumların katkısı ön plana alınmıştır.
- Eğitimin belirlenmiş zaman dilimiyle ve mekanla sınırlandırılmasının önüne geçilmiştir.
- Günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik içerik sağlanmasına öncelik verilmiştir.

Klasik eğitim yaklaşımı bilgi aktarmaya odaklı iken yaşam boyu öğrenme, bireylerin yetenek ve kişisel öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir.

YBÖ'nin odak noktasının bireylerin nasıl öğreneceği konusunda yetkin kılınması olarak belirtilebilir (Doğan ve Varank, 2014). YBÖ ile geleneksel öğrenme arasındaki farklılıklar Dünya Bankası'na (2003) Tablo 2'deki şekilde ifade edilmiştir (Akt. Gencel, 2013).

Tablo 2

Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Bilgi kaynağı öğretmendir	Öğretmen bilgi kaynakları için rehberlik yapar
Öğrenen bireyler bilgiyi öğretmenden alır	Öğrenen bireyler bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenir
Öğrenme bireyseldir, öğrenenler kendi kendilerine çalışırlar	Öğrenenler gruplar halinde çalışır, birbirlerinden öğrenirler
Değerlendirme testler aracılığı ile yapılır, beceri kazanılana kadar sonraki öğrenme süreçlerine erişim kısıtlanır	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik yapmak, geleceğe ilişkin öğrenme imkanları sağlamak amacıyla kullanılır
Tüm öğrenenler için aynı öğrenme planı uygulanır	Öğretmenler kişisel özellikler doğrultusunda öğrenme planları üretir
Öğretmenler öğretmenlik öncesinde eğitim ve zaman zaman hizmet içi eğitim alırlar	Öğretmenler yaşam boyu öğrenendir, öğretmenlik öncesinde alınan eğitim ile devamlılık gösteren mesleki gelişim süreci ilişkilidir
İyi öğrenen bireyler belirlenerek bu bireylere eğitime devam etme imkânı verilir	Bireylerin hayatları süresince öğrenme imkanlarına ulaşma imkânı bulunur

Kaynak: Dünya Bankası, 2003. Akt. Gencel, 2013

2.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi

YBÖ kavramı ilk kez 1929'da Basil Yeaxlee tarafından, eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğundan bahsettiğinde kullanılmış YBÖ'nin günlük hayatın daimî bir boyutu olduğu belirtilmiş (Smith, 2001 ve Budak, 2009) olmasına ve John Dewey'in eğitimin yeri, yaşı, zamanı yoktur demesine rağmen, uluslararası tartışmalarda kurumsal boyutta yer almamıştır (Dehmel, 2006).

Sanayi toplumuna geçiş sürecinde eğitim ihtiyacının doğması, İngiltere İmar Bakanlığı Yetişkinler Eğitimi Komitesi'nin 1919 yılında evrensel boyutta yaşam boyu öğrenme ihtiyacına yönelik rapor yayımlaması yaşam boyu öğrenme kavramının doğuşuna zemin hazırlamış (Büyükdüvenci, 1983) ve 1970'lerde YBÖ eğitim ülküsü olarak doğmuştur.

1966 yılında OECD ülkeleri Eğitim Bakanları "Herkes için yaşam boyu öğrenme" anlayışını benimseyerek yaşam boyu öğrenme için; erken çocukluk eğitimine erişimin genişletilmesi, zorunlu eğitim sürecine vakıf desteklerinin artırılması, yetişkin eğitimi teşvikinin sağlanması, okuldan işe geçiş sürecinin kolaylaştırılması, sistemin tutarlılığının geliştirilmesi, başta çalışan bireyler olmak üzere sistemin varlık ve kaynaklarının yenilenmesi stratejik hedefleri üzerine anlaşmışlardır (OECD, 1966).

1970'li yılların başında yaşam boyu öğrenme kavramı eğitimin yalnızca formal kurumlarda gerçekleştirileceği inancına karşıt kullanılmıştır (Hammera, Chardonb, Collinsb ve Hartb, 2012). UNESCO'nun 1972 yılında "Öğrenmeyi Öğrenme" adında yayınladığı rapor, yaşam boyu öğrenme sürecine dair kapsamlı bir belge niteliği taşımaktadır. Feure Raporu olarak isimlendirilen bu raporda, eğitimin yaşam boyu devam eden, başlangıç ve sonu olmayan bir süreç olduğunun üzerinde durulmuş, yaşam boyu öğrenme sürecine ilişkin önerilerde bulunulmuştur (Faure, 1972). Faure raporu insancıl, demokratik ve özgürleştirici bir öğrenme kavramı olarak yaşam boyu öğrenme sürecini herkes için, sınıf, ırk, yaş ve ekonomik durumdan bağımsız biçimde açıklamıştır (Akt. Schuetze, 2006). Uluslararası çalışma örgütü (ILO) 1974 yılında ücretli eğitim izni konulu sözleşmeyi kabul ederek (Schuetze, 2006) çalışanların mesleki gelişimleri üzerine katılım gösterecekleri faaliyetlerde ücretli izinli olmalarının önünü açmıştır.

1995 senesinde düzenlenen “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” isimli “Beyaz Bülten” raporu YBÖ sürecinde amaçlar ve yapılması gerekenlerden bahsetmiş, rapor doğrultusunda 1996 yılının “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan edilmesine karar verilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam boyu öğrenme kavramı 20. Yüzyılda politikacılar tarafından ilgi görmüş, eğitim kişisel bir hak, öğrenme ise kişisel gelişimde bir araç olarak görülmüştür (Ulutaşdemir, Tabak, Deveci ve Öztürk, 2011). 2000 yılında AB tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi sunulmuş, bildiriye yaşam boyu öğrenmeyi uygulamaya dönüştürmeye ilişkin mesajlara yer verilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Avrupa Komisyonu 2008 yılında yayımladığı “Yetişkin Eğitimi Terimler Sözlüğü”nde YBÖ’yi bilgi, teknik bilgi, beceri, yetenek ve yeterlilikleri yaşam boyunca geliştirecek her türlü öğrenme durumu olarak açıklamıştır.

Türkiye’de YBÖ, 2000’li yıllarda tartışılmaya başlanmış ve MEB, Yaygın Eğitim Müdürlüğü’nün ismi, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir. Türkiye’deki politika belgelerinde yaşam boyu öğrenme kavramı; bireysel, toplumsal, sosyal ya da istihdam ile alakalı çerçevede bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek maksadıyla bireyin yaşamı boyunca istekli olarak katılım gösterdiği öğrenme faaliyetleri olarak belirtilmiştir. Dehmel (2006), yaşam boyu öğrenme kavramının tarihi gelişimini üç bölüme ayırarak açıklar. Bu dönemler; 1970’li yılların başlarında gerçekleşen Zirve Dönemi, 1970’li yıllar ve 1990’lı yılların başını kapsayan İlgi Azlığı Dönemi ve 1990’lı yıllardan günümüze uzanan İkinci Zirve Dönemi’dir.

- YBÖ Kavramının Zirve Dönemi (1970’li yılların başı): YBÖ, ilk defa uluslararası düzeyde tartışılmış, UNESCO, OECD ve Avrupa Konseyi örgütleri YBÖ sürecine alaka göstermeye başlamıştır.
- YBÖ Kavramına Alakanın Azaldığı Dönem (1970’li yılların ortası-1990’lı yılların başı): Bu zaman diliminde hükümetlerin ağırlıklı gündemi ekonomik sorunlardır. Bu dönemde ekonomi odaklı yaşam boyu öğrenme kavramı üzerine çalışılmıştır.
- YBÖ Kavramının İkinci Zirve Dönemi (1990’lı yıllardan günümüze): Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya atıldığı yıllardaki hümanist bakış açısı değişmiş, faydacı ve ekonomik bir bakış açısı gelişmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı eğitimcilerin yanı sıra

ekonomistler ve sosyologlar tarafından da kendi arzuları doğrultusunda kullanılmaya başlanmıştır. UNESCO, OECD gibi örgütler YBÖ kavramını tekrar gündemlerine almıştır. Güleç, Çelik ve Demirhan (2012) yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkış sebeplerini beş başlıkta toplamışlardır. Bunlar;

- Ekonomik sebepler
- İstihdam olanaklarını iyileştirmek
- Dünyadaki gelişim ve değişim
- Demokratikleşme
- Kişisel ihtiyaçlar

UNESCO ve OECD gibi uluslararası düzeydeki örgütlerin YBÖ konusuna dikkat çekmesi, yaşam boyu öğrenmeye olan ilginin artmasına neden olmuştur (Elfert, 2016).

2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin amacı ve önemi

YBÖ, ülkelerin geleceklerini şekillendirmenin bir yolu olarak değerlendirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme, toplumların geleceklerini inşa etmek için dikkate alması gereken bir kriter yahut lüks değil, zorunluluktur (London, 2011). Öğrenmenin yaşam boyu sürdürülmesi ihtiyacı gün geçtikçe artış gösteren ve insanların gelecek için kendilerini hazırlamalarının en iyi yoludur (Boztepe ve Demirtaş, 2018).

Yaşam boyu öğrenmenin önemi, öğrenmenin bireylerin hayatlarındaki etkisinin fark edilmesi ile meydana çıkmış; bilgi ekonomisi ile ulusal ekonomiler arasındaki yarış, işsizlik, küreselleşme, bireylerin istihdam edilebilirliği, toplumdan dışlanma gibi problemler ile baş edebilmenin en faydalı ve önemli yolu olarak görülmüştür (Gür Erdoğan, 2014).

8. Beş Yıllık Kalkınma Planında yaşam boyu öğrenmenin üç temel amacı olduğu belirtilmiştir. Bunlar; bireylerin kişisel gelişimlerinin desteklenmesi ve kendini gerçekleştiren bireylerin sağlanması, sosyal katılım ve demokrasi anlayışının yaygınlaştırılması, ekonomik ilerleme ve gelişmenin sağlanmasıdır (Aspin ve Chapman, 2000; 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı).

Avrupa Parlamentosu ve Konseyi, 1720/2006/EC sayı ve 15 Kasım 2006 tarihli kararında yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından şu şekillerde bahseder (Akt. Ereş, 2020);

- Kaliteli YBÖ'nin gelişimine katkı sağlamak,
- YBÖ için bir Avrupa alanının gerçekleşmesine destek sağlamak,
- YBÖ'nin sosyal uyum, kültürler arası iletişim, cinsiyet eşitliği ve bireysel doyuma katkı sağlamak,
- Üye devletlerin YBÖ kalitesinin, erişilebilirlik ve çekiciliğinin artmasını sağlamak,
- İstihdam edilebilirlik, girişimcilik ve yaratıcılığın desteklenmesini sağlamak,
- Her yaştan bireylerin YBÖ sürecine katılımını sağlamak,
- Dilsel çeşitlilik ve dil öğrenim düzeylerinin artırılmasını sağlamak,
- Yenilikçi teknolojileri takip etmek ve gelişimini desteklemek,
- İnsan hakları ve demokrasinin desteklenmesi, hoşgörü ve saygının teşvik edilerek Avrupa vatandaşlığı duygusu yaratma rolünün teşvik edilmesi,
- Avrupa'daki tüm eğitim öğretim sektörlerinde kalite ve güvencenin desteklenmesi,
- Elde edilen sonuçların, en iyi biçimde kullanımının teşviki ve YBÖ programlarının iyileştirilmesi, eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması için kullanılarak alandaki iyi uygulamaların belirlenmesi.

YBÖ'de bireylerin kendi hayatlarında öğrenmeyi etkin kılacak, meraklarını diri tutacak, eleştirel düşünmenin önde olduğu, özgürleştiren, katılımı destekleyen bilinçli vatandaşlar olmaları amaçlanmalıdır (Kaya, 2014).

YBÖ bireylerin yaşamları boyunca daha iyisini yapabileceklerine dair inanç ve isteklerini karşılamaya yönelik olmanın yanı sıra (Aksoy, 2013) öğrenmeye ilişkin fırsatlar sunarak bireysel gelişim, toplumsal bütünleşme ve ekonomik ilerlemeyi gerçekleştirme olmak üzere üç temel hedefe yönelmiştir (Turan, 2005). Benzer şekilde Chapman ve Aspin (1997), YBÖ'nin üçlü amacını ekonomik boyutta ilerleme ve gelişim, bireysel gelişim ve doyuma ulaşma, toplumsal içerme, demokratik düşünce ve etkinlik olarak belirtmişlerdir. Chapman, Mcgilp, Cartwright, Souza ve Toomey (2006) ise YBÖ'nin amaçlarını; daha yetenekli iş gücünün sağlanması, daha demokratik ve kapsayıcı toplum ve daha güzel bir hayat sürmek maksadıyla öğrenme şeklinde belirtmişlerdir.

Rahman ve Horoz (2017), eğitim kurumları yönünden YBÖ'nin amacını zaman ve mekân kısıtlaması olmadan eğitime ulaşma amacı taşıdığını ifade etmişlerdir.

YBÖ kavramına ilişkin tanımlar irdelendiğinde 'ne öğrenelim?' sorusundan ziyade 'nasıl öğrenelim?' sorusuna odaklanıldığı görülmektedir. Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme, gerekli bilgilere en etkili ve hızlı yöntem aracılığı ile ulaşabilme olarak ifade edilebilir (Erdamar Demirkan, Saraçoğlu, Alpan, 2017). YBÖ yaklaşımı bireylerin devamlı öğrenme gereksinimlerini gidermek maksadıyla okul-iş hayatı, iş hayatı-okul geçişlerinin olmasına neden olmuştur. Okul ve iş yerleri arasında birlik sağlanması öğrenmeye ulaşım engellerinin ortadan kaldırılması bakımından önem arz etmektedir (Titrek ve Poyraz, 2013).

Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarının gerçekleştirilmesi için YBÖ sürecinin beşikten mezara bütün olarak düşünülmesi gerekmektedir (Chapman ve diğerleri, 2006, s.152).

2.1.5. Yaşam boyu öğrenme eğilimi

Kişilerin bir şeye yönelik arzu ve yatkınlıkları eğilimlerini ifade etmektedir. Kişilerin duyuşsal boyutlarını eğilimleri, bilişsel boyutlarını ise becerileri yansıtmaktadır (Gür Erdoğan, 2014). Bireylerin eğilimlerini sergileme durumları çevre koşulları ve sosyal imkanlara göre farklılık gösterebilir. Bir eğilimi meydana çıkarmak için gerekli olan çevresel koşullar oluştuğunda, diğer bir deyişle bireyler eğilimlerini meydana çıkaracak dış uyarıcılara yeteri kadar maruz kaldıklarında eğilimlerini sergileyebilirler (Narlı, 1982).

Genelden özele sıraya koyulabilecek pek çok eğilim YBÖ eğilimiyle ilişkilendirilebilecek olup YBÖ eğilimi bireyin öz yönetimli öğrenmeye ilişkin istek durumu, yetenek, niyet ve başarı duygularını barındırır (Crick ve Yu, 2008).

YBÖ eğilimi bireylerin öğrenme süreci ile ilgili sorumluluk üstlenmeye karar verdikleri öz yönelimli bir süreci ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgi dağıtıcısı rolünden ziyade rehber olmaları, YBÖ eğilimine sahip olmaları önem taşımaktadır (Gugluelmino, 2008).

Singh (2002)'e göre ise YBÖ'nin dört temel ilkesi şu şekildedir;

- Bilmek için,
- Yapmak için,
- Olmak için,
- Birlikte yaşamak için öğrenme

Eğitim sürecinin anaokulu ile başlayıp üniversite ile sonlanmadığını belirten yaşam boyu öğrenmede kişinin yetenek, ilgi ve bilgileri farklı öğrenme teknikleri ile yaşamı boyunca geliştirilmesi desteklenir.

2.2. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri

YBÖ'nin varlığını sürdürebilmesi için YBÖ yeterliliklerine sahip kişilerin varlığı önem arz etmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerileri bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve psikolojik becerileri barındırmanın yanı sıra felsefi ve politik yaklaşımların da etkisinde kalmıştır (Akkuş, 2008; Demirel, 2009).

2020 yılı AB hedeflerinde de belirtildiği gibi küresel yarışın hızla arttığı çağda insan kaynaklarının ortak yeterliliklere sahip olması, varlıklarını sürdürebilmek için önem taşımaktadır (AB Bakanlığı, 2014). AB tarafından üye ülke yurttaşlarının taşınması gereken yeterlilikler 2006 yılında 'anahtar yeterlilikler' adıyla belirtilmiştir (European Council, 2006). Bu yeterlilikler şunlardır (Figel, 2007, s.4-12):

- Ana Dilde İletişim: Bireylerin ana dilleri ile iletişim kurma, düşünme, duygu ve düşüncelerini gerek sözel gerekse yazılı biçimde ifade edebilme, çevresindeki insanlarla uygun şekilde etkileşime girme becerisidir. Bireylerin bilgi edinme, iletişim araçları kullanma, araştırma becerilerine sahip olması beklenir.
- Yabancı Dilde İletişim: Bireylerin mesajları alabilmesi, anlayabilmesi, karşılık verebilmesi ve konuşmayı sonlandırabilmesi süreçlerini ihtiva eder. Yabancı dile ilişkin gramer bilgisinin yanı sıra sözel etkileşim becerileri, dil farkındalığı ve kültürlerarası bir anlayış da gerektirir.

- **Matematiksel, Bilim ve Teknolojide Temel Yetkinlikler:** Matematik, fen ve teknolojik yeterlilikleri kullanarak günlük yaşamdaki problemlerin çözümlenmesi becerisini ifade etmektedir. Bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem durumlarını toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve oran kurma gibi becerileri kullanarak çözebilmesi kabiliyetidir. Matematiksel yeterlilik, farklı formlarda düşünce (mantıksal ve uzamsal) ve sunuş (formül, model, yapı, tablo, grafik) biçimleri kullanmak hususunda arzulu olmayı da barındırır. Fen alanındaki yeterlilik doğal yaşamı anlamlandırmak, kanıt barındıran sonuçlara ulaşmak ve problemleri anlamlandırabilmek için ihtiyaç duyulan teknikleri kullanabilme becerisini ifade eder. Teknolojide yeterlilik ise bilgileri ve teknolojik kaynakları insan ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilme becerisini ifade eder.
- **Dijital Yeterlilik:** Bilgi toplumu teknolojilerinin doğru ve eleştirel şekilde kullanılmasını ifade eder. Bilgiyi düzenleme, depolama, üretme, sunma, internet ağı aracılığı ile iletişim, katılım, iş birliği sağlama, değiş tokuş etme, bilgi paylaşımı, öğrenim ve araştırma için dijital araçların kullanılmasını gerektirir.
- **Öğrenmeyi Öğrenme:** Bireylerin kendi öğrenme sürecini organize edebilmesi, başarı ve zorluklar ile başa çıkabilme yeteneği geliştirmesi, öğrenme süreç ve ihtiyaçlarının farkında olabilmesi, bilginin yönetilmesi, bilgi ve beceri kazanımı, işlenmesi ve özümsemesini gerektirir. Öğrenmeyi öğrenme süreci yeni bilgi ve becerileri kazanmak, işlemek ve uyarılmanın yanı sıra gerektiğinde bir rehber desteğinden faydalanabilmeyi de ifade eder. Öğrenmeyi öğrenme becerisi yaşam boyu öğrenen bireyler olmamız için cesaretlendiricidir.
- **Sosyal ve Yurttaşlık ile İlgili Yeterlilikler:** Sosyal yeterlilikler farklı ortamlarda iletişim kurmak, farklı düşünceleri anlamının yanında kişisel düşüncelerin ifade edilmesi, tartışma ortamı kurabilmek, empati duymak, dayanışma gösterme, sosyal olay ve problemlere ilgi duyabilme becerisini ifade eder. Farklı değerlere saygı duymak, çeşitlilik, bütünlük, sürdürülebilirlik ve kalkınmaya destek olmak gibi etmenleri de ihtiva eder. Vatandaşlığa ait yeterlilikler ise kişilerin siyasal, toplumsal yapılara dair bilgi sahibi olması, siyasi hayata aktif ve demokratik biçimde kararlı katılım göstermesini barındırır.
- **Girişim ve Girişimcilik Duygusu:** Bireylerin fikirlerini harekete geçirme becerisi, yenilikçilik, yaratıcılık, risk alma, planlama, yönetim, organizasyon, liderlik, iletişim kurma, analiz yapma, sorgulama, görev paylaşımı yapabileme, değerlendirme gibi becerileri

barındırır. Bireyler gerek bireysel gerekse takım olarak çalışma becerisine sahip olmalı, güçlü ve zayıf taraflarını analiz edebilmeli, risk analizi yaparak hareket edebilmelidir.

- Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği: Bireylerin düşünce, deneyim ve duygularının müzik, edebiyat, görsel sanatlar vb. yaratıcı yollarla ifade edilmesini barındırır. Kültürel bilinç aynı zamanda insanlık tarihini anlamayı, temel kültürel eserler ile ilgili bilgi sahibi olmayı, kültürel çeşitliliği anlamayı ve korumayı da ihtiva eder.

Association for the Development of Education in Africa (ADEA,2012) raporunda YBÖ'ye ilişkin temel yeterlilikler;

- Eğitim-öğretim sistemiyle ilişkili öğrenme sürecinde güven barındıran hisler
- Öğrenmeye dair istek ve motivasyon
- Bilgi okuryazarlığı olarak ifade edilmiştir.

Anahtar yeterlilikler yetiştirilmekte olan insan kaynakları için temel yaşam becerileri sayılabilecek nitelikte becerilerdir. Toplumda yaşamını sürdüren tüm bireylerin söz konusu anahtar yeterlilikleri kazanması temel bir eğitim felsefesi olarak kabul görmelidir. Nitekim gelişen ve değişen dünyada ihtiyaç duyulan anahtar yeterlilikler ve toplumda yaşamını sürdüren bireylerin bu yeterlilikleri kazanabileceğinin garantiye alınması YBÖ sürecinin gündemini oluşturmaktadır (Bilasa ve Taşpınar, 2017). Bu bağlamda kendini gerçekleştirme ve sosyal bütünleşme üzerine ihtiyaç duyulan anahtar yeterlilikler bilgi toplumundaki istihdam edilebilirliğin de artmasına neden olacaktır (Kaya, 2010, s.231).

2.3. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin özellikleri

Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin özellikleri hususunda Avrupa Birliği tarafından belirtilen sekiz anahtar yeterlilik yol gösterici bir nitelik taşısa da farklı tanımlamalar da mevcuttur. Knapper ve Cropley (2000), YBÖ becerisine sahip kişileri; kendi öğrenme sürecini düzenleyebilen, öğrenme sürecinde aktif rol alan, sahip olduğu bilgileri disiplinler arası şekilde uyarlayıp kullanabilen, farklı öğrenme stratejileri uygulayabilen bireyler olduklarını ifade etmektedir (Akt. Demirel, 2009). Akkoyunlu (2009) çalışmasında yaşam boyu öğrenen kişilerin özelliklerinden; araştıran, bilgi okuryazarı olan, çağın gerektirdiği gelişmelere uyum sağlayabilen, ortak bir iş yahut

amacı başarmaya gayesi ile organize olabilen, etkili öğrenme becerisine sahip kişiler olarak bahsetmiştir.

Epçaçan (2013) ise yaşam boyu öğrenen kişilerin barındırması gereken özelliklerden şu şekilde bahsetmiştir; öğrenme sürecine kendini dahil etmeli ve süreci kontrol altında tutabilmeli, çağın gerektirdiği değişim ve yeniliğe ayak uydurabilmeli, sorumluluk duygusuna sahip olmalı ve aldığı sorumluluğu yerine getirmeli, günlük hayatta karşısına çıkan sorunların giderilmesinde üst düzey zihinsel becerileri kullanabilmeli, etrafındaki kişiler ile etkili iletişim kurmanın yanı sıra iş birliği ve uyum içinde çalışma hususunda istek duyabilmeli, teknolojiye hakim olmalı, kendi beceri ve yeteneklerinin farkında olmalı ve bu doğrultuda istihdam edilerek ekonomiye katkıda bulunmalıdır. Yaşam boyu öğrenen kişilerin özelliklerine ilişkin alan yazın tarandığında bu özelliklerin meydana gelmesinde etkili olan pek çok husus olduğu görülmektedir. Dikkat çeken kavramlar; güdüleme, araştırma yapma ve öğrenme sürecini düzenleme gibi bilişsel ve duyuşsal alanlara ait kavramlardır (Beşkaya, 2017).

Douglas (2010) yaşam boyu öğrenen bireylerin taşımaları gereken özelliklerini şu şekilde belirtmiştir;

- Profesyonel kariyer planlamada sorumluluğu üstlenme
- Yaşam boyu öğrenmede profesyonel oluşumların rolünü anlama
- İlgili alanlarına yönelik gelişim ve sertifika programlarının farkında olma
- Herhangi bir döneme ait olmayan öğrenme planı hazırlayabilme
- Bireysel değerlendirme yapabilme, diğer bireylerin kendisini değerlendirmesini talep etme, değerlendirme ve yansıtma ile ilgili öğrenme ortamlarına katılım sağlama
- Kendi alanı haricindeki alanlara ilgi duyma, ilgi duyduğu alanları takip etme
- Kendi alanına ilişkin yenilikleri takip etme, güncel kalmak amacıyla öğrenme fırsatlarını değerlendirme

2.4. Yaşam boyu öğrenmede öğretmenin rolü ve önemi

Toplumda yaşanan ani gelişim ve değişimler toplumsal hayatın hemen her yanında bilginin artmasına neden olmaktadır. Meydana gelen gelişim ve değişim sonucunda bazı bilgiler geçerliliğini kaybetmekte, bazıları ise yetersiz kalmaktadır (Oral ve Yazar, 2015). Bu ani gelişim ve değişimlere uyum sağlayabilmek, YBÖ faaliyetlerine olan ihtiyacın artmasına neden olmaktadır.

İçinde buldukları toplumu yönlendiren bireyler şeklinde addedildiğinde öğretmenlerin YBÖ sürecinin içinde aktif rol almaları önem taşımaktadır. Öğretmenler daima kendilerini yenilemek, çağın getirdiği gelişmeleri takip etmek, sürekli öğrenme eğiliminde olmak durumundadır. Bu durum da yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Yılmaz, 2016).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında tüm öğrenciler potansiyelleri gözetilmeksizin öğrenen olarak değerlendirilmeli, öğrenme sürecinde öğrenenlerin tamamına birey olarak ilgi gösterilmeli ve öğrenme sonucunda ortaya çıkan üründen ziyade öğrenme süreci dikkate alınmalıdır (Poyraz, 2014).

Poyraz (2013) yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerin eğitsel bakımdan üstlendiği rolü belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında yaşam boyu öğrenmenin eğitim yönünden tanımını; bilinçli ve planlı şekilde zaman ve mekândan bağımsız olarak bireylerin hayatları süresince kişisel ilgi, istek, ihtiyaç ve yetenekleri çerçevesinde katılım gösterdikleri tüm öğrenme faaliyetleri olarak belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenmenin yalnızca okul ortamında gerçekleşmemesi ve bilgilerin zamanla değişmesi sebebiyle YBÖ yeterlilikleri erken yaşlardan başlanarak kazandırılması gereken becerilerdir. Bu bağlamda yetiştirilecek insan profilinin belirlenmesinde büyük rolü olan öğretmenlerin toplumda meydana gelen değişim ve gelişimleri yakinen takip eden, yenilikçi ve YBÖ becerilerini taşıyan bireyler olmaları gerekmektedir. Bedmar ve Palma (2012) araştırmalarında bu değişim sürecinde öğretmenlerin aldığı temel eğitimin çağın gereklerini karşılamak için yetersiz kalacağından bahsetmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin de rolleri değişmeye devam edeceğinden öğretmenlerin de kendi öğrenme müfredatlarını eleştirel düşünce, algı, el becerileri, duygusal zekâ, entelektüel esneklik yönlerinden düzenlemesi gerekmektedir (Day,1999, s.208). Bu nedenlerle öğretmenlerin güncel kalabilmek ve becerilerini çağın gerektirdiği şekilde geliştirebilmek için sürekli mesleki gelişime ihtiyaçları vardır (Altun, 2011).

Day (2000), araştırmasında okulların gelişimi için rretmenlerin de gelişmesinin elzem olduğunu belirtmiştir. Eğitim ortamında rehberlik, danışmanlık, kolaylaştırıcılık rolünün yanı sıra yenilikçi öğrenme ortamlarının inşasında da rretmenlerin eğitim tasarımcıları ile birlikte çalışması daha nitelikli uygulamalar yapılmasına, dolayısıyla daha yenilikçi bireylerin yetiştirilmesine n ayak olmaktadır (Akt. Knings, Gruwel ve Merrienboer 2007).

ağın şartları okuma, yazma, matematik, bilim gibi temel becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, ilişki kurma, yaratıcılık gibi uygulamaya dönük becerilerde de uzmanlaşmayı gerekli kılmaktadır. Bilginin aktarılması modeliyle öğrenilecek bilgiler problem çözme, bilgiyi kullanma, yaratıcılık gibi becerilerin desteklenmesinde yetersiz kalacaktır. Bu nedenlerle aktarım modeli çağımız becerilerinin öğretilmesinde geçerli bir yöntem olarak kabul edilemez (Saavedra ve Opfer, 2012). Öğrencilerin ağımız şartlarına daha iyi hazırlanabilmesi için eğitimcilerin temel bilgileri yordayan çoktan seçmeli sorular, kısa yanıtli testler ile ölçülmesinin ötesinde uygulamaya yönelik becerileri de yordayacak lme araçları geliştirilmesinde sorumluluk alması gereklidir (Bunker, 2012, s.2). Parkinson (1999) alışmasında, rretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerisini desteklemek için rol modeller, portfolyolar, yenilikçi not verme yöntemlerine odaklanarak öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirebileceklerinden bahseder.

Longworth (2003), yaşam boyu öğrenen rretmenlerin sahip olması gereken becerilerin; liderlik, teknolojik, sınıf yönetimi, görüşme, örgütlenme, araştırma, kaynak bulma, kaynak yönetme, kendini geliştirme, etkileme becerileri olarak ifade etmiştir (Akt. Poyraz, 2013).

Cornu (2006:33), yaşam boyu öğrenen rretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri; diğer bireyler ile çalışma, toplum için ve toplumla çalışma, bilgi, teknoloji ve enformasyon kullanabilme şeklinde ifade etmiştir.

Fleming ve Panizzon'a (2010) göre rretmenin rolü; öğrenen bireyler ile etkileşim halinde olmak, araştırma becerilerini desteklemek, gelişim durumlarını izleyerek öğrenenin st bilişsel farkındalıklarının ortaya çıkarmaktır.

İngiltere yaşam boyu öğrenme standartları (LLKU) uzmanları, rretmenlerin yaşam boyu öğrenmede etkili ve kaliteli imkanlar yaratarak ğrencilerinin gelişimini ve ilerlemesini gerçekleştirebilmeleri için sahip olması gereken yeterlilikleri; öğrenme ve öğretme, mesleki değerler ve uygulama, uzman öğrenme ve öğretme, öğrenme için planlama,

öğrenme için değerlendirme, bilgiye erişim ve ilerleme olarak belirtmiştir (Avis, Fisher ve Thompson, 2010).

Bunker (2012, s.9), öğretmenlerde her yaş grubundaki öğrenciyi öğrenme süreci ile ilgili motive edebilmek, merakını diri tutmak, araştırma heyecanını artırmak ve sistemli çalışmalarını sağlamak için dört önemli koşulun var olması gerektiğinden bahseder. Bu koşullar;

- Bütünleşmenin gerçekleşmesi; öğretmen ve öğrencinin kendilerine saygı duyulduğunu hissettikleri ve birbirlerine bağlı olduklarının farkına vardıkları bir öğrenme ortamı oluşturulması.
- Tutum geliştirilmesi; öğrenme deneyimlerinin bireysel ilgi, merak ve istek doğrultusunda planlanarak olumlu eğitim ortamı yaratılması.
- Anlamın güçlendirilmesi; öğrenenin değerlerinin öğrenme sürecine dahil edilerek yeni deneyimlerin yaratılması.
- Yarışmanın ortaya çıkarılması; öğrenen bireyin önemseydiği, değer verdiği durumların öğrenme sürecine faydası olduğu anlayışının oluşturulması.

Knapper (2006), yaşam boyu öğrenme ve sürekli öğrenme becerilerini desteklemek için eğitimcilerin sahip olması gereken özelliklerden bahsetmiştir. Bu özellikler;

- Öğrenme süreci bilginin ezberlenmesinden ziyade, performans çalışmaları ve aktiviteler çerçevesinde şekillendirilmelidir.
- Öğrenen ve öğretici öğrenme süreci boyunca etkileşim halinde olmalıdır.
- Öğrenme ortamında işbirlikçi öğrenme fırsatları yaratılmalıdır.
- Öğrenenin öz değerlendirme yapması sağlanmalı, özgün değerlendirme yöntemleri desteklenmeli, akran değerlendirmesi özendirilerek değerlendirme sürecinde olumlu geri dönütler verilmelidir.
- Öğrenme sürecinde akıl yürütme becerileri desteklenmelidir.
- Öğrenmede disiplinler arası bilgi ve beceri kullanımını özendirilmelidir.
- Öğrenme sürecinde öğrenenler arasındaki bireyler farklılıklar dikkate alınarak yönlendirme yapılmalıdır.

- Öğrenene verilen görevler zorlu olduğu kadar öğrenen düzeyinde ve başarılabilir olmalıdır.
- Eğitimin amaçları, öğrenilecek konu, kullanılacak yöntem ve değerlendirme sürecine öğrenen bireyin özellikleri dikkate alınarak öğrenenin de düşünce ve kararları dikkate alınarak belirlenmelidir.

Yaşam boyu öğrenme kapsamında ifade edilen yeterlilikler incelendiğinde ortak ifadeler barındırdıkları görülmekte, öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere aktarmaları ve gelecek nesilleri yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmeleri istenmektedir.

ADEA (2012), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini kazandırabilmek için yapmaları gerekenleri şu şekilde belirtmiştir;

- Eleştirel düşünme becerisi kazandırma
- Farklı kaynaklar kullanarak etkili ve yeterli bilgiye ulaşmayı öğretme
- Bilgiler arası ilişki kurma, kategorize etme, sınıflama, karşılaştırma yapma, içerik analizi yapma, yorumlama, soru sorma becerilerini geliştirme
- Bilgiler arasında bağlantı kurarak kavramları sentezleme
- Tahmin, varsayım, basitleştirme yaparak yaklaşımlar ile model üretme
- Görselleştirme
- Yanal düşünme, tümevarım, araştırma, sonuç üretme, yansıtma yöntemlerini kullanarak varsayımları sorgulayıcı sebepler üretme
- Öğrenmede bilgi ve teknolojiyi etkin kullanma

Öğretmenlerin değişen eğitim sistemlerine uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlere yönelik eğitimler planlanmalı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirilmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2006).

2.5. Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'deki uygulamalar

Türk Millî Eğitiminin hedeflerinin temel ilkeler doğrultusunda Devlet adına gerçekleştirilmesi görevi MEB'e aittir. MEB'in misyonu; anlama, düşünme, araştırma,

problem çözme becerileri gelişmiş; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış; demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş; iletişime ve paylaşımda bulunmaya açık, sanata duyarlı, özgüveni yüksek, hak, adalet ve sorumluluk hissiyatı yüksek; girişimci, yaratıcı, gayretli, yenilikçi, barışçı, sağlıklı ve mutlu kişilerin yetişmesine olanak sunmaktır (MEB, 2015). Bu misyonu gerçekleştirebilmek için kurulmuş 23 birimden biri Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'dür (HBÖGM).

HBÖGM'nin amacı, farklı öğretim yaş ve düzeylerindeki kişilerin istihdamlarını, sosyal ve kültürel gelişmelerinin sağlanması amacıyla bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek, öğrenmeye ulaşım imkanlarını artırmak, öğrenen bireyden öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye'ye dönüşümü artırmaktır (Ereş, 2020). Bu amaç ile yurttaşlara hayat boyu rehberlik sisteminin kurulması hedeflenmiştir (Bütçe sunuşu, 2018).

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politika belgelerinde bir kavram olarak 2001 senesinde düzenlenen Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yer alan Hayat Boyu Eğitim Özel İhtisas Komisyonu raporunda yer almıştır (DPT, 2001).

2006 yılında 17. Milli Eğitim Şurasında Türk Eğitim Sisteminde yaşam boyu öğrenme sürecine ilişkin kararlar şu şekildedir (MEB, 2006);

- Okulların yanında, yaşam boyu öğrenme sürecinde de rehberlik hizmetlerinden faydalanılmalıdır.
- İlk ve ortaöğretimde yer alan 'sosyal etkinlik' faaliyetleri ve 'topluma hizmet' faaliyetleri kapsamında yabancı dil öğretimi yapılmalı, e- öğrenme ve kültürel etkileşim projelerine yer verilmelidir. Geliştirilen projeler sayesinde hareketlilik ve YBÖ sürecine katkı gösterilmelidir.
- Ulusal düzeyde YBÖ faaliyetlerini destekleyecek, yaygınlaştırıp geliştirecek eğitim politikaları geliştirilmelidir.
- Örgün ve yaygın eğitim faaliyeti gösteren tüm kurumlarda uluslararası standartlarda eğitim programı uygulanmasına özen gösterilmelidir.
- Tüm kurumlardan yaşam boyu öğrenme süreciyle ilgili bilgi alınmalı, bu bilgiler ışığında resmi işlemler yapılarak eğitime yön verilmelidir.
- Engelli vatandaşların yaşam boyu eğitim sürecinden maksimum düzeyde faydalanmaları ve toplum ile kaynaşmaları desteklenmelidir.

- Yaşam boyu eğitim süreci ulusal istihdam politikası doğrultusunda şekillendirilmelidir.
- Vatandaşlar yaşam boyu öğrenme hususunda bilgilendirilmeli, farkındalık düzeyleri artırılmalıdır.
- Halk eğitim merkezleri ve okulların donanım ve yapısal eksiklikleri giderilerek maddi destek verilmelidir.
- Meslek odaları ve sivil toplum kuruluşlarının mesleki eğitim veren kurumlara katkı sağlaması teşvik edilmelidir.
- Mesleki ve teknik kurumlarında görev yapan meslek dersi öğretmenler için sanayide deneyim fırsatı sağlanmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşları ve vakıfların hayat boyu öğrenme sürecine dahil olmaları, proje, finansman ve ekipman hususlarında katkı göstermeleri teşvik edilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme ile ilgili kitle iletişim araçları aracılığı ile bilinçlendirme ve teşvik çalışmaları yapılmalıdır.
- Yaşam boyu eğitim faaliyetine katılım sağlayan bireyler için faaliyetler sonrasında ulusal ve uluslararası boyutta belgeler hazırlanmalıdır.
- Özel eğitim kurumlarının istekli olan kişilere mesleki-teknik ve yaygın eğitim alanlarında eğitim imkânı sunmaları desteklenmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin artırılması için yeni kurumlar açmaktan ziyade hali hazırda faaliyet gösteren kurumların yetkinliği artırılmalıdır.
- Çalışan çocukların aileleri ile iş birliği kurulmalı, bu çocukların ailelerine yönelik eğitim, rehabilitasyon ve maddi fırsatlar sağlanmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri kapsamında özel kurumların imkanlarından yararlanılmalıdır.
- Anne-baba okulları açılmalı, aile eğitimi önemsenmelidir. Bu hususta aile destek uzmanları yetiştirilmeli ve çalışma alanları artırılmalıdır.
- Demokrasi, insan hakları ve çevre bilinci eğitimleri artırılmalıdır.

- 1997 yılında Yükseköğretim Kurulunca kaldırılan yetişkin eğitimi lisans programı tekrar açılmalıdır.
- Eğitim kurumlarında hafta sonları ve akşam saatlerinde düzenlenen kurs ve seminerlerde personellere ek ücret ödemesi yapılmalıdır.
- Yabancı dil öğretimi ve küreselleşmeye önem verilmeli, bu doğrultuda dil öğretim kursları, web tabanlı öğrenme ortamları desteklenerek her bireyin en az bir yabancı dil öğrenmesi desteklenmelidir.
- YBÖ süreci 24-64 yaş aralığıyla sınırlandırılmamalıdır.
- Kamu internet erişimi projesi yaygınlaştırılmalıdır.
- Her vatandaşın yükseköğrenim görme fırsatı bulacağı açık üniversiteler kurulmalıdır.
- YBÖ sürecinde işsizlik sigortası desteklerinden faydalanılmalıdır.
- YBÖ kapsamında düzenlenen çalışmalara dair istatistiki veriler TUIK tarafından takip edilerek yayımlanmalıdır.

2006 senesinde MEGEP projesi kapsamında düzenlenen “Türkiye’nin Başarısı için İtici Güç, Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi” Türkiye’de yaşam boyu öğrenme sürecine ilişkin güçlü adımlardandır. Bu politika belgesinde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin öncelikli dokuz program alanından bahsedilmiş, bu alanlar şu şekilde belirtilmiştir (MEGEP, 2006);

- Yetişkin vatandaşlar için okuryazarlık ve temel yaşam becerilerine ilişkin eğitim verilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme sürecinde kırsal kesim gelişim programları planlanmalıdır.
- Detaylı anahtar yeterlilikler ile temel beceriler geliştirme programları hazırlanmalıdır.
- Sivil toplum örgütlerinin YBÖ faaliyetlerine katılımları artırılmalıdır.
- Bir işe ilişkin beceri seviyeleri yeniden tanımlanmalı ve standart hale getirilmeli ve bu doğrultuda bir belgelendirme sistemi düzenlenmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme uygulayıcıları olan bireylerin eğitilmesi gerekmektedir.

- Yaşam boyu öğrenme sürecine ilişkin bilgilendirme ve farkındalık oluşturmaya ilişkin faaliyetler planlanmalıdır.

- Medya, yaşam boyu öğrenme sürecinde planlanan uygulamalara dahil edilmelidir.

2009 yılında Türkiye’de yaşamını süren vatandaşların istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek yaşam boyu öğrenme planı oluşturup, devamlı hale getirebilmek amacıyla “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” yayımlanmıştır. Bu kapsamda yaşam boyu öğrenmeye ilişkin uygulamaya dönük düzenlenen projeler şunlardır;

- Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)
- Temel Eğitimi Destekleme Projesi
- Aile Eğitimi Programları
- Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi
- Toplum Merkezlerinde Eğitim Projesi
- Mesleki ve Teknik Eğitimde Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Bilgi Sistemi Projesi
- İstihdam İçin Eğitim ve Öğretim (MEDA-ETA) Projesi
- Aydınlatma’da Yeni Trendler Projesi
- Süpervizyon-İmalat Sektöründeki KOBİ’ler Mesleki ve Teknik Eğitim İlişkilerine Avrupa Boyutunun Kazandırılması Projesi
- İngilizce Öğretmenlerinin Yeterliliklerinin Artırılması ve Mesleki İngilizce
- Eğitim Materyallerinin Geliştirilmesi Projesi
- Turizm Eğitim Merkezleri (TUREM) Mezunlarının İstihdamı Projesi

2010 yılında 18. Millî Eğitim Şûrası düzenlenmiş fakat 2006 yılında düzenlenen 17. Millî Eğitim Şurası’nda YBÖ sürecine ilişkin vurgunun, 18. Millî Eğitim Şurası’ndaki sonuç metnindeki ifadelerde yer alan belirsizlik ve yüzeysel söylem göz önüne alındığında daha yüzeysel kaldığı görülmektedir (Bağcı, 2011). Şura’da yaşam boyu öğrenme kararlarından genellikle dolaylı şekilde bahsedilmiş olup, doğrudan alınan kararlar şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2009);

- MEB, Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, belediyeler, üniversiteler, federasyonlar, resmi ve özel kurum ve kuruluşlar arasında iş birliği sağlanarak toplumun

tüm kesimlerinde spor kültürünün geliştirilmesi için yaşam boyu spora teşvik edecek spor mekanları oluşturulmalı, spor tesislerinin herkese açık olması sağlanmalı ve bu tesislerde aktiviteler düzenlenmelidir.

- Yaşam boyu öğrenme kapsamında; sanat ve spora yönelik bilgi ve beceri kazanımını destekleyecek halk eğitim merkezi kursları açılmalı, bu merkezlerin öğretmen ve altyapı bakımından desteklenerek kurs kaynaklarının artırılması sağlanmalıdır.

- Tüm eğitim alanları dünyada ve Türkiye’de kabul edilen ‘hayat boyu öğrenme stratejisi’ gözetilerek düzenlenmelidir.

Türkiye’de YBÖ sisteminin oluşturulabilmesi amacıyla 9. Kalkınma Planı dikkate alınmış, 2009-2013 dönemi YBÖ Strateji Belgesi düzenlenmiş, okul öncesi dönemden yaşlı eğitimine kadar eğitim ve öğretim ile ilgili süreçleri barındıran çalışmalar belirlenmiş ve uygulanmıştır. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planınının 2009 tarihli “Eğitim: Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu”nda bireyleri kişisel gelişimlerinin sürdürmesi için cesaretlendiren ve destekleyen yapının kurulması için gerekli stratejilerden bahsedilmiştir (DPT, 2009):

- Sistem geliştirilirken toplumun tüm kesimleri dikkate alınmalıdır.
- Müfredat programları, Türk milli eğitiminin temel ilke ve genel hedefleri çerçevesinde demokrasiyi yaşam stili olarak benimsemiş ve kalkınma bilincine sahip kişiler yetiştirecek tarzda planlanmalıdır.
- Eğitim sistemi insanı merkeze alan bir yapı haline gelmelidir.
- Eğitim sistemi içinde görev alanların rollerinin tanımlanması tekrar yapılmalıdır.
- Kamu ve özel sektördeki eğitim fırsatlarının etkin kullanımını sağlayacak bir sistem planlanmalıdır.
- Okulların esas görevi öğrenenleri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak olmalıdır.
- Bireysel farklılıklar doğrultusunda çeşitlenmesi mümkün, esnek bir sistem kurulmalıdır.
- Yatay ve dikey geçişlere fırsat tanınmalıdır.
- Kişilerin eğitim kurumları haricinde kazandığı bilgi ve becerilerin örgün ve yaygın eğitime geçiş aşamasında kullanılmasına dair resmi planlamalar yapılmalıdır.

- Okul ve iş arası geçişlere fırsat verilmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığında karar destek hizmetleri artırılmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme sisteminin verim düzeyini artırmak hedefi ile 2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı hazırlanmıştır (HBÖGM, 2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne yürütülen projeler kapsamında;

- Toplumda YBÖ kültürü ve farkındalığı sağlanması,
- YBÖ sunum ve imkanlarının genişletilmesi,
- YBÖ olanaklarına ulaşımın kolaylaştırılması,
- Yaşam boyu danışmanlık sistemi planlanması,
- Geçmiş öğrenmelerin tanınmasına ilişkin sistem oluşturulması,
- YBÖ izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulması hedeflenmiştir.

Bu hizmetlerin yalnızca Türk vatandaşlarına değil, ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriyeli göçmenlere de verileceği belirtilmiştir (Ereş, 2020).

Yaşam boyu öğrenmede sekiz anahtar yeterlilik hususunda HBÖGM tarafından hazırlanan on üç temel proje ve bu projeler kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar şu şekildedir (HBÖGM, 2018).

- Türkiye Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları II” projesi: YBÖ stratejileri geliştirilmesi, YBÖ sürecine ilişkin farkındalık oluşturmak ve katılım oranını artırmak hedefleri ile yasal düzenlemeler yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme toplantı ve konferansları düzenlenmiş, kamu spotu çekilmiş, kısa film yarışması düzenlenmiş, tanıtım filmi oluşturulmuştur. Hayat Boyu Öğrenme TV izleyicileri ile buluşmuş, anahtar yeterlilikler ile ilgili uzaktan öğretim modülleri geliştirilmiş ve hayat boyu öğrenme portalı hazırlanmıştır (Ereş, 2020).

- Avrupa Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları İçin Ulusal Koordinatörler Projesi 1, 2, 3, 4, 5: Avrupa Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları İçin Ulusal Koordinatörler 1 Projesi'nin hedefi, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme çalışmalarının önündeki engellerin kaldırılması ve düzenlenen eğitim çalışmalarına katılım oranının artırılmasıdır. Avrupa Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları İçin Ulusal Koordinatörler 2 Projesi'nin hedefi, YBÖ kültürünün yaygınlaşması, yetişkin eğitimi ve

uzaktan eğitim çalışmalarına katılım oranının artırılmasıdır. Avrupa Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları İçin Ulusal Koordinatörler 3 Projesi'nin hedefi, 25-64 yaş aralığındaki kadınların temel yaşam becerileri, eğitim düzeyi ve istihdam edilebilirliğinin artırılarak yaşam kalitesinin yükseltilmesidir (Gülner, 2018). Yerel yönetim, İŞKUR ve Halk Eğitim Merkezlerinde kurslar düzenlenmiş, eğitimin istihdama dönüşmesine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Avrupa Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları İçin Ulusal Koordinatörler 4 Projesi'nin hedefi, MEB'in 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Planına göre, destek görmesi istenen kişiler arasında bulunan geçmiş hükümlüler başta olacak şekilde tüm yetişkin bireylerin temel becerilerinin iyileştirilmesidir. Avrupa Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları İçin Ulusal Koordinatörler 5 Projesi'nin hedefi, dezavantajlı grupta ifade edilebilecek kadınlar, eski hükümlüler ve denetimli serbestlikten yararlanmış kişiler öncelikli olacak şekilde yetişkin bireylere yönelik ulusal değerlendirme ölçekleri geliştirerek yetişkin bireylerin temel becerilerini (sayısal, sözel ve dijital) ölçen araçlar geliştirmektir.

- EPALE (Electronic Platform for Adult Learning In Europe) Avrupa Yetişkin Öğrenimi Elektronik Platformu: Projenin amacı, yaşam boyu öğrenme sürecinde uluslararası bilgi paylaşımı ve iş birliği sağlanarak yetişkinlere yönelik eğitim veren tüm kurum-kuruluşları ortak paydada buluşturmak ve birbirinden öğrenme sürecini desteklemektir. Projenin Türkiye'de ilk dönem uygulaması 2016 yılında başlamış olup, projeye ilişkin faaliyetler devamlılığını sürdürmektedir.
- Girişimcilikte Önce Kadın Projesi: Kadınların sosyal ve ekonomik hayattaki varlıklarını artırmayı hedefleyen proje kapsamında, ürettikleri ürünlerden gelir sahibi olmak isteyen kadın girişimcileri bilgi iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklar ile bir araya getirerek girişimcilik düzeylerini arttırmak yönünde çalışmalar yapmıştır. "Girişimcilikte Önce Kadın" adında mobil uygulama geliştirilmiş, katılımcı sayısının bu sayede artırılması planlanmıştır.
- Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi (SIROMA): Proje ile Roman bireylerin yoğunluklu yaşam sürdüğü yerlerde bu kişilerin iş gücüne katılımını destekleyerek sosyal içermeyi artırmak amaçlanmıştır. Proje 12 pilot ilde uygulanmıştır.
- Bütçemi Yönetebiliyorum Projesi: Proje ile her yaş grubundan öğrenci ve yetişkin bireyin bütçe yapma, gelir ve gider dengesi hesaplama, tasarruf ve yatırım yapma,

borçlanma, finansal hak ile sorumluluklarının farkında olma kavramlarına ilişkin bilgilendirme yapılması, yurttaşların finansal okuryazar olmalarının sağlanması hedeflenmiştir. Proje kapsamında kamu spotu, broşürler ve tanıtım filmi hazırlanmıştır.

- Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi Projesi: Proje ile alkol, tütün, madde ve teknoloji bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyinin artırılması planlanmıştır. Proje kapsamında farklı yaş gruplarına yönelik eğitim programları hazırlanmış, eğitimci grubu kurulmuştur. Alkol, tütün, madde, teknoloji bağımlılığı ve sağlıklı hayat sürme üzerine toplumda farkındalık oluşturmaya ilişkin faaliyetler devamlılığını sürdürmektedir.

- Okullar Hayat Olsun Projesi (OHO): Projenin amacı Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim faaliyeti veren okulların eğitim saatleri haricinde, belediyelerin iş birliği ile çocukların, velilerin ve mahallelilerin hizmetine açılarak tüm öğrenci ve yetişkinler için yaşam boyu öğrenme merkezi haline getirilmesidir. Proje kapsamında <http://okullarhayatolsun.meb.gov.tr> web sitesi kurularak proje ile ilgili iş ve işlemlerin bu site üzerinden gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

- Olgunlaşma Enstitüleri Projesi: Proje ile HBÖGM'ne bağlı faaliyet sürdüren olgunlaşma enstitülerinin daha verimli hale getirilerek insan kaynak ve kapasitelerinin artırılarak eğitim faaliyetlerinin daha nitelikli hale getirilmesi planlanmıştır. Unutulmaya yüz tutan Türk el sanatlarına ilişkin çalışmalar planlanmış, özgün koleksiyonlar oluşturulmasına ilişkin AR-GE planlamaları yapılmıştır.

- EMLT (Education Job Gap, Mobility, Lifelong Learning, Training) Projesi: Proje ile bireylerin yetenekleri ile aldıkları eğitim ve istihdam durumları arasındaki uyumsuzluğun giderilmesi hedeflenmiştir. Bireylerin kendilerini geliştirip eğitebilecekleri fırsatlar sunulmasının öneminden bahsedilmiş, bu bağlamda uzaktan eğitim planlaması ile EMLT modülleri oluşturulmuştur. Bu modüller ile gençlerin kariyer planlaması yapabilecekleri, kendilerini yordayabilecekleri kendi kendine yardım materyalleri hazırlanmıştır.

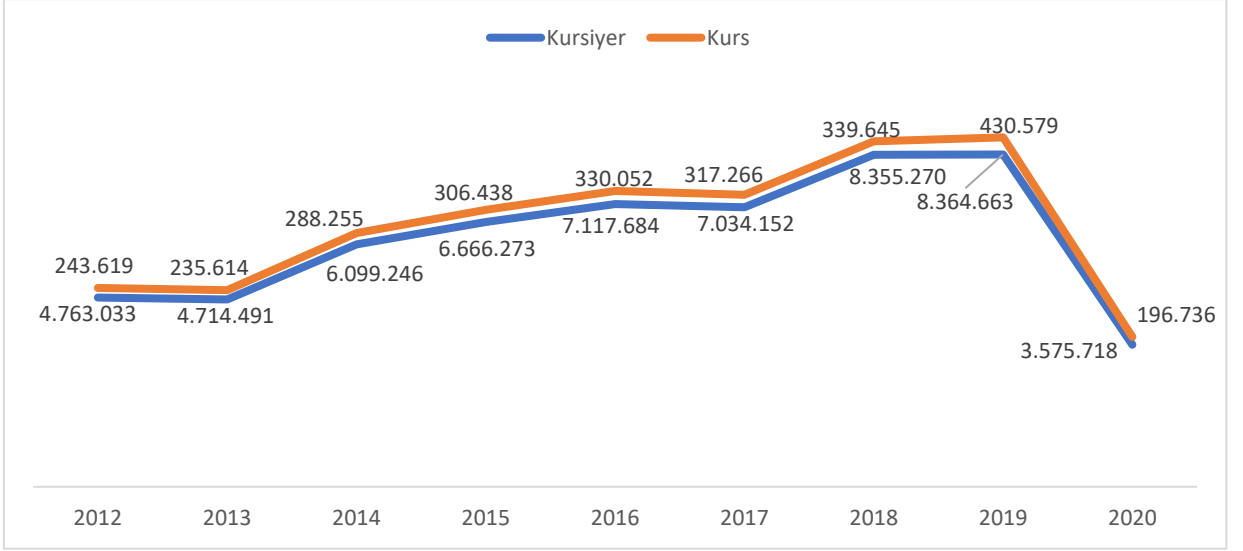
- Örgün Eğitim Dışında Kalmış Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocuklara Yönelik Hızlandırılmış Eğitim Programı Projesi: Proje ile örgün eğitim sistemine dahil olamamış Suriyeli çocuklara hızlandırılmış eğitim programı uygulanarak, bu çocukların örgün eğitim sistemine entegre edilmeleri amaçlanmıştır. Proje Suriyeli vatandaşların ve Suriyeli Öğrencilerin yoğun yaşam sürdürdüğü illerde planlanmıştır.

- Cash for Work Projesi: Projede geçici koruma altında olan Suriyeli mülteciler ile ihtiyaç sahibi Türk vatandaşlarının mesleki-tekniik yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Özellikle kadınların projeden faydalanabilmesi amacı ile kurs merkezlerinde çocuk bakım odaları açılmış, çocuklara da bu odalarda eğitim verilerek maksimum düzeyde fayda sağlanmaya çalışılmıştır.
- Türkiye Suriye Krizi Müdahale ve Dayanıklılık Projesi (TRP)/ Yetişkinler İçin Dil Eğitimi Projesi: 18 yaşın üzerindeki Suriyeli mültecilere Türkçe dil eğitimi verilerek bu bireylerin sosyal ve çalışma hayatına entegre olmaları hedeflenmiştir.

Bu projelerin yanı sıra HBÖGM tarafınca planlanan bazı uygulamalar, YBÖ fırsatları olarak değerlendirilmiştir. Bu uygulamalar; Hayat Boyu Öğrenme Portalı, Eğitimde İyi Uygulama Örnekleri, Hayat Boyu Öğrenme TV ve Öğrenme Şenlikleri şeklinde belirtilebilir. Hayat Boyu Öğrenme ve Bilgi Teknoloji Kaynaklarını ise şu şekilde sıralayabiliriz; Açık Öğretim Liseleri Mobil Uygulaması, Açık Öğretim Sistemleri ve e-Devlet Entegrasyonu, Açık Öğretim Yurt Dışı Hizmetleri, Oku Yaz Mobil Uygulaması, e-Yaygın Otomasyon Sistemi.

2.6. Yaşam boyu öğrenmede Türkiye'nin bugünkü durumu

Türkiye'de YBÖ'ye verilen önemin günden güne artış gösterdiği gerek politika belgeleri gerekse hedeflenen program çıktıları göz önüne alındığında görülmektedir. Bu bölümde HBÖGM 2020 İzleme ve Değerlendirme Raporu verileri doğrultusunda, Türkiye'de gerçekleşen yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde; yıl bazında kurs/kursiyer bilgileri, eğitim durumuna göre kursiyer bilgileri, yaş aralığına ve cinsiyet durumuna göre kursiyer bilgileri, bölgesel kurs/kursiyer bilgilerine yer verilmiştir.



Şekil 1. Yıl bazında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine ilişkin kurs/kursiyer verileri (2012-2020)

Kaynak: Veriler, e-Yaygın Sisteminden elde edilmiş olup 01.01.2020-31.12.2020 tarih aralığını kapsamaktadır.

Şekil 1’de 2012 senesinden 2020 senesine kadar yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine ilişkin kurs ve kursiyer verileri gösterilmiştir. 2019 senesine kadar kurs ve kursiyer sayılarında meydana gelen artış, Covid 19 salgını sebebiyle 2020 senesinde kurs açılmaması nedeniyle kurs ve kursiyer sayısında son dokuz yılın en düşük değere ulaşmasına neden olmuştur (HBOGM, 2020).

Tablo 3’te eğitim durumuna göre yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım sağlayan kursiyer verileri gösterilmiştir.

Tablo 3

Eğitim Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Sağlayan Kursiyer Verileri

Eğitim Durumu	Erkek Kursiyer	Kadın Kursiyer	Toplam Kursiyer	Oran (%)
Okumaz	49.129	73.631	122.760	3,43 %
Okur	112.271	189.902	302.173	8,45 %
İlkokul	291.395	505.654	797.049	22,29 %
Ortaokul	321.706	369.689	691.395	19,34 %
Lise	403.366	583.783	987.149	27,61 %
Meslek Lisesi	22.262	23.076	45.338	1,27 %
Ön Lisans	66.237	131.733	197.970	5,54 %
Lisans	147.391	259.692	407.083	11,38 %
Yüksek Lisans	8.674	12.399	21.073	0,59 %
Doktora	645	902	1.547	0,04 %
Eğitim Durumu Belirtilmemiş	1.009	1.172	2.181	0,06 %
TOPLAM	1.424.085	2.151.633	3.575.718	100%

Kaynak: Veriler, e-Yaygın Sisteminden elde edilmiş olup 01.01.2020-31.12.2020 tarih aralığını kapsamaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde kurslara %60 oranında kadın, %40 oranında erkek kursiyer katılım sağlamıştır. İlkokul, ortaokul ve lise mezunlarının toplam katılım oranı %69,24 dur. Meslek Lisesi (%1,27) ve doktora (%0,04) mezunlarının açılan kurslara katılım gösterme oranlarının düşük olması ise dikkat çekicidir. (HBÖGM, 2020)

Tablo 4'te yaş aralıklarına ve cinsiyet durumuna ilişkin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım sağlayan kursiyer verileri belirtilmiştir.

Tablo 4

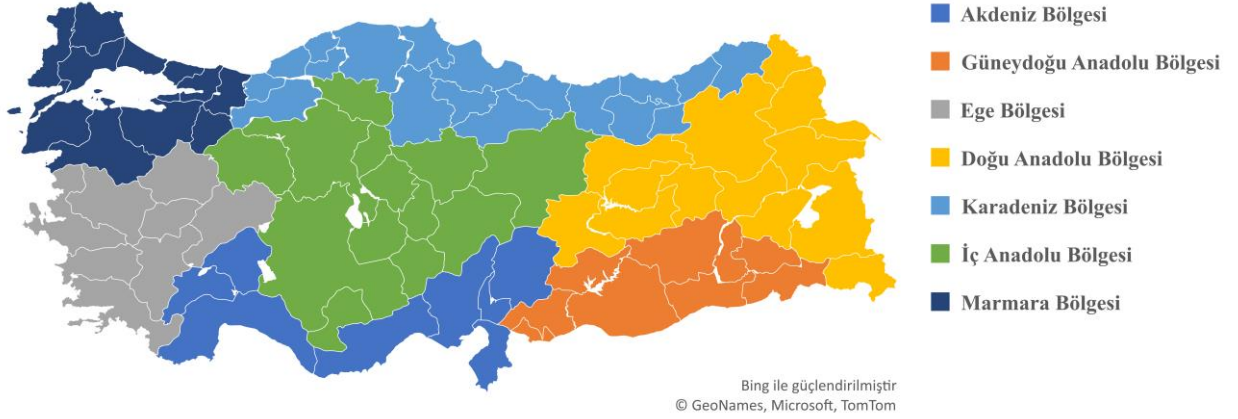
Yaş Aralığına ve Cinsiyet Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Sağlayan Kursiyer Verileri

Yaş Aralığı	Erkek Kursiyer	Kadın Kursiyer	Toplam Kursiyer	Oran (%)
3-6 Yaş	29.918	29.367	59.285	1,66 %
6-14 Yaş	319.961	305.261	625.222	17,49 %
15-22 Yaş	327.465	412.807	740.272	20,70 %
23-44 Yaş	562.802	936.598	1.499.400	41,93 %
45-64 Yaş	172.042	429.315	601.357	16,82 %
65+ Yaş	11.897	38.285	50.182	1,40 %
TOPLAM	1.424.085	2.151.633	3.575.718	100 %

Kaynak: Veriler, e-Yaygın Sisteminden elde edilmiş olup 01.01.2020-31.12.2020 tarih aralığını kapsamaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde kurslara en yoğun katılımın %41,93 oranında ve 23-44 yaş aralığında olduğu, aynı zamanda kadın katılımcıların sayısı erkek katılımcılara kıyasla fazla olduğu görülmektedir (HBÖGM, 2020).

Şekil 2’de yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımında Bölgesel kurs/kursiyer verilerine yer verilmiştir.



Bölge Adı	İl Sayısı	İlçe Sayısı	Toplam Kadın Kursiyer	Toplam Erkek Kursiyer	Kurs Başına Ortalama Kursiyer
Akdeniz	8	105	309.981	208.709	5
Güneydoğu Anadolu	9	84	299.494	196.325	6
Ege Bölgesi	8	137	304.287	224.501	5
Doğu Anadolu	14	127	174.949	106.150	6
Karadeniz	18	199	262.554	141.561	6
İç Anadolu	8	173	271.347	172.125	5
Marmara	11	161	529.021	374.714	5

Şekil 2. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımında bölgesel kurs/kursiyer verileri, HBÖGM, 2020

Kaynak: Veriler, e-Yaygın Sisteminden elde edilmiş olup 01.01.2020-31.12.2020 tarih aralığını kapsamaktadır.

Şekil 2 incelendiğinde tüm bölgeler incelendiğinde her bölgede açılan kurs başına ortalama 5-6 katılımcı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda açılan kurslara katılımında bölgesel anlamda farklılık olmadığı söylenebilir.

Türkiye’de YBÖ anlayışının eğitimin tamamını kapsayacak biçimde algılanması gerektiğine dair gelişmeler beraberinde, eğitimde altyapının güçlendirilmesi ve eğitimde kalitenin yükseltilmesine ihtiyaç vardır (Titrek ve Poyraz, 2013). Bunun sağlanmasına yönelik öncelikler Tablo 5’te olduğu şekilde belirlenmiştir (DPT, 2009);

Tablo 5

Yaşam Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda Öncelikli Genel Hedefler ve Sorumlu Kurumlar

Genel Hedefler	Sorumlu Kurum
1.YBÖ'nin eş güdümü için tarafların görev ve sorumluluklarını belirten yasal düzenlemelerin planlanması	MEB
2.Toplumsal farkındalığın artırılması ve YBÖ kültürü oluşturulması	MEB, RTÜK
3.Etkin izleme, değerlendirme ve karar verme amacıyla veri toplama sisteminin güçlendirilmesi	TUİK, MEB
4.Tüm bireylere okuma-yazma yetisi kazandırılması, okuryazar oranında artış sağlanması	MEB
5.Eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranında artış sağlanması	MEB
6.Eğitim ortamlarının fiziki altyapıları, eğitici personel sayıları ve niteliklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmesi	MEB
7.Öğretim programlarının değişen ihtiyaçlara paralel şekilde güncellenmesi	MEB
8.Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının etkin hale getirilmesi	MEB, RTÜK, YÖK
9.YBÖ'ye katılımı dezavantajlı kişilere önem verilmesi	MEB, ÇSGB, SHÇEK
10.YBÖ kapsamında mesleki rehberlik desteklerinin artırılması	MEB, YÖK
11.Mesleki yeterlilik sisteminin aktif kılınması, kalite ve güvence sistemi kurulması	MYK, MEB
12.Öğretim programları arasında ve okuldan işe, işten okula geçişlerde kolaylık sağlanması	MEB
13.İşgücü niteliğinin uluslararası rekabet edilebilir düzeye ulaştırılması	ÇSGB, MEB
14.YBÖ finansmanının taraflarca paylaşımının sağlanması	MEB, Maliye Bakanlığı, İŞKUR
15.Yaşam boyu öğrenme kapsamında uluslararası iş birliği ve hareketliliğinin artırılması	MEB, YÖK, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı
16.Yaşlı bireylerin sosyal ve ekonomik yaşama etkin katılımlarını sağlamak amacıyla YBÖ etkinliklerinin desteklenmesi	MEB

Kaynak: DPT, 2001

2.7. Yaşam boyu öğrenmenin önündeki engeller

Türkiye’de eğitime ulaşım engelleri arasında geleneksel toplumsal ilişkiler, gelir yetersizliği, kaliteli eğitim imkanlarına ulaşma zorluğu, eğitimin vasıf kazandıramaması belirtilebilir (Bakış, Levent, İnsel ve Polat, 2009).

Türkiye’de YBÖ alanında çıkarılan politika belgeleri ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı ele alındığında eğitimin sürekliliği önemsenmektedir. Hükümet tarafınca düzenlenen politika belgeleri ile alanyazın tarandığında Türkiye’de YBÖ’ye katılımın önündeki engeller; finansal, ailevi, erişim, kişisel ve iş yaşamındaki engeller olarak belirtilebilir (Titrek ve Poyraz, 2013).

DPT’nin (2001) mevcut eğitim sisteminde yaşam boyu öğrenmeyi ve yaşam boyu öğrenmeye toplumsal katılıma engel olarak belirttiği bazı sorunlar şunlardır;

- Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı, üretmeyi geliştirmekten uzak ezberci yapının olması,
- Bireylerde girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine imkân sunmayan, gelecek toplumun ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaksızın dünyada yaşanan gelişmeleri geriden takip eden bir sistem olması,
- Toplumsal statünün diplomadan bağımsızlaştırılarak, mesleki yeterlilik ve mesleki ahlaka da bağlı olması gerekliliği,
- Eğitimin toplumdaki önem ve ağırlığının yeterince anlaşılmamış ve eğitim politikalarında gereken ölçüde yansıtılmamış olması,
- Eğitim kurumlarında fırsat eşitliğinin sağlanamaması,
- Mesleki rehberlik danışma hizmetlerinin artırılarak isabetli meslek seçimi yapılması gerekliliği,
- Yaygın eğitim kurumlarında eğitim alan bireylerin aldıkları eğitime dair bilgi ve becerilerini belgeleyecek bir belge alamamalarının örgün eğitim haricindeki öğrenme arzusunu olumsuz etkiliyor olması,

- Düzenlenen eğitim etkinliklerinin çoğunlukla ilköğretim seviyesindeki bireye hitap ediyor olması nedeniyle örgün eğitimi tamamlamış bireylerin yaygın eğitim kapsamı dışında bırakılması,
- Yaygın öğrenme kapsamında uzaktan eğitim yöntem ve materyallerinin istenen ölçüde geliştirilememiş olması,
- Yaygın eğitim faaliyetleri arasında iş birliği sağlanamaması, kaynakların verimli kullanılamaması.

2.8. Motivasyon kavramı

Ülkenin temel ihtiyaçlarından birisi eğitimidir. Eğitim olanaklarının sunulduğu ve bu hizmet ile bağdaştırılan kurumlar ise ülkede bulunan okullardır. Okulların diğer kurumlardan farkı, temellerinin insan ögesi üzerine kurulu olmasıdır (Açıkalın, 1998). Okulda öğrenim gören öğrencilerin kişilik gelişimlerine ve geleceğin gerektirdiği rollere hazırlamaları konusunda rehberlik etmek, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmesi hususunda yönetici, eğitim ortamı, uygulanan programın yanı sıra en önemli öğelerden biri de öğretmenlerdir. Faaliyet alanı insan olan okulların daha etkin çalışması için okul üyelerinin üzerlerine düşenden daha fazlasını yapması hususunda arzu duymaları gereklidir (Terzi ve Kurt, 2005). Bunun da çalışma motivasyonları yüksek öğretmenlerce sağlanacağı ifade edilebilir.

Çağdaş okulların “öğrenen örgütler” olarak hayat sürmesi, sorunların kaynaklarını bulması ve çözüm önerileri geliştirmesi gereklidir. Öğrenen örgüt olarak işleyen okullarda tüm üyelerin katılımı ile gerçekleştirilen faaliyetler ile toplam öğrenme sağlandığında yaratıcılık, girişim ve katılım özendirilerek takım ruhu oluşturulur, takım ruhu ile hareket eden üyelerin iş motivasyonlarının yüksek olacağını ifade etmek mümkündür. Balcı (2000) ve Steers (2004), iş motivasyonunun örgüt içinde güçlenen, yönlendirilen ve sürdürülen bir süreç olduğunu ve kurum üyelerinin etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu bağlamda bireysel motivasyonun sağlanmasında kurum içi iletişim ve etkileşimin de önemi ortaya çıkmaktadır. Yönetim üzerine yapılan çalışmalarda ise motivasyon genel olarak, istek duyulan iş davranışlarını başlatma, yönetme ve sürdürme eylemi olarak ifade edilmektedir.

2.8.1. Motivasyon kavramının tanımı

Motivasyon kavramı, Fransızca ve İngilizce “motive” ve Latince “movere” kelimelerinden türemiş olup Türkçe karşılığı harekete geçirici, güdü, saik olarak ifade edilebilir. Motive kavramını harekete geçiren, hareketi devam ettiren ve hareketi olumlu şekilde yöneten güç olarak belirtmek mümkünken, motive temel kavramından türetilen motivasyon kavramını ise bir ya da daha fazla kişiyi, belirli hedefe yahut amaca yönelik amaçlı biçimde eyleme koymak amacıyla harcanan çabaların toplamı (Eren, 1993, s.335) olarak ifade etmek mümkündür. Schunk ve Meece (2006), motivasyonun özünün harekete geçmek ve harekette kalabilmek olduğunu ifade etmişlerdir.

Motivasyon bireyleri bir duruma karşı güdüleme, eylemde bulunmaya yönlendirme veya bir davranışı diğerine tercih etmesini sağlayacak biçimde etki altına alan güç ve unsurlardır. Motivasyon kavramını örgüt ve kişilerin gereksinimlerini tatmin ile neticelendirecek bir çalışma ortamı sağlanarak kişilerin istek durumunun artırılması şeklinde de tanımlamak mümkündür (Can, 1997, s.68). Motivasyon inanç, çaba, değer ve amaçlarla bağlantılıdır (Bakan, 2017).

Blair J.Kolasa (1979) motivasyon kavramının insan davranışı alanında en önemli sorunlardan olan insanların bir davranışı göstermesinin sebebinin cevaplanmasında yardımcı olacağını belirtmiş ve motivasyonu “içsel temelde meydana çıkan dinamik süreç” olarak ifade etmiştir (Akt. Can, 1997, s.18).

Cüceloğlu (1994, s.48) motivasyonun istek, ihtiyaç, arzu, dürtü ve ilgi öğelerini barındıran genel bir kavram olduğunu belirtmiştir. Cüceloğlu’na (1994, s.48) göre bireyin güdülleri onu uyarır, harekete geçirir ve davranışını belirli hedefe yöneltir. Bireyin davranışlarında bu özellikler görüldüğünde bireyin “güdülenmiş” olduğu belirtilir. Tanımlara dayalı olarak psikologlar güdülenmenin içeriğini açıklamada bazı sorulara yanıt bulmaya çalışırlar (Fidan, 1985: 130):

- İnsanı harekete geçiren nedir?
- İnsanın belirli bir amaca ilerlemesini sağlayan nedir?
- İnsanın belirli bir amaca ulaşmakta ısrarlı olmasının sebebi nedir?

Bu sorular çerçevesinde Eggen ve Kauchak (1994), güdülenmeyi etkileyen kişisel faktörleri ihtiyaç, uyarılma, inanç ve amaç başlıkları altında belirtmişlerdir (Öncü, 2004, s.177).

- İhtiyaç: Kişiden kişiye farklılık göstermekle beraber her insanın sürekli olarak tatmin etmeye çalıştığı farklı istek ve beklentileri olması durumunu ifade eder.

Kişiler gereksinimlerini gidermek ve gereksinimden doğan eksikliğin sebep olduğu gerilimden kurtulmak amacıyla hedeflerine yönelirler. Bu açıdan okul, eğitiminde ihtiyaç yaratmak, var olan ihtiyaçlardan faydalanmak öğrencilerin güdülenmesinde etkili olacaktır (Fidan, 1985, s.132) Maslow'a (1954) göre, güdülenmenin temelindeki duygu ihtiyaçtır (Akt. Akbaba, 2006).

- Uyarılma: Bireyde ihtiyaç durumu oluştuğunda bireyin motivasyon sürecinin başlamasını ifade eder. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uyarılma seviyesinin optimal düzeye ulaşması gerekmektedir (Fidan, 1985, s.132). Öğrencilerinin merak düzeylerini dikkate alan öğretmenler, yüksek uyarılma sağlayarak öğrencilerin güdülenme oranını artırır ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılarlar (Öncü, 2004, s.77).

- İnanç: Bireylerin kişisel yeteneklerine olan güvenidir. Bireylerin seçim süreçleri, katıldığı aktiviteler, sosyal çevre ve aile hayatları sahip oldukları öz yeterlilik inancından etkilenmektedir (Kaleli, 2016). Yüksek öz yeterlilik inancına sahip kişilerin ise seçimlerinde daha başarılı olduğu bilinmektedir (Yüzen, 2016).

- Amaç: Kısa vadeli ve hedefe yönelik belirlenen amaçlar bireyin güdülenme düzeyinin artmasına neden olmaktadır. Bireylere ilişkin motivasyon sürecinin tam manası ile kavrayabilmek için bireyleri belirli bir şekilde davranmaya iten sebepleri, amaçlarını ve davranışlarını sürdürme olanaklarının incelenmesi gerekir.

Bireysel güdülenmenin düzeyi bireyin motive edilme düzeyi ile doğru orantılıdır. Bireyleri belirli davranışlarda bulunmaya iten gücün yokluğunu veya bireylerde var olan motivasyon gücünü belirleyen faktörler Atkinson ve Feather (1966)'a göre şu denklem ile ifade edilebilir.

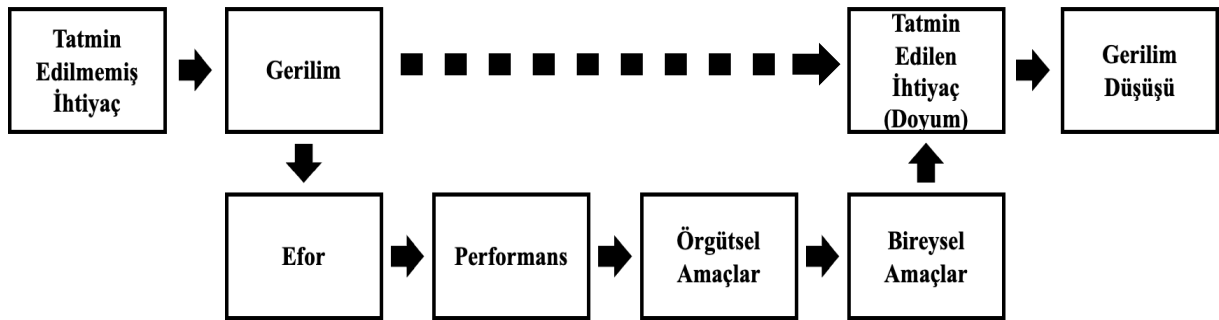
$$\text{Motivasyon Düzeyi} = \text{Güdü} \times \text{Beklenti Düzeyi} \times \text{Özendirme Ögeleri}$$

Atkinson'a (1974) göre;

- Tüm insanların temel bazı güdü ve gereksinimleri bulunur. Bu güdüler davranışın potansiyelini ifade eder, bireyler uyarıldıklarında ise davranışı etkiler.
- Bireyde var olan güdülerin uyarılıp uyarılmaması bireyce algılanan çevre ve duruma bağlılık gösterir.
- Özel çevresel faktörler farklı güdülerin uyarılmasına neden olur. Özel bir güdü uygun çevre ile uyarılmadığı müddetçe davranışı etkilemesi mümkün değildir.
- Algılanan çevresel farklılıklar, bireysel motivasyon şekillerinde de farklılık yaratacaktır (Akt. Can, 1985;18-19).

Her tür motivasyon farklı bir ihtiyacın karşılanmasına yöneliktir. Motivasyonun yoğunluğu, ihtiyacın yoğunluğuna göre değişkenlik gösterir.

Cenzo ve Robbins (1996), Motivasyon süreci ve motivasyonun temel bileşenlerini Şekil-3'teki gibi ifade etmişlerdir.



Şekil 3. Motivasyon süreci ve motivasyonun temel bileşenleri

Kaynak: Cenzo ve Robbins, 1996, s.305. Akt. Taşdemir, 2013.

İhtiyaçların ortaya çıkardığı hedefler, hedefe ulaşma yolunda bireyde itici güç olarak tanımlanan dürtü (uyarılma), uyarılma sonucu bireyin duygu ve düşüncelerinde hareketlenme olması sonucu uyarılan bireyin davranışta bulunması ve doyumuna ulaşılması ile motivasyon süreci tamamlanır.

Motivasyon süreci daima doyum ile sonlanmayabilir. Maslow (2001, s.39), “İnsan Olmanın Psikolojisi” isimli eserinde insanları eksik güdülenme ve gelişim güdülenmesi

içinde iki grupta ele almış; gelişim güdülenmesi grubundaki kişilerin gelişimi yaşayıp tattıkça daha fazla güçleneceğini ve doyuma ulaşmayacağını ifade etmiştir.

2.8.2. Motivasyonun sınıflandırılması

Davranışların bir hedefe yönelmesini sağlayan ihtiyaçlar, birincil (fizyolojik), ikincil (sosyolojik) ve genel (psikolojik) olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir (Luthans, 1992, s.147-149).

2.8.2.1. Birincil (fizyolojik) motivasyon

Birincil (fizyolojik) motivasyon, bireylerin hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan temel ihtiyaçların giderilmesine yönelik motivasyonlardır. Birincil motivasyonlar yarı bilinçli, yarı bilinçsizdir ve öğrenilmemiştir.

Birincil motivasyonlar temelde öğrenme yolu ile kazanılmamış, biyolojik temelli olan ve tüm insanlarda var olmakla beraber şiddeti kişiden kişiye değişiklik gösterebilen motivasyonlardır. Beslenme, barınma, ısınma, cinsellik, annelik içgüdüleri, birincil motivasyon olarak ifade edilebilir. Bireyler temel nitelikteki fizyolojik ihtiyaçlar ile motive edilmez çünkü bu motivasyon türü bireyin içinden gelen istek ve arzularını barındırır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

İnsan bedeninin biyolojik bir organizma olarak varlığını devam ettirebilmesi için gerekli olan birincil motivasyonlarda birey tatmin edildikçe motive etme özelliği kaybolur, zaman geçtikçe tekrar ortaya çıkar. Fizyolojik ihtiyaçlar birey hayatını sürdürdüğü müddetçe yok olmaz, belirli sıklıklar ile ortaya çıkar ve tatmin edilmesi gerekir. Bu motivasyonların bireylerin yaşamının devamlılığı için öncelikli olarak karşılanması gereklidir (Yapar, 2005).

2.8.2.2. İkincil (sosyolojik) motivasyon

İkincil (sosyolojik) motivasyonlar, öğrenme sonucu kazanılan, bireylerin toplum içinde varlıklarını sürdürmelerini sağlayan motivasyonlardır. İnsanlar yaşamlarını sürdürdükleri toplulukta belirli bir düzeyde bulunmanın gereksinimini duyar ve bu düzeye ulaşabilmek için çaba gösterirler. Bir gruba ait olmak, kabul görmek, sevmek, güç ve başarı elde etmek, güvenlik, statü gibi ihtiyaçlar ikincil motivasyon olarak ifade edilebilir (Herbert ve Gullet, 1981).

Toplumsal hayatın düzeni ve sürdürülebilirliği kurallar sayesinde sağlanır, kurallar birey yaşamında davranışa ilişkin alışkanlıklar kazanılmasını sağlar. Toplum tarafından onay gören davranışlar birey davranışı üzerinde motive edici rol oynar. Toplumda düzeni sağlayan kurallar, ikincil motivasyonların oluşumu üzerinde etkilidir.

İnsan toplumu oluşturan bir yapı taşıdır, toplumdaki bağımsız düşünülemez. Toplumu oluşturan farklı gruplarda bulunan bireylerin birbirinden farklı özellikler içermesi, farklı geleneksel uygulamalar barındırması ve farklı ikincil motivasyonlara sahip olması ise son derece doğaldır.

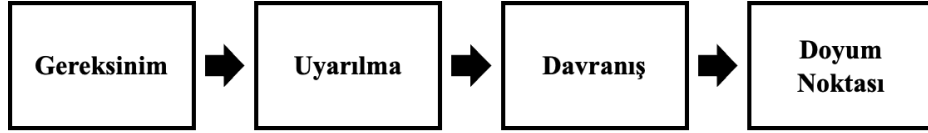
2.8.2.3. Genel (psikolojik) motivasyon

Genel (psikolojik) motivasyonlar öğrenme yolu ile kazanılmamış ve biyolojik temeli olmayan güdüler olup bireylerin istek, arzu, sevinç, özlem, korku, şefkat gösterme, takdir edilme, merak, sorumluluk vb. yanı sıra ruhsal ihtiyaçlarını barındırır. Bu motivasyon türü bireyden bireye farklılık gösteren niteliktedir. Genel (psikolojik) motivasyon, bireyin davranışını ve kişiliğini oluşturur.

Genel (psikolojik) motivasyonu belirli kalıplar içinde değerlendirmek ve analizini yapmak fizyolojik ve sosyal motivasyona oranla epey zordur. Birey davranışlarındaki farklılaşmanın nedeni o an yaşadığı bir olay olabileceği gibi kalıtım, bireyin o ana kadar yaşadığı olayların bilinçaltına yaptığı bir etki de olabilir.

2.8.3. Motivasyon süreci

Şekil 4'te görüldüğü üzere motivasyon süreci dört aşamadan oluşmaktadır.



Şekil 4. Motivasyon süreci

Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz (2001), Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitabevi, Bursa. s.122.

Her bireyin karşılamaya çalıştığı bazı gereksinimleri vardır. Gereksinimlerin oluşması, bireyleri bir davranışta bulunmaya iter, bireyler uyarılır ve gereksinimlerini karşılama yönünde ve istek duyarlar. Gereksinimlerini karşılama konusunda uyarılan birey amacına ulaşmak gayesi ile davranışta bulunur. Davranış sonucu gereksinimi karşılanan birey mutlu olur, doyuma ulaşır. Gereksinim, davranış sonucu hedefine ulaştığında motivasyon süreci tamamlanmış olur. Bireylerin doyuma ulaşmaması durumunda ise bir boşluk hissiyatı meydana gelmekte, gerilime neden olmaktadır.

2.8.4. Motivasyon kuramları

Motivasyon kuramları; İnsan doğası hakkında görüşler, kapsam (içerik) kuramları, süreç kuramları ve çağdaş kuramlar başlıklarında incelenecektir.

2.8.4.1. İnsan doğası hakkında görüşler

1900'lü yıllarda insana dair bilinmeyenleri ortaya çıkarmak, kurum çalışanlarını motive etmek için birtakım çalışmalar yapılmıştır.

Frederick Taylor (1856), insanları ekonomik varlıklar olarak belirtmiş, insanların ekonomik unsurlar ile motive edilebileceğini, ücret teşvik sistemleri uygulanarak verimin artırabileceğini ifade etmiştir (Akt. Yüksel ve Aykaç, 1994:85).

Hawthorne deneylerinden esinlenen anlayışta ise insan ilişkilerinin motivasyon üzerinde oldukça etkili olduğu belirtilmiş, kurum çalışanları arasındaki sosyal ilişkinin artması, karar sürecinde çalışanların aktif olmasının motivasyon üzerinde pozitif etki yaratacağı ifade edilmiştir (Alpugan, Demir, Oktav, Öner, 1997:140).

Mc. Gregor, insan doğası ve motivasyon sürecine ilişkin X ve Y teorileri üzerinde çalışmış, bu teoriler çerçevesinde insanların nasıl motive edilebileceğini açıklamıştır. Z teorisi, X ve Y teorileri verilerinden de yararlanılarak Japon ekonomist Ouchi tarafından ortaya koyulmuştur. W teorisi ise İnsanların korku, ceza, şiddet gibi yöntemler kullanılarak başarılı olacaklarının öngörüldüğü yaklaşımdır.

X Teorisi

Mc Gregor tarafından 1960 yılında Maslow'un teorisine dayanarak geliştirilmiştir. Bireylerin kurum ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda pasif bir öge olarak kabul edildiği teoridir. Geleneksel yönetim ve denetim anlayışını barındırır. X teorisine göre kurum yöneticileri sert, baskıcı ve otoriter davranış sergilemelidir.

X Teorisine göre;

- Bireyler doğuştan tembeldir, değişime karşı dirençlidir, buldukları ilk fırsatta işten kaçınırlar.
- Bireyler kendilerine yol gösterilmesini ve yönetilmeyi arzular, sorumluluk almaktan kaçınırlar.
- Bireylerin bir işi tamamlamalarını sağlamak ve onları harekete geçirmek için sıkı gözlem altında tutmak, ceza vermek gereklidir.
- Bireylere verilen hediye ve ödüller, bireylerin işlerine ilişkin hoşnutsuzluklarını gidermede etkili olmaz.

- Bireyler öncelikli olarak kendi çıkarlarını düşünürler, çalıştıkları kurumun ihtiyaçlarına karşı kayıtsız kalabilirler.

İşlerin büyük parçalara ayrılması, standardizasyon, bir alanda uzmanlaşma, çalışana yönelik teşvik (prim, kâr payı vb.), cezalandırma ile tehdit etme, sürekli olarak denetim altında tutma X teorisine uygun çalışma yöntemleri olarak ifade edilebilir.

Mc Gregor'a göre bu düşünce yapısına sahip kurum yöneticileri kendilerine ve çalışanlarına saygı ve başarı kazanma fırsatı veremez.

Y Teorisi

Mc Gregor tarafından 1960 yılında Maslow'un teorisine dayanarak geliştirilmiştir. Y Teorisinde bireysel ve örgütsel hedeflerin kaynaştırılması öngörülmüştür, X Teorisine oranla daha insancıl bir yaklaşım sergilenmektedir.

Y Teorisine göre;

- Fiziksel ve zihinsel çalışmalar oyun oynamak ya da dinlenmek gibi doğal eylemlerdir.
- Bireyler doğaları gereği pasif ve tembel değildir, eğer bu şekilde davranma eğilimi gösteriyorlarsa nedenlerinin kurum yöneticilerinde aranması gerekir.
- Her ortalama birey doğru imkanlar sağlandığında sorumluluk almayı kabul eder.
- Kurumun amacına ulaşmasında tek yol kontrol ve ceza değildir. Bireyler hedeflerine inanır ve benimser ise hedeflerini gerçekleştirmek için kendini yönetir.
- Bireyler karşılaştıkları problemleri çözmeye zekâ ve yaratıcılıklarını kullanabilirler.
- Kurumlardaki iş şartları bireylerin kişisel amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olacak şekilde düzenlendiğinde bireyler işletmenin hedeflerini gerçekleştirmesine yönelik katkı sağlarlar.
- Dışsal kontrol ve ceza tehditleri tek motivasyon yöntemi değildir. Bireyler kendilerini kontrol edip yönlendirebilirler.

- Bireylerin çoğu kurumsal problemleri çözmeye yönelik ustalık, yaratıcılık, hayal kurma gibi imkanlara sahiptir.
- Modern iş yaşamında ortalama bir bireyin yeteneklerinin çok azı harekete geçirilebilmektedir.

Mc Gregor'a göre bu düşünce yapısına sahip kurum yöneticileri kendilerini ve personellerini geliştirmeyi hedefler.

Z Teorisi

Douglas Mc Gregor tarafından ortaya koyulan X ve Y teorilerinin verilerinden de yararlanılarak Japon ekonomist William Ouchi tarafından ortaya koyulmuştur.

İkinci Dünya Savaşı sonrası küresel güçte bir ekonomiye hızla dönüşen Japonya'da geliştirilerek uygulanmış bir kuramdır. Z Teorisi Chester Barnard, Elton Mayo ve Philip Selznick tarafından örgütlerde kullanılmaya başlayan ve örgüt kültürü kavramının yönetim bilimine girmesi hususunda önemli etmenlerden olmuştur (Beycioğlu, 2007). Kuruma karşı duyulan sadakat, yavaş değerlendirme, ortak karar verme, terfi, kuruma sahip çıkma, güven içinde çalışma, bireysel sorumluluk, orta düzeyde uzmanlaşma, doğal denetim, ömür boyu istihdam duyguları ile motivasyon sağlanmasına dayanır. Motivasyonun amacı çalışanları güdülemek ve işe teşvik etmenin aksine çalışanların iradelerini yönlendirmektir. Z kuramıyla yönetim ve örgüt kuramlarında yeni bir döneme girildiği ifade edilebilir (Yılmaz, 2006, s.24).

Z Teorisine göre;

- Bireyleri motive eden esas unsurlar çevresel koşullar ve çalışma ortamıdır.
- İnsan kaynakları kurumun uzun zamanlı başarısında büyük öneme sahiptir.
- İnsan özünde tembel ya da çalışkan bir yapıya sahip değildir. İnsanlar her iki duruma da yatkınlık gösterebilir.
- Bireyleri kötümser veya iyimser değil, tarafsız değerlendirmek gereklidir.
- Motivasyon içsel veya dışsal zorlamalar ile sağlanmaz, insanlar mantık ve açıklamalar ile ikna edilebilir.

- Çalışanlar uzun süreli istihdam edilmeli ve bireysel sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
- Çalışanlar seyrek olarak değerlendirilmeli, yavaş yükseltilmeli ve orta düzeyde uzmanlaşmalıdır.

Bu kuramın kabul gördüğü kurumlarda yavaş işleyen bir değerlendirme ve terfi sistemi, ortak sorumluluk, rotasyon, kurum içi yer değiştirmelere sık rastlanmaktadır. Eğitim düzeyinin düşük olduğu zamanlarda uygulanmış olan bu motivasyon yöntemi eski tip yöneticiler ile uyumlu olmakla birlikte geçerliliğini yitirmiştir.

Tablo 6'da X, Y ve Z teorilerine ilişkin karşılaştırmaya yer verilmiştir.

Tablo 6

Mc Gregor'un X,Y Teorileri ve William Quchi'nin Z Teorisi Karşılaştırması

X Teorisi	Y Teorisi	Z Teorisi
Bireyler çalışmaktan hoşlanmaz ve fırsat bulduklarında çalışmaktan kaçarlar.	Bireylerin çalışarak fiziksel ve zihinsel çaba harcamaları oyun oynamak, dinlenmek gibi ihtiyaçlar kadar doğaldır.	Bireyler düşünme, karar verme, azmetme yeteneklerine sahiplerdir.
Bireylerin çalışması isteniyor ise korkutulmalı, yönlendirilmeli, tehdit edilmelilerdir.	Bireyler önceden belirlediği hedeflere ulaşmak için kendi kendilerini yönlendirip kontrol edebilirler.	Bireyler değişen koşullara göre iyi veya kötü olabilirler.
Bireyler sorumluluk almak istemezler, güven arar ve en çok kazanç sağlayan işi seçerler. Bireylerin amacı yükselmek değildir.	Bireylerin amaçlarına yönelmesi ödülleri ve başarı ihtiyaçlarının tatmin edilmesi sayesinde sağlanır.	Bireyler içinde buldukları durumlar ile güdülenirler.
Çoğu birey yaratıcı değildir ve değişimlere karşı direnç gösterir.	Normal bir birey öğrenmek ve sorumluluklarını elde etmek ister.	Bireyler içsel ya da dışsal olarak güdülenmez, ancak mantık yolu ile güdülenirler.
Her birey önce kendini düşünür, örgüt amaçlarının çalışanlar için bir önemi yoktur.	Yaratıcılık, yenilik bulma gibi özellikler toplumdaki bireylere geniş şekilde yayılmıştır.	Bireyleri tarafsız olarak değerlendirmek gereklidir.

Klasik yöneticiler çalışanlarını bu kuram doğrultusunda değerlendirirler. Çalışanların motivasyonları için planlama, örgütleme, korkutma, kontrol ve ekonomik araçlara önem verirler.	Bu kuramı destekleyen yöneticiler çalışanlarının yeteneklerine güvenir, esnek çalışma saatleri uygular, tatmin olacakları bir iş ortamı sağlar, astlarını kararlara katılma yönünde teşvik eder.
---	--

Kaynak : Sözer, 2006, s.56

Tablo 6 incelendiğinde X, Y ve Z teorilerinde bireylere ilişkin tutumlar arasındaki farklılıkları görmek mümkündür.

W Teorisi

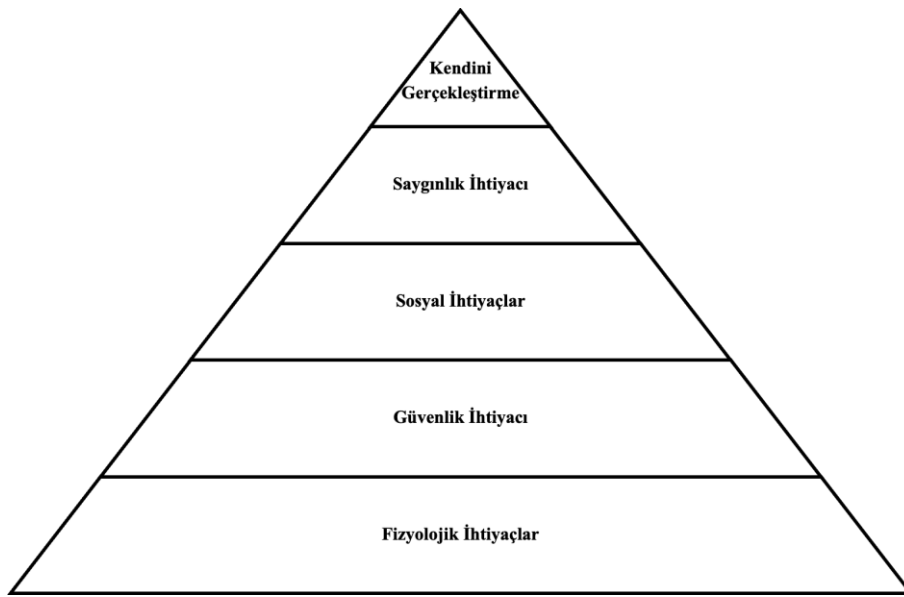
İnsanların korku, ceza, şiddet gibi yöntemler kullanılarak başarılı olacaklarının öngörüldüğü yaklaşımdır. Adını İngilizce dayak kelimesi olan “Whiplash” dan alan bu yaklaşım bazı gelişmekte olan ülkelerde kabul görse de çağdaş motivasyon kaynaklarının farkında olan, modern insan kaynakları yönetiminin bilincindeki gelişmiş ülkelerde uygulanması mümkün değildir.

2.8.4.2. Kapsam (içerik) kuramları

Kapsam (içerik) kuramları; Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Herzberg'in ikili etmen kuramı, Alderfer’in varolma-ilişki-geliştirme kuramı ve Mc Clelland’ın başarı güdüsü kuramı başlıklarında incelenmiştir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

Günümüze kadar pek çok sayıda ihtiyaç hiyerarşisi ortaya konulsa da en popüler olanı Abraham Maslow tarafından 1940'lı yıllarda ortaya koyulan ihtiyaçlar hiyerarşisi olmuştur. Maslow'a göre bireylerin motive olabilmesinin özünde ihtiyaçları bulunur. Bireyler ihtiyaçlarını giderebilmek maksadı ile harekete geçer. Maslow bireyin duyduğu ihtiyaçları önem sırasına koyarak ihtiyaçlar hiyerarşisini oluşturmuştur. Maslow klinik çalışmalarından faydalanarak bireylerin ihtiyaçlarını 5 başlık altında toplamıştır (İncir, 1990, s.7).



Şekil 5. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi,

Kaynak: Maslow,1943, s.58

Maslow (1943), her insanın temel bazı ihtiyaçları olduğunu belirtir ve ihtiyaçları şu şekilde sıralar ve açıklar;

- Fizyolojik İhtiyaçlar: Temel fizyolojik ihtiyaçlar motivasyon teorisinin başlangıç noktasını ifade eder. Bireyin öncelikli olarak karşılması gereken açlık, susuzluk, hava, dinlenme, cinsellik gibi fizyolojik ihtiyaçları karşılanamaz ise diğerk tüm ihtiyaçları bu gereksinimlerce baskılanır, birey tekrar bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelir. Bu alanda yer alanlar ihtiyaçlar karşılanmadan bir üst grupta yer alan ihtiyaçların karşılanması aşamasına geçilememektedir (Akt. Brief, 1998, s.20).

- **Güvenlik İhtiyacı:** Maslow'a göre güvenlik, sağlamlık, bağlılık, korunma ihtiyacı; endişe, korku ve belirsizliğin olmayacağı biçimde bir yasa, örgüt, gruba bağlı olmak ihtiyacıdır. Bireylerin kendilerine fiziki, ekonomik, sosyal ve siyasal yönlerden güvenli ortam oluşturabilmesi ihtiyacını ifade eder. İş güvenliği ve sağlığı, kaza sigortaları, emeklilik programları geleceğe ilişkin güvenlik ihtiyacına örnek olarak gösterilebilir.
- **Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı (Sosyal İhtiyaçlar):** İnsan ilişkilerinin sosyal yönünü barındıran, bireylerin toplumsal varlık olmasından doğan ihtiyaçlardır. Toplumdaki diğer insanlar tarafından kabul görme, bir gruba dahil olma, arkadaşlık-dostluk kurma, sevmek, sevilme gibi ihtiyaçlardır. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra bağlayan ait olma ve sevgi ihtiyaçları hem vermeyi hem de almayı içerir (Akt. Çetinkanat, 2000, s.12).
- **Saygı İhtiyacı:** Başka insanlar tarafından takdir edilme, başarılı olma, saygı görme, ustalık ve beceri göstererek kendini ispat etme, yeterlilik gösterme, ün, statü, değerli ve tanınır olmak için duyulan arzu olarak ifade edilmektedir. Bireyler bu ihtiyaçlarını karşılasa özgüven geliştirir, dünya için faydalı ve gerekli olma hissiyatına sahip olurlar (Maslow, 1970, s.45).
- **Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:** Bireylerin kendi yetenek ve potansiyellerinin farkında olması ve bunları kullanma arzusundan doğan ihtiyaçtır. Bireyin olabileceği her şeyi olmak arzusudur. Bireylerin gerçek güçlerinin farkına varması ve yeteneklerini tamamiyle kullanabilmesi olarak da ifade edilebilen bu ihtiyaç kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Daha alt seviyelerdeki ihtiyaçlar karşılanmadan bu düzeye ulaşamaz.

Maslow (1970), belirtilen bu ihtiyaçların hiyerarşik sıra izlediğini, piramidin alt kısmından başlayarak yukarı ilerleyen ilk üç kategorinin (fizyolojik, güvenlik, ait olma) temel ve öncelikli olduğunu, yaşamın sürdürülebilirliği için elzem ihtiyaçlar olduğunu ifade etmiştir. Piramidin üst bölümlerine doğru (saygı, kendini gerçekleştirme) olan ihtiyaçları ise kişiliğin gelişimi ile bağlantılı olduğundan büyüme ihtiyaçları olarak ifade etmiştir.

İhtiyaçlar hiyerarşisine göre tatmin edilmiş bir gereksinim tekrar motive edici olamaz ancak Wilson (1996, s.138), bu özelliğin yalnızca fiziki ve güven ihtiyaçları için geçerli olduğunu, sevgi, saygı, kendini gerçekleştirme gibi gereksinimler için doğru olmadığını, bu gereksinimlerin insan tutum ve davranışlarını sürekli etkilediğini ve tatmin edilemeyeceğini belirtmiştir. Maslow (1970), ortalama bir bireyin fizyolojik ihtiyaçlarının

%85'ini, güvenlik ihtiyaçlarının %70'ini, ait olma ve sevgi ihtiyaçlarının %50'sini, saygı ihtiyacının %40'ını ve kendini gerçekleştirme ihtiyacınınsa %10'unu tatmin etmiş olabileceğini belirtmiştir.

Herzberg'in İkili Etmen Kuramı

Frederick Herzberg, 1959 senesinde motivasyon üzerine hazırladığı “The Motivation to Work” (İşe Motivasyon) isimli çalışması ile dikkatleri üzerine çekmiştir. Çalışmasında değer sistemi içinde hangi çalışma koşullarının bireylerce hoş karşılanmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Herzberg kurumlardaki insan kaynaklarının devamlılığının sağlanması için hijyen faktörlerin kati suretle gerekli olduğunu ifade eden ilk bilim insanıdır.

Herzberg tıpkı Maslow gibi motivasyonun temelinde ihtiyaçların olduğunu belirtmiş, “Work and The Natura of Man” (İş ve İnsanın Doğal Yapısı) isimli çalışmasında bu ihtiyaçları; çevre ilişkisi içinde meydana gelen fiziksel ve içsel güdüsel ihtiyaçlar ve bireyin kendine ilişkin sorumluluklarından meydana gelen ihtiyaçlar olarak iki başlıkta incelemiştir (OTT, 1989:97).

Herzberg, Pittsburgh'da yaptığı çalışmasında iş koşullarındaki olumsuzlukların çalışanların motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiş, çalışma yaptığı grup üyelerine sorular yönelterek hoşnutluğu artıran ve azaltan etmenleri belirlemeyi hedeflemiştir (Akt. Luthans, 2002, s.262).

Herzberg 200 mühendis ve muhasebeciden oluşan grup üyelerine;

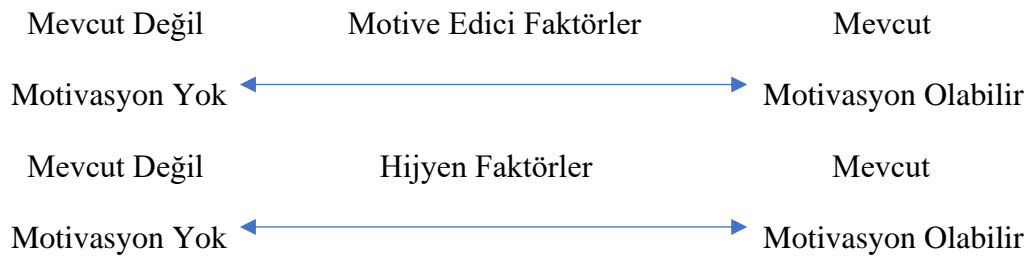
- İşiniz ile ilgili kendinizi ne olduğunda iyi hissettiniz? (Sizi motive eden nedir?)
- İşiniz ile ilgili kendinizi ne olduğunda kötü hissettiniz? (Motivasyonunuzu kıran nedir?) sorularını yöneltmiş, araştırma sonucunda elde ettiği veriler doğrultusunda motivasyon faktörlerini daha çok işin içsel özellikleri ile ilgili olan doyuma yol açan faktörler ve daha çok işin dışsal özellikleri ile ilgili olan doyumsuzluğa yol açan (hijyen) faktörler olarak iki grupta toplamıştır (Akt. Luthans, 2002, s.262).

Doyuma yol açan etmenler, araştırmaya katılan deneklerin çoğunda tatmin ve motivasyon sebebi olarak belirtilen faktörlerdir. Bu faktörlerin varlığı motivasyon sebebi iken eksiklikleri her zaman motivasyon kaybına neden olmaz. Doyuma yol açan etmenleri;

Başarı, tanınırlık, sorumluluk, işin kendisi, işte ilerleme fırsatı sağlanması, tanınma, statü olarak belirtmek mümkündür.

Doyumsuzluğa yol açan (hijyen) etmenler, araştırmaya katılan deneklerce tatminsizlik ve motivasyon eksikliği nedenleri olarak belirtilmiştir. Bu faktörlerin varlığı bireylerin motive olacağı asgari koşulları sağlarken eksiklikleri motivasyon kaybına neden olacaktır. Doyumsuzluğa yol açan (hijyen) etmenleri; Yönetim, gözetim, çalışma imkanları, şirket politikası, ücret, arkadaş ilişkileri, maaş, iş güvenliği olarak belirtmek mümkündür.

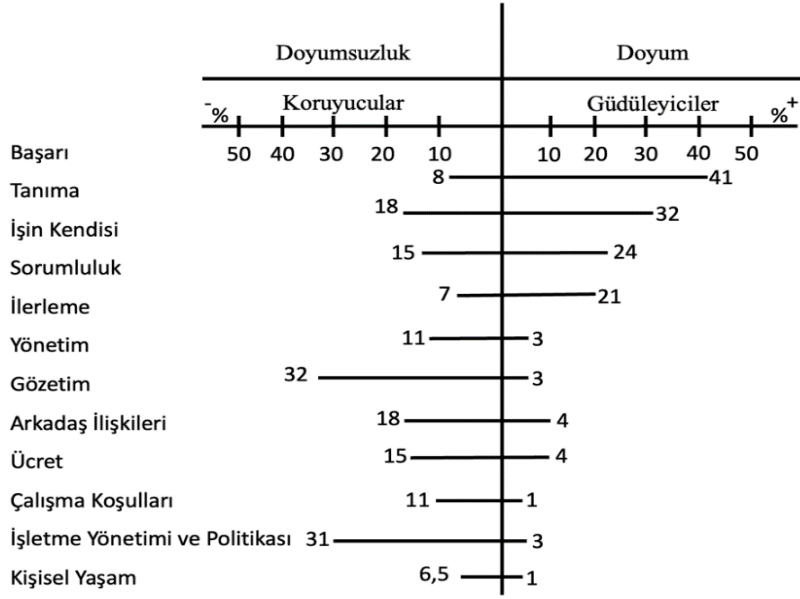
Herzberg'in çift faktör yaklaşımı Şekil 6 üzerinde görülebilir.



Şekil 6. Herzberg'in çift faktör yaklaşımı

Kaynak : http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/isletme_au/liderlikvemotivasyon.pdf

Herzberg doyuma ve doyumsuzluğa yol açan (hijyen) faktörleri Şekil 7'deki gibi ifade etmiştir.



Şekil 7. Herzberg'e göre doyum ve doyumsuzluğa yol açan faktörler

Kaynak : OTT,1989, s.99

Maslow (1970) karşılanan her ihtiyacın bireyi güdüleyeceğini belirtir, çoğunlukla psikolojik benliğin ihtiyaçlarına önem verirken Herzberg (1959) yalnızca üst düzeylerde yer alan ihtiyaçların karşılandığında bireyin güdüleneceğini belirtmiş ve çoğunlukla iş şartlarının bireylerin temel ihtiyaçları üzerindeki etkisi üzerinde durmuştur. Her iki kuramın da güdülenmedeki bireysel farklılıkları tam manası ile açıklayamadığı belirtilebilir (Akt. İncir, 1985, s.31).

Tablo 7'de Maslow ve Herzberg'in Teorilerine ilişkin karşılaştırma tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 7

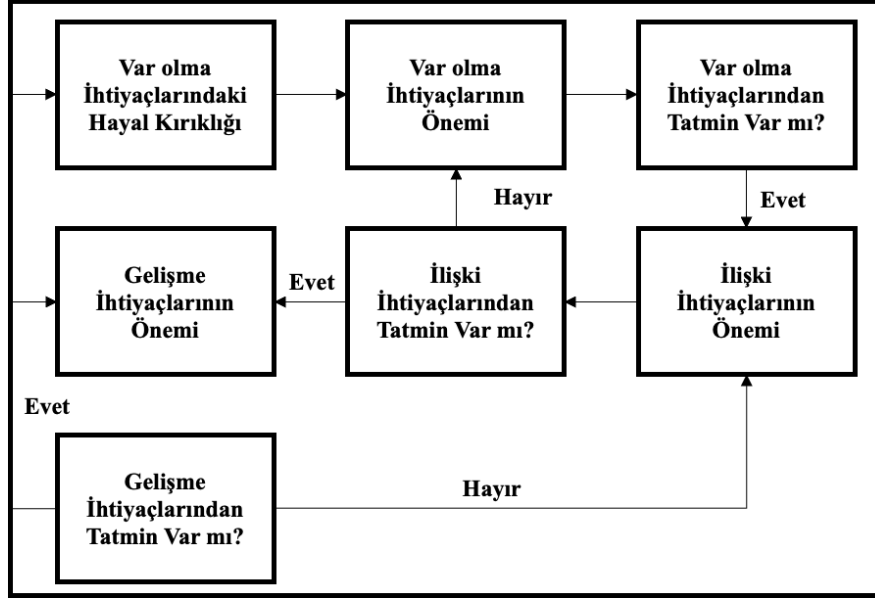
Maslow ve Herzberg'in Teorilerinin Karşılaştırılması

Maslow'un Teorisi	Herzberg'in Teorisi
Kendini gerçekleştirme ihtiyacı	İşin kendisi
	Başarma
	Gelişme olanakları
	Sorumluluk
Saygı ihtiyacı	İlerleme
	Tanınma
	Statü
Ait olma ve sevgi ihtiyaçları	Amirle ilişkiler
	Üstlerle ilişkiler
	Astlarla ilişkiler
	Teknik denetim
Güvenlik ihtiyaçları	İşletme politikası ve yönetim
	İş güvenliği
	Çalışma koşulları
Fizyolojik ihtiyaçlar	Ergonomi
	Ücret
	Yaşantı

Kaynak: Keser, 2006, s.27

Alderfer'in Varolma-İlişki-Geliştirme Kuramı

Clayten Alderfer (1969), Maslow'un (1970) kuramını modern durumlara uyarlamış kuramını var olma (existence needs) (V), ilişkide bulunma (relatedness needs) (İ) ve geliştirme (growth needs) (G) ihtiyaçları üzerine inşa etmiştir. Diğer bir deyiş ile Maslow'un 5 aşamada incelediği ihtiyaçları 3 aşamada incelemiştir.



Şekil 8. ERG teorisi

Kaynak: Güney, 2001, s.229

- Var olma ihtiyacı: Hayatta kalma ile ilgili ihtiyaçlardır. Açlık, susuzluk, barında gibi fizyolojik istekler ve ücret, ödül, fiziki çalışma koşulları gibi maddi istekleri kapsar. Maslow'un fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları gibi alt düzey ihtiyaçları barındırır.
- İlişkide bulunma ihtiyacı: İlişkide bulunma, sevgi, sosyal onay, duygusal destek ve kendini kanıtlama ihtiyaçlarını içerir. Bireylerin ihtiyaçlarında meydana gelen farklılıklar bireylerin gelişme düzeylerine göre farklılık gösterebilir (Yüksel, 1997, s.28). Kurumda görevli kişilerarası ilişki süreçlerini kapsar. Maslow'un (1970) sosyal ihtiyaçlar ve saygınlık ihtiyaçlarını barındırır.
- Geliştirme ihtiyacı: Bireyin kişisel gelişimi ile ilgilidir. Maslow'un (1970) saygı görme ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ile benzerlik gösterir.

Alderfer (1969), Maslow (1970) gibi tatmin edilmeyen ihtiyaçların güdüleyici olduğunu, temel ihtiyaçların karşılandığında daha da önemsiz hale geldiğini ve bireylerin daha üst düzeydeki ihtiyaçları için çabalama duygusunun oluştuğunu ifade etmiştir. Ona göre birden fazla ihtiyaç bireyi aynı anda motive edebilir. Alderfer'e (1969) göre ilk iki basamaktaki ihtiyaçların karşılanmasının aksine gelişme ihtiyaçları birey tarafından karşılandıkça bu ihtiyaca verilen önem artar. V.İ.G. kuramına göre her basamağın tatmini gittikçe artan şekilde soyut ve zor hale gelir. Bireyler basamaklarda ilerlerken ihtiyaçları karşılanmadığında, başarısızlığa uğradığında diğer basamaklara dönerek çabalarını onun

üzerinde yoğunlaştırabilirler (Akt. Can, 1997, s.174). Oysa Maslow'a (1970) göre bu mümkün değildir. ERG ihtiyaçlarında Maslow'un hiyerarşisinde görüldüğü gibi sert hiyerarşik işleyiş yoktur. Tablo 8'de Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile Alderfer'in ERG Kuramının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 8

Maslow ve Alderfer'in Teorilerinin Karşılaştırılması

Maslow'un Teorisi	Alderfer'in Teorisi
Kendini gerçekleştirme ihtiyacı	Gelişme ihtiyacı
Ait olma ve sevgi ihtiyacı ihtiyacı	Aidiyet ilişkisi kurma ihtiyacı
Güvenlik ihtiyacı	Var olma ihtiyacı
Fizyolojik ihtiyaçlar	

Kaynak: Eren, 2007

Mc Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı

Mc Clelland (1961), başarı güdüsü kuramını geliştirmiş, Atkinson (1966) da bu kurama katkıda bulunmuştur. Mc Clelland (1961) bireylerin hayatları boyunca bazı ihtiyaçları olduğunu belirtmiş fakat diğer teorilerden farklı biçimde bu ihtiyaçların doğuştan değil, yaşam tecrübeleri ile sonradan öğrenildiğini ifade etmiştir (Akt. Koçel,2001).

Mc Clelland, Maslow ve Herzberg'den farklı şekilde, bireylerin farklı ihtiyaçlara yönelebilecekleri ve ihtiyaçlarını karşıladıkları oranda tatmin olacaklarını savunmuş ve bireylerin ihtiyaçlarını ilişki kurma (bağlılık), güç kazanma ve başarıma ihtiyacı başlıkları altında toplamıştır (Akt. Koçel, 2001, s.515-516). Başarı güdüsü teorisine göre her bireyde bu ihtiyaçlardan biri diğerlerinden daha baskındır, diğer iki ihtiyaç ise bireyin içinde bulunduğu koşullara göre etkide bulunabilir, bireyin güdüsel örüntüsünde hangi temel güdü baskın ise birey davranışı o doğrultuda şekil alır.

- **İlişki kurma (bağlılık) ihtiyacı;** sıcak dostluklar geliştirme, çatışmalardan kaçınma, toplumda yaşam sürdüren diğer bireyler ile iletişim kurma, bir gruba dahil olma ve sosyal ilişkiler geliştirip sürdürebilme şeklinde belirtilebilir. Bu bireyler dahil oldukları

gruba önderlik etmekten ziyade lideri takip eden kişilik modeline sahiplerdir (Solmuş, 2000, s.67).

- **Güç kazanma ihtiyacı;** finansal kaynaklar, çevre, materyal, bilgi ve diğer ihtiyaçları kontrol altında tutabilme, güç ve otorite sağlayıp koruyabilme arzusu şeklinde ifade edilebilir. Güç kazanma güdüsü yüksek olan bireyler diğer bireylere etki ederek grubu hedefe yönlendirmede başarılılardır.

- **Başarma ihtiyacı;** ulaşılması zor olan bir şeyi başarma, karmaşık işte ustalaşma, gelişme, diğer bireylerden daha başarılı olma, yüksek başarıya ulaşma gayreti şeklinde ifade edilebilir. Başarma güdüsü yüksek bireyler ülke örgütlerinde başarılı liderliğin en iyi kaynağını oluştururlar.

Mc Clelland (1961) bir ülkede yaşayan bireylerin başarılarının ortalama değerleri ile o ülkenin ekonomik kalkınma durumu arasında bağlantı olduğunu ifade etmiş ve iktisadi kalkınmanın ülkede yaşam sürdüren bireylerin başarıya ilişkin arzu ve çabalarından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir (Akt. Şimşek, Akgemici, Çelik, 2008, s.192).

Mc Clelland'a (1961) göre başarıyı etkileyen faktörler şunlardır (Akt. Erdem, 1997, s.76);

- **Aile:** Mc Clelland (1961), otoriter ailelerde yetişen bireylerin başarı düzeylerinin daha düşük olduğunu ifade etmiştir.

- **Çocuk yetiştirme şekilleri:** Çocukların küçük yaşlardan itibaren özgür yetiştirilmesi gerektiğini, anne-çocuk bağlılığının çocuğun yalnız bırakılmayacağı biçimde kullanılması gerektiğini, çocukların başarılarının ödüllendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mc Clelland bu şekilde yetişen çocukların iş yaşamlarında daha başarılı bireyler olduğunu belirtmiştir.

- **Din:** Mc Clelland (1961) farklı din mensupları ile çalışmış ve başarı düzeylerini incelemiştir. Çalışmaları sonucunda Musevilerin daha başarılı olduğunu ifade etmiştir.

- **İrk ve Çevre:** Mc Clelland (1961) bazı ırkların diğerlerine göre daha enerjik olduğunu ve bu nedenle daha başarılı olduklarını, bireylerin yaşadıkları çevre ve iklimin başarıları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Kapsam Teorileri başlığında toplanan bu teoriler bireylerin ihtiyaçlarını ve bireylerin bu ihtiyaçları tatmin etmek maksadıyla hedefledikleri işleri tanımlamakta, ihtiyaçların

doğasına ve bireyleri nelerin motive ettiğine önem göstermektedir. Bu kuramlara göre güdülenmenin kaynağı genellikle yüksek düzeyli ihtiyaçlar olarak belirtilmiştir.

İhtiyaçlar kuramlarının karşılaştırılmasına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

İhtiyaçlar Kuramlarının Karşılaştırılması

Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	Alderfer’in ERG Kuramı	Herzberg’in Çift Faktör Kuramı	MC Clelland’ın Başarım İhtiyacı Kuramı
Kendini Gerçekleştirme	Gelişme	Güdüleyici	Güç Başarı
Saygınlık			
Sevgi ve Ait Olma	Aidiyet- İlişki Kurma	Hijyen Faktörleri	İlişki
Güvenlik	Var Olma		
Fizyolojik İhtiyaçlar			

Kaynak: Çetinkanat, 2000, s.23

2.8.4.3. Süreç kuramları

Süreç teorileri bireylerin hangi hedeflerce nasıl motive edildikleri ile ilgilenmektedir. Süreç teorileri temelde “beklenti” kavramı üzerinde şekillenmiştir. Süreç teorilerinde kapsam (içerik) kuramlarındaki içsel etmenlere ek olarak çevre etkisi dikkate alınmıştır (Eren, 2004, s.532). Süreç kuramları; Vroom’un Beklenti Kuramı, Porter ve Lawler’in Başarı-Tatmin Beklentisi Kuramı, Pawlov’un Şartlandırma ve Skinner’in Pekiştirme Kuramı, Cranny ve Smith’in Basitleştirilmiş Süreç Kuramı başlıklarında incelenmiştir.

Vroom'un beklenti kuramı

V.H.Vroom, 1930 ve 1940 yıllarında Kurt Lewin ve Edward Tolman’ın çalışmalarının bir uzantısı niteliğinde, karar verme sürecindeki motivasyon sürecine dair gözlemlerini ‘Beklenti Kuramı’ ile açıklamıştır. Bu kurama göre bireyler akıl yürütebilen canlılar

olduklarından bilinçli ve hedefe yönelik davranış sergilerler. Bireylerin motivasyon düzeyleri içinde buldukları çevre ile doğrudan ilişkili olup bireyler umduklarını bulduklarında tatmin olacaklar, bulamadıklarındaysa o davranışı tekrarlamayacaklardır (Akt. Efil, 1999, s.124).

Vroom'a göre bireylerin bir iş için çaba göstermesi valens (ödüle duyulan istek) ve bekleme faktörlerine bağlıdır. Bu durum;

Motivasyon=Valens*Beklenti şeklinde ifade edilebilir.

Valens +1 ile -1 arasında değer alan bir değişken iken beklenti 0 ile +1 arasında değer alan bir değişken olup bireyin algıladığı olasılığı ifade eder. Eğer bireyin valensi ve beklentisi yüksek ise o kişi motive olacaktır.

Vroom beklenti kuramında değerlilik, beklenti ve araçsallık kavramlarından sıklıkla bahsetmiştir. Bu nedenle belirtilen kavramlara değinmekte fayda görülmektedir.

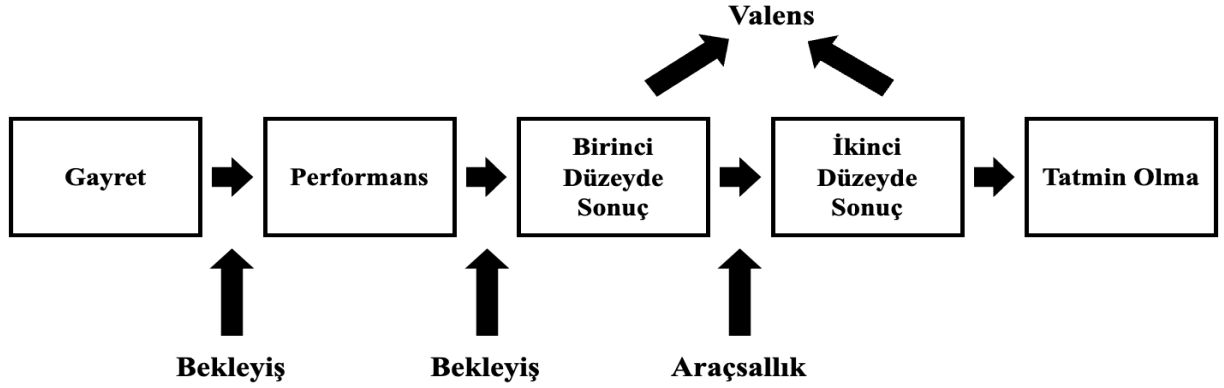
- Değerlilik: Vroom kuramında değerlilik kavramı ile bireylerin gözünde davranışlarının sonuçları ve bireylerin bu süreçteki tercih yapma gücünü ifade etmektedir. Vroom'a göre her birey ödül için aynı derecede istek duymaz. Ödül bazı bireyler için çok kıymetliken bazıları için kıymetsiz olabilir, bireylerin gösterdikleri çaba ve gayret, elde etmek istedikleri ödülü ne derece arzuladıklarını gösterir.

- Beklenti: Vroom'a göre bireyler bir iş için çaba gösterdiklerinde bir ödül ile karşılaşacaklarını düşünüyorlarsa bu iş için fazla gayret gösterirler (Koçel, 2003 s649). Gösterdikleri çaba ile ödül arasında bir bağ kuramadıklarında ise beklentinin olmadığı sıfır (0) durumu ortaya çıkar. Birey çabasının kendini ödüle götüreceğine inanırsa bu değer (+), inanmadığında ise (-) yönlü olacaktır.

- Araçsallık: Vroom araçsallığı bireyin belirli düzeydeki gayretinin belirli düzeyde performans ile sonuçlanması olarak ifade etmiştir. Bireyin gösterdiği performans ödüllendirilir ise bu ödüllendirme birinci derece sonuç olarak ifade edilir. Birinci derece sonuçlar ise ikinci derece sonuçları doğuracak amaçları hayata geçirmek için bir araçtır. Bu nedenle araçsallık bireylerin birinci derece sonuçların ikinci derece sonuçlara ulaştırıp ulaştırmayacağına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder.

Vroom'a (1964) göre bireylerin 'Bu işi yaparsam şu sonuca ulaşırım' şeklindeki düşüncelerindeki araçsallık +1 ile -1 arasında değer alır. Yapılan iş bireyleri ikinci dereceden iş pozitif sonuca ulaştırıyorsa araçsallık +1 değer alırken, ikinci dereceden

pozitif sonuca ulaştırmıyorsa araçsallık -1 değerini alacaktır (Akt. Can ve Kavuncubaşı, 2001, s.315). Birinci derece sonuçlar para, terfi, tanınır olmak gibi dışsal ve örgüt tarafından sağlanan ödüller iken ikinci derece sonuçlar bir iş sonucu elde edilen bireysel başarı, başarının getirdiği tatmin duygusu gibi daha bireysel çıkarımlardır. Şekil 9’da Vroom’un Beklenti Kuramına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

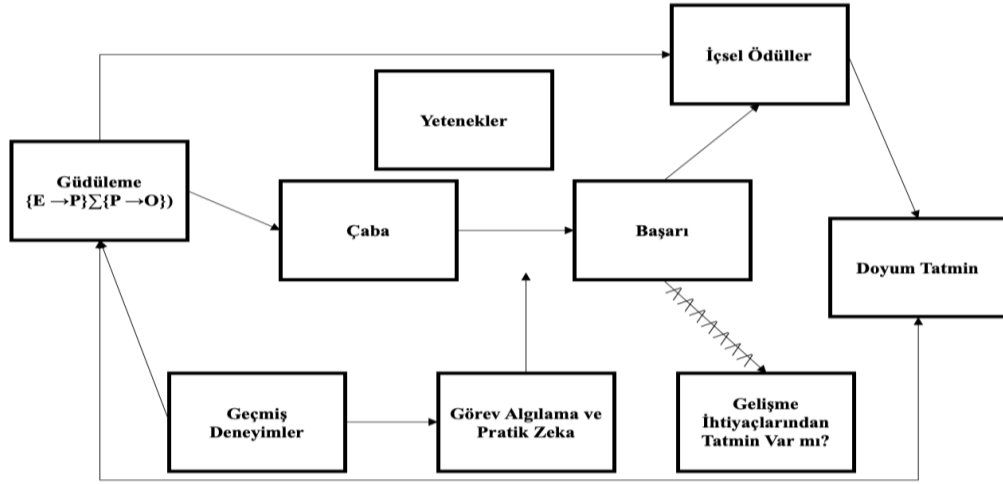


Şekil 9. Vroom’un beklenti teorisi

Kaynak: Akbaş, 2007, s.25

Şekil 9’da görüldüğü üzere Vroom (1964) beklenti kuramını, bireylerin çabaları sonucunda ulaşacakları ödüle dair beklenti içinde olmaları ve ödüle ulaşmada gösterdikleri isteklilik derecesi şeklinde formüle etmiştir (Akt. Akbaş, 2007, s.25).

Vroom (1964), motivasyonu devamlılık gösteren süreç biçiminde ele almış, bireyin geçmiş yaşantıları, işine gösterdiği özen, kişisel gözlem ve algıları, karşılaştıkları sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözümler, pratik zekâları, önceki çalışmalarından elde ettikleri doyumlar, içsel ve dışsal ödüllerden aldıkları hazın bireylerin motivasyonlarını sürekli olarak etkileyen değişkenler olduğunu ifade etmiştir. Vroom’un (1964) motivasyon süreci modeline şekil 10’da yer verilmiştir.



Şekil 10. Vroom'un motivasyon süreci modeli

Kaynak: Eren, 1993, s.436

Vroom'un (1964) beklenti kuramı bireylerin herhangi bir ödüle dair isteklerinin zaman içinde değişkenlik gösterebilmesi, bireylerin beklenti ve ümitlerinin zamanla farklı şiddette görülebilmesi nedeniyle karmaşık olsa da beklenti kuramının temel katkısı bireylerin amaçları ve davranışları arasındaki ilişkiyi açıklıyor olmasıdır (Akt. Şimşek, 1999, s.205).

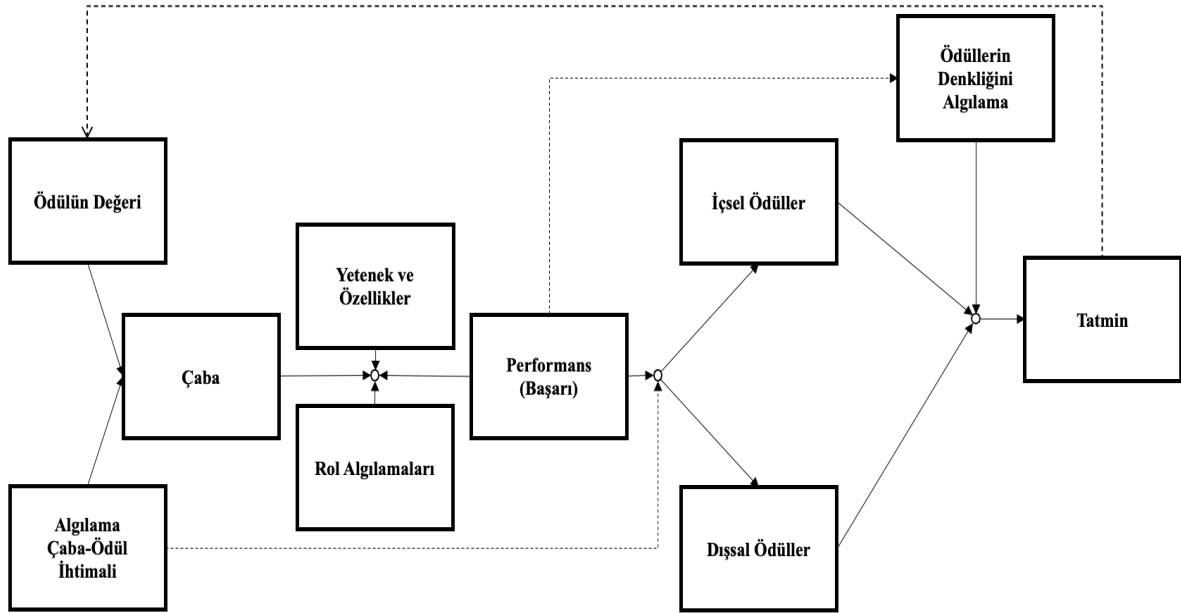
Vroom'un (1964) beklenti kuramı akademik çevrelerce kabul görmüş ve bireylerin çalışma motivasyonlarını açıklamada etkili bulunmuş, yoğun olarak kullanılmıştır (Akt. Mento, Klein, Locke, 1992, s.395-405).

Porter ve Lawler'in Başarı-Tatmin Beklentisi Kuramı

Porter ve Lawler'in 1968 yılında Vroom'un kuramını geliştirerek iş tutumları ve performans arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek adına ortaya attıkları kuramdır. Bir işe ilişkin tatmin ve hoşnutluk durumunun performansı artıracığına ilişkin geleneksel inanca karşı çıkmış, ümit ve beklenti kavramlarına dayanan bir model öne sürmüşlerdir. Porter ve Lawler Başarı-tatmin beklentisi kuramında, Vroom'un beklenti kuramında bulunmayan farklı değişkenlere de yer vermişlerdir.

Porter ve Lawler (1968), ihtiyaçların davranışa yol açtığını, motivasyon gücünü belirleyen faktörlerin ise davranış sonucu ulaşılan ödülün değeri ve davranışın sonucu olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Torlak, 2008, s.253).

Porter ve Lawler (1968) kuramlarında motivasyon kavramını içsel ve dışsal motivasyon olarak incelemiş, içsel motivasyonun içten gelen tatmin ile sonuçlanan eylemler ile ortaya çıktığını, dışsal motivasyonun ise gözle görülebilir somut sonuçlar doğuran eylemler ile ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Vroom'un (1964) motivasyonu güç, beklenti, araçsallık gibi kavramlar çerçevesinde açıklamasına karşın Porter ve Lawler Vroom'a ek olarak bireysel yetenek ve özellikler, role ilişkin algılar, çaba, algılanan çaba (ödüllendirilme ihtimali) ödüller, ödülün değeri, ödüllerin denkliliğini algılama, performans, tatmin gibi kavramları da eklemiştir. Bu kavramları şu şekilde ifade etmek mümkündür (Akt. Eroğlu, 2000, s.274, Barlı, 2007, s.213; Baysal ve Tekarslan, 2004, s.165; Onaran, 1981, s.79- 80);



Şekil 11. Başarı bekleyiş kuramı

Kaynak: Eroğlu, 2000, s.274

- Ödülün değeri: Porter ve Lawler'a (1968) göre bireyler ödüllerin değerlerinin yüksek olduğunu düşünürlerse bu ödüllere ulaşmak için daha fazla gayret gösterirler. Bu değişken Vroom'un (1964) kuramında yer alan 'valence' kavramı ile benzerlik gösterse de Porter ve Lawler'den farklı yanları bulunmaktadır. Vroom hem olumlu hem olumsuz sonuçlardan bahsetmiş ve valence değerinin +1 ile -1 arasında olduğunu belirtmiştir. Porter ve Lawler buna karşın kuramlarında yalnızca olumlu sonuçlardan bahsetmiş ve gerçek

değer ile beklenen değer arasında ayırım yapmamışlardır. Porter ve Lawler'e göre herhangi bir şeyin birey tarafından ödül olarak düşünülmesi ve değer görmesi yeterlidir.

- Algılanan Çaba (Ödüllendirilme İhtimali): Bireylerin eylemleri sonucunda arzuladıkları ödüle kavuşup kavuşamayacaklarına ilişkin ihtimaller bireyin eyleme ilişkin çabasında belirleyicidir. Bireyin ödüle ulaşacağı yönündeki beklentisi yüksek ise daha fazla çaba göstereceği ifade edilmiştir. Algılanan çaba her birey için farklılık gösteren bir kavramdır.

- Çaba: Bireylerin bir işe yönelik harcadıkları enerji miktarıdır. Bireylerin gösterdikleri emeklerin ödüllendirilme ihtimali ve ödüle verdikleri değer yüksekliği, ödülün çekiciliği ve arzu edilme durumu işe dair harcanan bedensel, ruhsal ve zihinsel enerjinin artmasına neden olacaktır.

- Yetenek ve Özellikler: Bireylerin kendilerinden beklenen bir işi başarabilmelerinde ön koşul bu işe ilişkin bedensel, zihinsel ve ruhsal yeteneklere sahip olmasıdır. Bir işi başarmada yalnızca bireyin işe yönelik arzu duyması yeterli değildir, birey işe yönelik arzu duymasının yanı sıra bu işin gerektirdiği yetenek ve özelliklere de sahip olmalıdır.

- Rol Algılamaları: Bireyden beklenen davranış türü olarak ifade edilmektedir. Örgüt üyelerinin kendisinin ve çalışma arkadaşlarının oynaması gereken rollere ilişkin inançları bulunur. Bireylerin kendi rollerine ilişkin algıları gösterdikleri çaba ve performans üzerinde etkilidir. Bireyler rol davranışının bilincinde ve işin gerektirdiği yeteneklere sahip ise gösterdiği çaba yüksek düzeyde performansla neden olacaktır. Örgüt üyeleri uygun rol anlayışına sahip olduklarında performanslarını gösterebilirken uygun rol anlayışına sahip olmadıklarında örgüt içinde rol çatışmaları kaçınılmaz olacak, bu durum bireylerinin performanslarını göstermesine engel olacaktır (Koçel, 2003, s.652).

- Performans: Porter ve Lawler'in (1968) geliştirdikleri kuramda en önemli faktörlerden birisi performanstır. Performans gayret sonunda ortaya çıkar fakat gayret ile eşit değildir. Bireyler arasındaki yetenek ve nitelik farklılıkları sebebiyle gayret ve performans arasında farklılıklar meydana gelebilir, yani performans yalnızca işe ilişkin gösterilen gayrete değil, bireyin yetenek, inanç ve görüşlerine ilişkin algısına da bağlıdır. Bu kuramda performans kavramı çalışan bireylerin etkinliklerini ifade etmek için kullanılmış olup her çabanın performans için yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Çaba ile birlikte yetenek ve özellikler ile rol algılamaları bir arada ise bireyin performansı ortaya

çıkacaktır. Bireyler bir işe ilişkin çaba sarf etmelerine rağmen yeteneklerindeki yetersizlik ve işe ilişkin bilgi azlığı sebepleri ile kendilerinden beklenen performansı gösteremeyebilirler.

- Ödüller: Porter ve Lawler'e (1968) göre bireyin gösterdiği her performans ödül ile sonuçlanır. Kuramda ödüller de içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmış olup performans ve içsel ödüller arasındaki ilişkinin daha kuvvetli olduğundan bahsedilmiştir.
- Ödüllerin Denkliğini Algılama: Porter ve Lawler'a (1968) göre her bireyin çalıştığı kuruma ilişkin bir beklentisi vardır, bireyler çalışma ortamındaki arkadaşları ile kendi ödülleri arasında bir karşılaştırma yaparlar, karşılaştırma sonucunda yetenek ve çabalarının karşılığını aldıklarına inanırlarsa tatmin olurlar, aksi halde beklentileri karşılanamaz ise bireylerde tatminsizlik meydana gelir.
- Tatmin: Bireylerin çalıştıkları kurum ile ilgili hoşnutluk durumlarını ifade eder. Tatmin olma ya da olmama durumu ödülün beklenen düzeyde, beklenen düzeyin altında ya da üstünde olması durumlarına göre değişkenlik gösterebilir. Bireyin elde ettiği ödül hak ettiğine inandığı düzeyde ya da üzerindeyse bireyde tatmin duygusu oluşacak, aksi halde tatminsizlik hissi meydana gelecektir. Modele göre performans tatminkârlığa değil, tatminkârlık performansa bağlı bulunur.

Porter ve Lawler'in (1968) ileri sürdükleri model araştırmacılar tarafından çoğunlukla destek görmüş, Vroom'un (1964) modeline kıyasla daha uygulamaya yönelik olduğu ifade edilmiştir. Modele yönelik en önemli eleştiri ise ileri sürülen teorilerin kompleks olması sebebiyle test edilirliliğinin zor olmasıdır.

Pawlov'un Şartlandırma ve Skinner'in Pekiştirme Kuramı

Etki kanununa göre çevredeki kişilerce kabul gören ve ödüllendirilen davranışlar tekrarlanırken çevredeki kişilerce kabul görmeyen ve cezalandırılan davranışlar tekrarlanmamaktadır. Etki kanunda bir davranışı ortaya çıkaran sebepler üzerinde durmaktan ziyade davranışın meydana getirdiği sonuçlar ve bireye kazandırdığı değerler üzerinde durulur, davranışın sonuçlarının bireyi davranışın tekrarlanmasına teşvik ettiği ya da uyardığı belirtilir.

Öğrenme, bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişimlerin tamamıdır. Davranış değiştirme ve geliştirme sürecinde önemli olan öğrenme üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar Pawlov'un klasik şartlandırma yöntemi, Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenme ve Skinner'in edimsel koşullandırma yöntemleridir.

Ivan Pawlov köpekler ile yaptığı çalışmasında köpeklerin salyalarının sadece yemeği gördüklerinde değil, yemeği anımsatan uyarıcıları gördüklerinde de salgıladıklarını görmüştür. Pawlov (1890) salya tepkisinin normal şartlarda sadece yemeği gördüklerinde salgılanması gerektiğini bilmekteydi bunun üzerine çalışmasına farklı bir yön vererek köpeklerin yemek dışındaki uyarıcılara hangi nedenle tepki gösterdiğini araştırmaya başlamıştır. Klasik koşullanma, nötr uyarıcının normal şartlarda başka uyarıcılarca meydana getirdiği bir tepkiyi meydana getirme becerisi kazandığı öğrenme şeklidir (Akt. Plotnik, 2009).

Pawlov (1890) klasik koşullanma sürecinde normal şartlarda zil sesine tepki göstermeyen köpeğin, zil sesinin hemen sonrasında yemek verilerek bir süre sonra zil sesine de tepki vererek salya salgılaması temel deneyini hazırlamıştır.

- Klasik koşullanma öncesinde;

Köpeğe verilen yemek → Koşulsuz uyarıcı

Salya tepkisi → Koşulsuz tepki

Zil sesi → Nötr uyarıcı durumundadır.

Koşulsuz Uyarıcı: Doğuştan gelen, sonradan öğrenilmemiş uyarıcılardır. Bu tür uyarılara verilen tepki otomatik olup o türdeki tüm organizmalarda görülmektedir.

Koşulsuz Tepki: Koşulsuz uyarıcıya gösterilen öğrenilmemiş tepkilerdir. Organizmanın doğuştan sahip olduğu içgüdüsel, refleksif tepkilerdir (Akt. Plotnik, 2009).

Nötr Uyarıcı: Koşullanma öncesinde organizma için bir anlamı olmayan ve bir davranışa neden olmayan uyarıcılardır. Nötr uyarıcılar görülerek, duyularak yahut kokusu hissedilerek bir tepkiye neden olabilen ancak test edilen refleksi meydana getirmeyen uyarıcılardır (Akt. Plotnik, 2009).

- Klasik koşullanma sürecinde;

Zil (nötr uyarıcı) + Yemek (koşulsuz uyarıcı) = Salya tepkisi

Klasik koşullanmanın sağlanması sürecinde nötr uyarıcı ve koşulsuz uyarıcı aynı anda çok kez verilerek organizmanın sonraki aşamada yalnızca nötr uyarıcıya tepki vermesi hedeflenir. Bu noktada pekiştireç ve bitişiklik kavramlarına değinmekte fayda görülmektedir.

Pekiştireç: Klasik koşullanma sürecinde koşulsuz uyarıcının üstlendiği görevdir. Klasik koşullanmada organizma pasif durumdadır, pekiştirme önceden yapılır.

Birincil pekiştireçler: Koşulsuz tepkinin meydana gelmesine neden olan uyarıcılardır Yemek, Pawlov'un klasik koşullanma deneyinde birincil pekiştireç durumundadır.

İkincil pekiştireçler: Koşullu tepkinin meydana gelmesine neden olan uyarıcılardır. Zil sesi Pawlov'un klasik koşullanma deneyinde ikincil pekiştireç durumundadır.

Bitişiklik: Nötr uyarıcı ve koşulsuz uyarıcının organizmaya verilmesi esnasındaki zaman aralığının kısa tutulmasıdır. Bu sayede organizma iki uyaran arasında bağlantı kurabilmektedir. İki uyaran arasında zaman farkı fazla olursa koşullanma gerçekleşmeyebilir.

- Klasik koşullanma sonrasında;

Zil → Koşullu uyarıcı

Salya Tepkisi → Koşullu tepki

Koşullanma sonrasında köpeğin zil sesine tepki vermeye başladığı görülmüştür. Zil sesi koşullanma öncesinde nötr uyarıcı iken, koşullanma sonrasında koşullu uyarıcıya dönüşmüştür. Köpeğin koşullu uyarıcıya verdiği salya tepkisi ise koşullu tepkiye dönüşmüştür.

Koşullu Uyarıcı: Organizma üzerinde başta tepkiye neden olmayan nötr uyarıların koşulsuz uyarıcı ile arasında bağlantı kurulması sonucunda koşullu uyarıcıya dönüşmesi durumudur. Tüm koşullu uyarıcılar koşullanma öncesinde nötr uyarınlardır.

Koşullu Tepki: Organizmanın koşullu uyarıcıya gösterdiği tepkidir. Koşullu uyarıcı ve koşullu tepki öğrenilmiş davranışlardır.

Pawlov'un klasik koşullanma çalışması davranışsal psikolojinin temelini oluşturmuştur. Klasik koşullanma süreci davranış değişikliği sağlama, fobiler, anksiyete ve panik bozuklukların tedavisinde günümüzde de önemini korumaktadır.

A. Bandura (1965) tarafından ortaya koyulan gözlem yolu ile öğrenme kuramına göre birey bir ortamda davranışı pekiştirilen ya da cezalandırılan bir birey gördüğünde, aynı ortamda o davranışı sergileme olasılığı artar ya da azalır. Benzer ifade ile organizma, bir başkasının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme sağlar.

Bandura 1965 yılında anaokuluna devam eden 66 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencileri 22'şerli 3 gruba ayırmış, öğrencilere aynı şekilde bir yetişkinin plastik bebeğe şiddet gösterdiği, saldırgan davranışlar sergilediği sahne ile başlayan, fakat farklı şekilde sonlanan filmler izletmiştir. Ödüllendirme koşulundaki gruba filmdeki yetişkin karaktere şeker, içecek vb. ödül verildiği bir son izlemiş (dolaylı pekiştirme), cezalandırma koşulundaki gruba filmdeki yetişkin karaktere parmak sallandığı, azarlandığı bir son izlemiş (dolaylı ceza) ve sonucun olmadığı koşuldaki çocuklar ise ilave bir son izlememişlerdir. Film sonunda çocuklar filmde kullanılan malzemelerin bulunduğu odaya alınıp tek başlarına oyun oynamaları sağlanmış, araştırmacılar da bu esnada çocukların gösterdiği saldırgan davranış tiplerini ne derece gösterdiğini puanlamışlardır. Araştırma sonucunda her üç gruptaki çocukların da film karakterine benzer saldırgan davranışlar gösterdikleri fakat davranışı sonucunda ödüllendirilen karakteri izleyen çocukların daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Çocuklar kendileri bizzat ödül alamasa da film karakterinde bulunan bazı davranış örüntülerini edinmişlerdir.

Gözlem yolu ile öğrenmede pekiştirme ve ceza kavramları öne çıksa da gözlem yapan birey doğrudan cezaya maruz kalmadığından dolaylı pekiştirme ve dolaylı ceza şeklinde ifade edilmektedir.

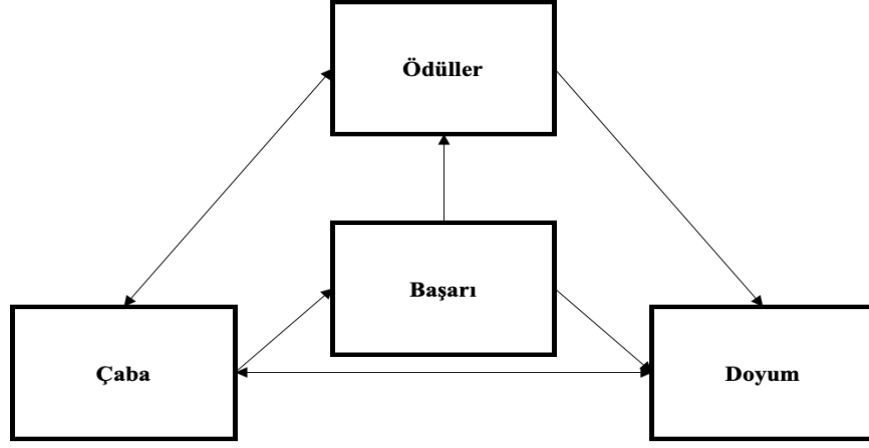
Bandura'ya (1965) göre modelin gözlenmiş davranışının hangi durumlarda etkili olacağını belirleyen dört koşul bulunmaktadır. Bunlar; dikkat, hatırlama, yeniden üretme (oluşturma) ve güdülenme (motivasyon)'dur.

- **Dikkat:** Gözlem yapan birey modelin davranışlarına ve davranışlar sonucu meydana gelen sonuçlara dikkat etmelidir. Model ve gözlemci arasında benzerlik ne kadar fazla ise gözlemci kişi modele o kadar fazla dikkat gösterir.
- **Hatırlama:** Gözlem yapan birey modelin davranışlarını, ne yaptığını anımsamalıdır. Şekil-imge olarak, sözel olarak ya da her ikisinin birlikte kullanıldığı şekillerde anımsama gerçekleşebilir.
- **Yeniden üretme (oluşturma):** Gözlem yapan birey gözlediği davranışları eyleme dönüştürmelidir. Basit davranışların çoğu gözlem yolu ile elde edilir ve ihtiyaç olduğunda davranışa dönüştürülür.
- **Güdülenme (motivasyon):** Bireyler yalnızca önemli buldukları davranışlara dikkat eder, aklında tutar ve yeniden üretir. Bu nedenle güdülenme öğrenmede önemlidir. Bireyler öğrendikleri her beceriyi sergilemekten ziyade sonucunda ödül alacakları davranışları sergileyip, zarar göreceklərini düşündükleri davranışlardan kaçınırlar.

Sonraki yıllarda yapılan çalışmalar gözlem yoluyla öğrenmenin yalnızca insanlara mahsus olmadığını, hayvanların da benzer şekilde gözlem yolu ile öğrenmeler gerçekleştirdiğini göstermiştir.

Cranny ve Smith'in Basitleştirilmiş Süreç Kuramı

Beklenti kuramlarında yer verilen çaba, doyum, ödül ve başarı kavramlarına daha anlaşılır biçimde yer vererek basitleştirilmiş süreç modelini öne sürmüşlerdir. Şekil 12'de modele ilişkin tabloya yer verilmiştir. Modelde ödül, doyum ve çaba değişkenleri arasında tek yönlü ya da karşılıklı etkileşim olabileceği ve tüm bu değişkenlerin de başarı üzerinde etki sahibi olduğu ifade edilse de başarı değişkeni doyum, çaba ve ödül değişkenlerinin ortasında konumlandırılmış, başarıyı doğrudan etkileyen değişkenin çaba olduğu belirtilmiştir. Motivasyon üzerine yapılan diğer araştırmalar da bu inancı doğrulamaktadır (Onaran, 1981, s.178). Modele göre çaba ödülde etkilenmekte ve ödül bireye doyum sağladığı derecede başarıyı etkilemektedir.



Şekil 12. Cranny - Smith'in basitleştirilmiş süreç modeli

Kaynak : Üçüncü, 2016

Cranny ve Smith'e göre ödülün yanı sıra çalışkan, yetenek sahibi, tecrübeli bireylerin iş sahibi olması da çabayı artırarak güdülenmede artışa neden olur. Modele göre yönetici konumunda bulunan bireylerin ödül fonksiyonuna önem vermeleri gerektiği ifade edilmiştir.

2.8.4.4. Çağdaş kuramlar

Çağdaş kuramlar; Adams'ın Eşitlik Kuramı ve Locke'un Amaç Kuramı başlıklarında incelenmiştir.

Adams'ın Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramı J. Stacy Adams (1963) tarafından geliştirilmiş olup bireylerdeki uyumsuzluk, tutarsızlık ve adalet duyguları kuramın temel noktalarını oluşturmuştur. Kurama göre bireyler kendi çabaları ve bu çabalar karşısında elde ettikleri ödüllerle benzer bir işi yapan diğer bireyler ve onların gösterdiği çaba ile çabaları karşısında elde ettikleri ödülleri karşılaştırırlar. Karşılaştırma sonucu adaletli bir ödüllendirme sistemi olduğunu

düşünen bireyler güdülenir. Adams'ın Eşitlik Kuramının temel noktası eşit çabanın eşit ödüllendirilmesi gerekliliği üzerine kurulmuştur (Akt. Daft, 2000, s.543).

Kurama göre çalışan bireylerin gösterdiği emek çalıştığı kurum için bir girdidir. Bu girdi içinde çalışan bireylerin bilişsel, duygusal gücü ile ürettiği bilgisi, becerileri ve tutumları bulunur. Kurum için girdi olan emek, çalışan birey için bir çıktıdır. Bireylerin emekleri karşılığı aldığı ödeme ise kurum için çıktı konumundadır, kurumun çıktısı olan ödeme çalışan bireyin girdisidir (Can ve Tecer, 1978, s.86).

$$\frac{\text{X'e Verilen Ödüller}}{\text{X'in Sunduğu Girdiler}} = \frac{\text{Y'ye Verilen Ödüller}}{\text{Y'nin Sunduğu Girdiler}}$$

Adams'a (1963) göre kurum içinde adil ve bireylerin beklentilerine uygun bir ödüllendirme sistemi sağlandığında çalışan bireylerin verimliliği artacak, yukarıdaki dengenin bozulması durumunda ise kurum içindeki sosyal ilişkilerde sorunlar meydana gelecek ve bireyler yalnızlığa itilecektir (Akt. Hıck, 1972, s.308).

Adams (1963), kurum içinde ödül dengesi bozulup eşitsizlik meydana geldiğinde kurum çalışanlarının farklı yollara başvuracağını belirtir (Akt. Aşan, 2001, s.235). Bunlar;

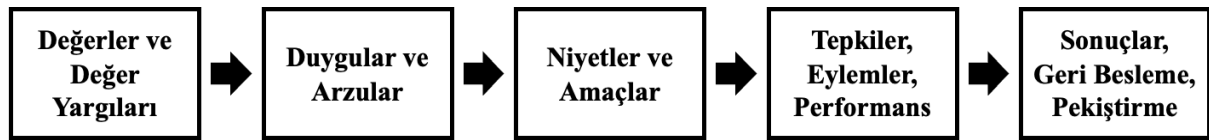
- Birey işe dair katkı ve çabasını azaltabilir,
- Birey ücret artışı talebinde bulunabilir,
- Birey diğer çalışanların ücretlerinin yahut işe dair olan katkı/yüklerinin değiştirilmesini talep edebilir,
- Birey farklı savunma mekanizmaları geliştirebilir,
- Birey işi bırakmak, işe devam etmemek gibi seçimler yaparak işteki eşitsizlik durumundan kaçınmak isteyebilir.

Yukarıda ifade edilen sebeplerle işverenlerin ödül sağlamada adaletli tutuma sahip olması önem arz etmektedir. Yönetici konumunda olan bireylerin eşit gayreti eşit şekilde ödüllendirme bilincine sahip olması kuram için önemlidir (Efil, 2006, s.157). Bu sayede kurum içindeki kin, hırs, ihtiras gibi olumsuz duyguların azalacağı öngörülmektedir. Ancak bireylerin değerlendirme ve algılama şekilleri birbirinden farklı olduğundan tam manası ile nesnel bir denge sağlamanın fazlasıyla güç olduğu gerçektir. Bu nedenle kurum

çalışanları arasındaki olumsuz duygu, düşünceler ve bunlardan kaynaklanan çatışmalar tam manası ile önlenememiştir.

Locke'un Amaç Kuramı

Edwin Locke tarafından 1968 yılında geliştirilen Amaç kuramına göre bireylerin amaçları motivasyon düzeylerini belirlemektedir. Locke'a (1968) göre belirgin hedefler, belirgin olmayan hedeflere göre, ulaşılması zor hedefler, ulaşılması kolay hedeflere göre, ortaklaşa tayin edilmiş hedefler, başkaları tarafından tayin edilmiş hedeflere oranla daha motive edici olurlar (Akt. Ataman, 2002, s.453). Edward Locke'nin Bireysel Amaçlar Teorisine Şekil 13'te yer verilmiştir.



Şekil 13. Edward Locke'un bireysel amaçlar teorisi

Kaynak: Luthans, 1992, s.194

Kurama göre amaç kavramı bireysel ya da örgütsel şekilde ulaşılmak istenen durumu ifade etmekle birlikte amaç olgusu sosyal ya da psikolojik özellik de taşıyabilmektedir.

Locke'a (1968) göre bireylerin amaç belirleme sürecinde temel üç özellik bulunmaktadır. Bu özellikler; amacın açıklığı, güçlülüğü ve yoğunluğudur (Akt. Efil, 2006, s.158).

Kurama göre birey bir işe başladığında bir amacı var ise ona ulaşana kadar çalışır, belirlenmiş amaçlar bireyin başarısının artmasında önemlidir. Amaçların ulaşılabilirliği zorlaştıkça ve bireylere geri bildirim verildiğinde bireyin veriminde artış olacaktır. Kurama göre bireyler kendi amaçlarını belirlemede söz sahibi olduklarında daha fazla ve sıkı çalışırlar (Örgüçyıldız, 2009).

Locke'a (1968) göre davranışı meydana getiren unsurlar bilinçli amaçlar ve niyetlerdir. Amaçlar bireylerin düşüncelerine rehber olarak davranışların yönlendirilmesini sağlarlar ve bireyler arzularına ulaşana kadar çalışırlar (Akt. Yüksel, 2004).

Locke'a (1968) göre bireylerin motivasyonunun sağlanması için amaçlara yönelik olarak aşağıdaki bilgilerden faydalanmak mümkündür (Akt. Tortop, Özer ve Aykaç, 2006);

- Amaçlara yönelik ifadeler genel amaçlar içermemeli, net ve açık olmalıdır.
- Amaçlar bireyler tarafından benimsenecek nitelikte olmalıdır.
- Amaçlar iddialı olmalıdır. Motivasyonun artması için ulaşılması zor amaçlar seçilmelidir.
- Bireylerin amaçlarına ne derece ulaştıklarına yönelik objektif geribildirim sağlanmalıdır.

2.8.5. Mesleki Motivasyon

Mesleki motivasyon motivasyon kavramının işletme, örgüt ya da bir kurumda görev yapan birey yönünden değerlendirilmesidir (Zeynel ve Çarıkçı, 2015). Mesleki motivasyon kavramının kapsamlı tanımı şu şekilde yapılabilir; işyerinde çalışan bireylerin belirli iş veya görevin amacına ya da maddi veya manevi ödüle ulaşmaya yönelik gerçekleştirdikleri davranış ve gösterdikleri çabanın yer aldığı psikolojik süreçtir (Zeynel, 2014:15).

Herzberg'in Çift Faktör teorisi mesleki motivasyonu etkileyen faktörlere farklı bir bakış açısı getirmiştir (Zeynel ve Çarıkçı, 2015). Herzberg'e göre iş tatminini sağlayan ve iş tatminsizliğine neden olan faktörler birbirinden farklıdır ve tatminin zıttı tatminsizlik değildir. Bu nedenle iş ortamında tatminsizliğe neden olan bir sebebin ortadan kaldırılması çalışma ortamında olumlu bir hava yaratsa da iş motivasyonunu artırmayabilir. Herzberg iş ortamında motivasyonun sağlanması için başarı, tanınır olma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme gibi faktörlerin dikkate alınması gerektiğini vurgular (Özkalp ve Kırel, 2011:286; Eren, 2010:514).

Çalışan bireylerin motivasyonları hedefe yönelik davranışlarda bulunması şeklinde gerçekleşir ve bireylerin işlerinde başarılı olabilmeleri de işlerine ilişkin motivasyon düzeyleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motivasyonlarının ve iş doyum

düzeylerinin yüksek ya da düşük olmasının eğitimin amaç ve hedefleri ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve iş doyum düzeyleri görev aldıkları kurumların gelişiminde önem arz etmektedir (Gu, 2016; Judge, Thoresen, Bono & Platon, 2001; Ololube, 2006).

2.9. 21.Yüzyılda öğretmen yeterlilikleri

İnsan formal, informal yahut sargın olarak var olduğu andan yaşamının sonuna kadar hiç durmadan öğrenir. Birey yaşamı ile birlikte var olan eğitim sistemi; bireyi, bireyin yaşadığı toplumu ve dünyayı etkiler. Bu sebeple eğitimciler eğitimle alakalı yaklaşım, öğrenme öğretme becerileri, kuram geliştirme ve gelecek planlaması yapmak çabasındadır. Günümüzde eğitime yönelik geliştirilen yaklaşımların ise 21. Yüzyıl becerileri ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir.

Küreselleşme hızının artması, iletişim teknolojileri kullanımı, kalkınmanın gerçekleşmesi ve devamlılığının sağlanması için yeni bilgi ve becerilere sahip, diğer kültürlerle saygılı, donanımlı, özgüven sahibi insan gücünün varlığı gereklidir. Bu özelliklerin sağlanması da ancak eğitim sistemlerinin varlığı ile mümkün olacaktır (EARGED, 2011). Eğitim sistemlerinde bu yeterliliklerin sağlanması, farklı beceriler ile donatılmış yüzyılın bireylerinin yetiştirilmesi için bilgi kullanımı, üretimi ve yayılımını sağlayacak her türden aracı kullanmak gerekli olacaktır (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001).

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2011 yılında Türkiye’de yapmış olduğu ‘21. Yüzyıl Öğrenci Profili’ araştırması kapsamında öğrenci ve öğretmenlere anket uygulanmış, uygulanan anket sonuçlarında ankete katılım gösteren 10912 öğretmenin %65’inin Türkiye eğitim sisteminin küreselleşme sürecinde gerektiği gibi olmadığını ifade ettikleri, %15’inin ise bu hususta kararsız olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %73’ü eğitim felsefesinde problem olduğunu ifade ederken bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı, eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama gibi becerilerin kazandırılmasında yetersiz kaldığı belirtilmiş, öğrenciler sorumluluk, ahlak, saygı, problem çözme, girişkenlik, karar verme, üretkenlik, duyarlılık, dayanışma gibi değerler bakımından yetersiz görülmüştür (MEB, 2011).

MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığının (EARGED) 2001 yılına ait “21. Yüzyıla girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili” çalışmasında öğretmen adayları ile çalışılmış, öğretmen adaylarında var olan ve olması gereken beceriler arasındaki farklar öğrenci, öğretmen, okul idaresi, veli, müfettiş, üniversitede uygulanan öğretim stratejileri, bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanma durumları, mesleki gelişim, sosyal çevre, bireysel özellikler gibi açılar ele alınarak incelenmiş ve var olan durum ile var olması gereken durum arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (EARGED, 2001).

19 Kasım 2015 tarihinde yayımlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde Türk Eğitim Sisteminde kazandırılan yeterlilikler ana yeterlilikler, birim yeterlilikler, destekleyici yeterlilikler ve özel amaçlı yeterlilikler ana bileşenleri etrafında sekiz seviyede sınıflandırılmış ve her seviye kendi içinde bilgi, beceri, yetkinlik açısından tanımlanmıştır. Çalışmada bireylerden sahip olması beklenen YBÖ becerileri için anahtar yeterlilikler belirtilmiştir. Bu yeterlilikler; ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, dijital alanda yetkinlik, sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler, girişimcilik ve inisiyatif alma, kültürel farkındalık ve ifade olarak belirtilmiş, bu anahtar yeterliliklerin yerine getirilmesinden MEB, YÖK Başkanlığı, 5544 sayılı Kanun kapsamındaki kurum ve kuruluşlar sorumlu tutulmuştur. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminin yeterlilikleri ve sorumlulukları da açıkça görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Kalite Çerçevesinin genel hedefleri şunlardır (Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, 2014);

- Eğitim ve öğretim sisteminin genel hedeflerinin belirginleştirilerek kalitenin artırılması,
- Eğitim ve öğretim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerinin ölçümler ile belirlenmesi,
- Eğitim ve öğretim sisteminin çıktılar üzerinden bütünsel olarak ölçülüp değerlendirilmesi,
- Eğitim ve öğretim sisteminin kalite standartları ile kriterlerinin belirlenmesi,
- Eğitim ve öğretimde şeffaflığın sağlanarak hesap verilebilirliğin artırılması,
- Eğitim ve öğretimin uluslararası standarda ulaştırılması,

- Eğitim ve öğretim sistemindeki tüm aktörlerin performansının takip edilerek artırılması,
- Fırsat eşitliğinin artırılması,
- Yeni strateji ve politikaların verilere dayalı hale getirilmesi,
- İdari ve mali kaynakların daha etkili ve verimli kullanılması

Kuzey Amerika Online Öğrenme Kurumunun (AOLC) 2017 de düzenlediği rapora göre küresel farkındalık, kendi kendine öğrenme, öğrenenler için fırsatların artırılması, bireysel sorumluluk ve özyönetimin sağlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin artırılması gibi becerilerin 21. Yüzyılda önem kazanacağı düşünülmektedir (Gelen, 2017).

Dünyada ve Türkiye’de eğitime yönelik yapılan çalışmalar 21. Yüzyıl eğitim sistemine ilişkin beklenti ve küresel yönelime dair birçok ip ucu barındırmaktadır. American Association of School Librarians (AASL)’nin belirlediği 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları olarak bilinen ve aynı zamanda 21. yy. YBÖ standartları olarak kabul gören bu standartlar dört boyutta 81 standardı barındırmaktadır. Bu standartlar; araştırmak, eleştirel düşünmek, bilgi edinmek (25 alt standart), sonuçlar çıkarmak, bilinçli kararlar vermek, bilgiyi yeni durumlara uygulamak, yeni bilgi üretmek (17 alt standart), bilgiyi paylaşmak, demokratik toplum üyeleri olarak etik ve verimli katılımında bulunmak (19 alt standart), kişisel ve estetik gelişimi sağlamaya çalışmaktır (20 alt standart) (AASSL, 2022).

Çoklu ortam materyallerinin ve dijital içeriklerin etkili olmasına neden olacak 21. yüzyıl öğrenmelerinin başarılı modelleri çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından (P21 (Partnership for 21st Century Learning), ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), NETS/ISTE (National Educational Technology Standarts/International Society for Technology in Education), EU (European Union), EnGauge (The Metiri Group and The Learning Point Associates), OECD (Organization for Economic Cooperation and Development)) tanımlanmıştır (Dede, 2010; Voogt ve Roblin, 2010). Bu kurum ve kuruluşlar tarafından farklı boyutlarda tanımlanan 21. Yüzyıl becerilerine Tablo 10’da yer verilmiştir

Tablo 10

Farklı Boyutlarda 21. Yüzyıl Becerileri

P21	EnGauge	ATC21S	NETS/ISTE	EU	OECD
<i>Öğrenme ve Yenilenme Becerileri</i>	<i>Yaratıcı Düşünme Becerileri</i>	<i>Düşünme Yolları</i>	<i>Yaratıcılık ve Yenilik</i>	<i>Öğrenmeyi Öğrenme</i>	
-Yaratıcılık ve yenilenme	-Uyum, öz yönetim ve karmaşıklığı yönetme	-Eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme	-Bilgiyi yapılandırma, teknolojiyi kullanarak ürün ve süreçler geliştirme		
-Eleştirel düşünme ve problem çözme	-Risk alma, yaratıcılık ve merak	-Üstbiliş, öğrenmek için liderlik			
-İletişim ve İş birliği	-Üst düzey düşünme ve akıl yürütme		Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme		
	<i>Etkili İletişim Becerileri</i>	<i>Çalışma Yolları</i>	<i>İletişim ve İş birliği</i>	<i>İletişim</i>	<i>Heterojen Gruplarda Etkileşim</i>
	-Takım oluşturma, iş birliği ve kişiler arası beceriler	-İletişim (iş birliği)	-Öğrencilerin iletişim kurmak ve iş birliği içinde çalışmak için dijital medya ve sosyal ortamları kullanması	-Ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim	-Diğer bireyler ile iyi ilişkiler kurma
	-Kişisel, sosyal ve vatandaşlık sorumluluklar				-Takım halinde çalışma, iş birliği yapma
	-İnteraktif iletişim				-Çatışma yönetme ve çözme
<i>Yaşam ve Kariyer Becerileri</i>	<i>Yüksek Üretkenlik Becerileri</i>	<i>Dünyada Yaşam</i>	<i>Dijital Vatandaşlık</i>	<i>Kültürel Farkındalık ve İfade</i>	<i>Özerk Davranma</i>
-Esneklik ve uyum yeteneği	-Sonuçları öncelik sırasına koyma, planlama ve yönetme	-Yerel ve küresel vatandaşlık	-Teknoloji ile ilgili insani, kültürel ve toplumsal problemleri anlamak	-Vatandaşlık ve sosyal yeterlilik	-Büyük resim dahilinde hareket etme
-Girişim ve özyönetim	-Gerçek dünya araçlarını etkili kullanma	-Yaşam ve kariyer		-Girişim ve girişimcilik	-Kişisel projeler ve yaşam projeleri oluşturma, yönetme
-Sosyal ve kültürlerarası beceriler	- Uygun, yüksek kaliteli ürünler üretme yeteneği	-Kişisel ve sosyal sorumluluk		duyarlılığı	-Haklarına ilişkin alan ve ihtiyaçları öne sürme ve savunma
-Üretkenlik ve hesap verilebilirlik					
-Liderlik ve sorumluluk					
<i>Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri</i>	<i>Dijital Çağ Okuryazarlığı</i>	<i>Çalışma Araçları</i>	<i>Teknoloji Uygulamaları ve Kavramları</i>	<i>Dijital Yeterlilik</i>	<i>Araçların Etkileşimli Kullanımı</i>
-Bilgi okuryazarlığı	ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı	-Bilgi okuryazarlığı	-Teknoloji kavram, sistem ve uygulamalarını anlama		-Sembol, dil ve metinlerin etkileşimli kullanımı
-Medya okuryazarlığı		-İletişim			
-Teknoloji	-Görsel ve bilgi	okuryazarlığı			

okuryazarlığı

okuryazarlığı
-Çok kültürlü
okuryazarlık ve
küresel farkındalık

-Bilgi ve
enformasyonun
etkileşimli
kullanımı
-Teknolojinin
etkileşimli
kullanımı

Araştırma ve Bilgi

Akılcılığı

-Bilgiyi toplamak,
değerlendirmek için
dijital araçları
kullanma

Çekirdek Konular

-Yabancı diller
-Sanat
-Matematik
-Ekonomi
-Bilim
-Coğrafya
-Tarih
-Hükümet ve
yurttaşlar

Disiplinler arası

Temalar

-Küresel
farkındalık
-Finansal,
ekonomik, ticari ve
girişimci
okuryazarlık
-Yurttaşlık
okuryazarlığı
-Sağlık
okuryazarlığı
-Çevre
okuryazarlığı

Çekirdek Müfredat

-Ana dil
-Matematik
-Bilim
-Tarih
-Sanat veya beşerî
bilimler

Çekirdek Konular

-Matematik
-Bilimde temel
yeterlilikler
-Teknolojide temel
yeterlilik
-Anadilde iletişim
-Yabancı dillerde
iletişim

Kaynak : Erten, 2019

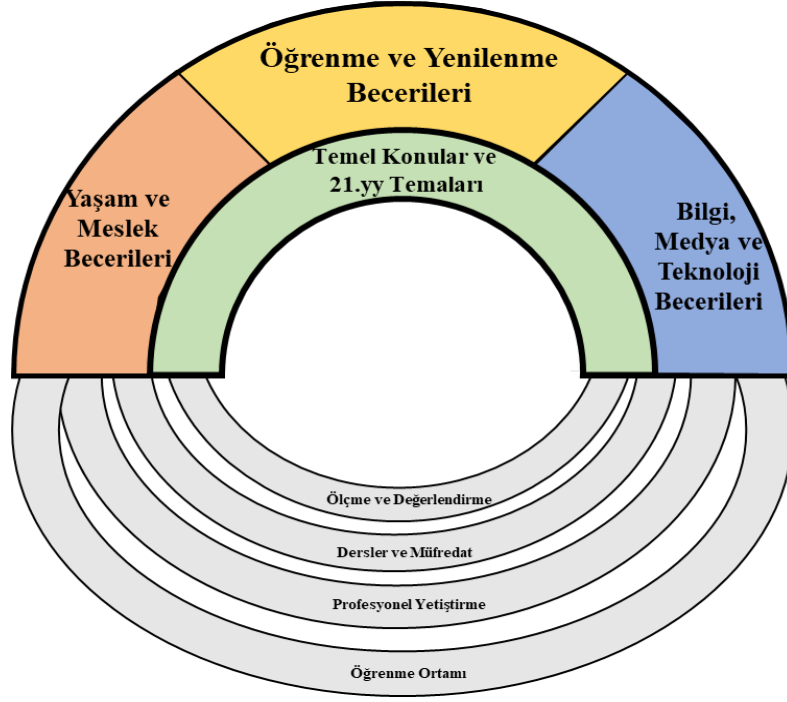
Tablo 10'da görüldüğü gibi farklı sınıflandırmalar yapılmasının özünde iletişim, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, kültürel ve sosyal yeterlilikler vardır.

21. Yüzyıl becerilerinin tanımlanmasına yönelik bazı beceriler şunlardır (Edglossary, 2016);

- Eleştirel düşünme, muhakeme yapabilme, analiz yapabilme, yorumlama, problem çözme, bilgiyi sentezleme, araştırma yapabilme, yaratıcılık, sorgulama, yeniliğe açıklık, hayal gücü, azimli olma, öz disiplin sahibi olma, inisiyatif alma, planlama becerisi, sözlü-yazılı iletişim kurabilme, sunum yapabilme, dinleme becerisi, takım çalışması yapabilme, iş birliği kurma, uyum sağlama, liderlik yapabilme, bilgisayar teknolojilerini kullanabilme, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı olma, bilgisayar programlama, sivil etik ve sosyal adalet okuryazarlığı, girişimcilik, finansal ve ekonomik okuryazarlık, çevre bilincine sahip olma, bilimsel okuryazarlık, küresel farkındalık, sağlık okuryazarlığı.

Amerika Birleşik Devletleri'nde bireylerin 21. Yüzyıla hazırlanması amacıyla öğrencilerin iş, yaşam ve yurttaşlık hususlarında başarılı olmaları ve ihtiyaç duyduklarında bilgi ve becerileri edinebilmelerini sağlamak için geliştirilen, 21 eyalette uygulanan, 33 kurum tarafından destek gören uluslararası bir stratejik eğitim projesi olan “Partnership for 21st Century Learning (P21) (21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı)” adlı proje 21. yy. becerilerinin kazandırılması bağlamında kıymetli bir örnektir (Gelen, 2017).

Öğretim boyutunca öğretmen ve okulların akademik boyutta bütünleşmesinin sağlanması için “21st Century Learning Fremawork” adıyla tanınan ortak vizyon oluşturulmuş, öğrencilerin sahip olması gereken bilgi ve yeterlilikler içerik, temel öğrenme becerileri ve dil yeterlilikleri çerçevesinde tanımlanmıştır (Gelen, 2017). Şekil 14’te görüldüğü gibi tüm bileşenler birbiri ile bağlantılı şekilde çalışmaktadır.



Şekil 14. 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi, öğrenme çıktıları ve destek sistemleri

Kaynak: *Framework for 21st Century Learning (P21)*, 2007.

Proje kapsamında bireylerin sahip olması gereken yeterlilikler şu şekildedir (Gelen, 2017);

- Öğrenme ve yenilik (4C) becerileri

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve yeniliği uygulama becerileri, iletişim becerileri, iş birliği becerileri.

- Bilgi, medya ve teknoloji becerileri

Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) okuryazarlığı.

- Yaşam ve kariyer becerileri

Esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve mesuliyet, liderlik ve sorumluluk.

- 21. Yüzyıl temaları ve içerik bilgisi

Dil edinimi, dünya dilleri, sanat, matematik, fen-bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık.

- 21. Yüzyıl disiplinler arası temalar

Küresel farkındalık, mali-ekonomik-iş dünyası ve girişimcilik ile ilgili okuryazarlık, sivil okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı.

- 21. Yüzyıl destek sistemleri

21. yüzyıl standartları ve 21. Yüzyıl becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi, 21. Yüzyıl programı ve öğretimi, 21. Yüzyıl meslek gelişimi, 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi.

WEF'in 2016 yılında düzenlediği toplantıda "İşlerin Geleceği (The Future of Jobs)" raporu yayımlanmış, raporda gelecek için istihdam, beceri ve işgücü stratejilerine yer verilmiştir. 2015-2020 senelerine ilişkin karşılaştırmalı 10 üst beceri ise şu şekilde sıralanmıştır (Soffel, 2016):

2015 Senesine Ait 10 Üst Beceri

1. Karmaşık problemleri çözme
2. Başkalarıyla uyum içinde hareket etme
3. İnsan yönetimi
4. Eleştirel düşünme
5. Müzakere
6. Kalite kontrolü
7. Hizmet sektörüne uyum
8. Muhakeme ve karar verme
9. Etkin dinleme
10. Yaratıcılık

2020 Senesine Ait 10 Üst Beceri

1. Karmaşık problemleri çözme
2. Eleştirel düşünme
3. Yaratıcılık
4. İnsan yönetimi
5. Başkalarıyla uyum içinde hareket etme
6. Duygusal zekâ
7. Muhakeme ve karar verme
8. Hizmet sektörüne uyum
9. Müzakere
10. Bilişsel esneklik

Bireyler kendilerinden beklenen becerilerin farkında olmalı ve eğitimlerini bu doğrultuda şekillendirmelidirler. WEF'in 2015 senesinde yayımladığı raporda ifade edildiği gibi 21.yy becerilerinin tamamı YBÖ süreciyle bağlantılıdır. Bireylerin yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleri çağın gereklilikleri arasındadır.

Gelecek kuşağın eğitiminde önemli role sahip öğretmenlerin de başarılı meslek hayatı sürdürebilmeleri için 21.yy becerilerine sahip ve donanımlı bireyler olmaları gerekmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013). Bu kapsamda geleceğimizin doğru inşa edilmesi, küresel rekabetteki ülke başarısının artırılması hedefinde öğrenci öğrenmeleri,

öğretmen eğitimleri için bu becerilerin kazanımı elzemdir (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013). Öğrencilerine her manada rol model olacak ve 21. Yüzyıl becerileri kazanımını sağlayacak öğretmenlerin yetiştirilmesi fazlası ile önem verilmesi gereken bir husustur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının seçilmesi ve eğitilmesi 21. Yüzyıl şartlarının gerektirdiği standartlar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (EARGED, 2011).

Öğretmenlerin öğrenme sürecinde iş birliğine dayalı öğrenme ortamları sağlaması, teknoloji kullanımını desteklemesi, bilginin problem çözme, karar verme ve planlama yapmada kullanılacağı ortamlar hazırlaması, etkili iletişim kurabilmesi, yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip etmesi, liderlik yeteneğine sahip olması, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi sağlaması, kaynak sunan, yönlendiren ve etkin rehber olan bireyler olmaları gerekmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001; Aydeniz, 2017).

21. yüzyıl öğrenen özelliklerinin başında gelen teknolojik gelişme ve değişim öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler arasında önemli yere sahiptir. OECD'nin 2019 yılında yaptığı araştırmada teknoloji bakımından zengin ortamlarda öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrencilerin problem çözme becerileri ve matematik performansları arasında doğru orantı olduğu ifade edilmiştir (OECD, 2019). Bu kapsamda öğretmenlerin teknolojik yenilikleri takip edip öğrenme ortamında etkili kullanabilme yetisine sahip olmasının beceri gelişiminde etkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmenin iyi bir öğrenen olması, yenilikleri yakından takip etmesi, teknolojinin etkin kullanımında öğrencilerine rol model olması, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda öğrenme ortamları düzenlemesi ve öğrendiklerini öğrencileri ile etkili biçimde paylaşması beklenmektedir.

International Society for Technology in Education (ISTE), eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için uluslararası düzeyde standartlar geliştirmekte ve belirli dönemlerde standartları güncelleyerek tekrar yayımlamaktadır (Gökbulut ve Çoklar, 2017). ISTE (2018) tarafından belirlenen standartlar; öğrenci, lider, vatandaş, işbirlikçi, tasarımcı, eğitici ve analist ana başlıklarından oluşmaktadır. ISTE 2018 standart, tanım ve göstergelerine ilişkin tablolara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 11

ISTE 2018 Standartlar ve Tanımlar

Standartlar	Tanımlar
Öğrenci	Eğitimciler, öğrenci öğrenmelerini iyileştirmek maksadı ile teknoloji gücünü kullanıp farklı uygulamalar geliştirir, öğrenci öğrenmesinde iyi uygulama örneklerini araştırarak bireysel gelişimlerini sürekli sağlarlar.
Lider	Eğitimciler, öğrencileri yetkilendirme, öğrenci başarısı, öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek, öğrenci başarılarını artırmak maksadıyla liderlik fırsatlarını araştırırlar.
Vatandaş	Eğitimciler, öğrencilerin dijital dünyaya pozitif katkı sağlayabilmelerini ve sorumlu katılımlarını sağlamada teşvik edicilerdir.
İş birlikçi	Eğitimciler, uygulama geliştirmek, keşfetmek, kaynak ve fikir paylaşımında bulunmak, problem çözmek maksadıyla öğrencilerine ve meslektaşları ile birlikte çalışırlar.
Tasarımcı	Eğitimciler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan özgün, öğrenci odaklı etkinlik ve öğrenme ortamları tasarlayarak öğrenmeyi kolaylaştırırlar.
Eğitici	Eğitimciler, öğrencilerin ISTE standartlarında belirtilen öğrenci başarılarına ulaşmalarını sağlamak maksadıyla öğrenme sürecini teknolojik imkanlar ile destekler.
Analist	Eğitimciler, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarının sağlanmasında öğrenmeyi düzenleyecek verileri analiz ederek kullanırlar.

Kaynak: ISTE, 2018

ISTE 2018 standartlarına ilişkin göstergelere Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

ISTE 2018 Standartlar ve Göstergeleri

Standartlar	Göstergeler
Öğrenci	Teknolojinin meydana koyduğu pedagojik yaklaşımları takip etmek, bu yaklaşımları uygulamak ve etki durumlarını ortaya koymak için mesleki öğrenme hedefleri belirlerler. Yerel ve küresel öğrenme ağları tasarlayarak ve aktif mesleki çalışmalar yaparlar. Öğrenme bilimlerinden elde edilen verileri takip etmenin yanında öğrencilerin öğrenme çıktılarını destekleyen çalışmaları da takip ederler.

Lider	<p>Teknolojiyi aktif kullanarak öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin paydaşları ile ilişki kurup farklı bakış açıları geliştirir ve öğretim stratejilerini kullanırlar.</p> <p>Tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına hitap edecek eğitim teknolojileri, dijital içerik ve öğrenim fırsatlarına eşit oranda erişimi sağlarlar.</p> <p>Yeni dijital kaynakları ve öğrenme araçlarının tanımlanması, incelenmesi, değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve benimsenmesi sürecinde meslek arkadaşlarına örnek olurlar.</p>
Vatandaş	<p>Öğrencilerin çevrim içi platformlarda olumlu, sosyal yönden sorumlu katkı sağlayacakları ve empatik davranış sergileyecekleri ilişkiler kurarak topluluk oluşturacakları deneyim alanları yaratırlar.</p> <p>Çevrim içi kaynakların merak ile eleştirel açılardan değerlendirilmesini teşvik eden, dijital okur yazarlık ve medya akıcılığının sağlanmasını destekleyen öğrenme kültürü oluştururlar.</p> <p>Öğrencilere, dijital araçların güvenli, yasal ve etik uygulamalar yolu ile fikri hakların ve mülkiyetin korunmasına ilişkin hususlarda rehberlik yaparlar.</p> <p>Kişisel verilerin ve dijital kimliğin doğru yönetimi ile öğrenciye ait özel veri gizliliğinin sağlanması hususlarında rehberlik yaparlar.</p>
İş birlikçi	<p>Teknoloji barındıran özgün öğrenme fırsatları oluşturabilmek amacıyla meslektaşları ile iş birliği içinde çalışırlar.</p> <p>Yeni dijital kaynakları keşfetmek ve kullanmak, teknoloji ile ilgili problemleri tayin etmek ve bu problemlere çözüm üretmek amacıyla öğrencilerle iş birliği yapar ve birlikte öğrenirler.</p> <p>Eğiticimler yerel ve küresel biçimde sanal ortamda uzmanlar ve öğrencileri de sürece dâhil ederek öğrencilerin kendilerine has biçimde gerçek dünyaya ilişkin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için iş birlikçi araçları kullanırlar.</p> <p>Öğrenciler, ebeveynler ve meslektaşlarıyla iletişim kurup, farklı kültürlerin sahip olduğu değerleri dikkate alırlar ve öğrencinin öğrenmesinde diğer paydaşlar ile etkileşimde bulunurlar.</p>
Tasarımcı	<p>Bağımsız öğrenmeyi teşvik eden, öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarını dikkate alan farklı öğrenme deneyimleri sağlamak, uyarlamak ve bireyselleştirmek amacıyla teknolojiyi kullanırlar.</p> <p>Çalışma alanına ait içerik standartlarıyla desteklenen özgün öğrenme faaliyetleri planlar, aktif ve derin öğrenme sağlanması amacıyla dijital araç ve kaynakları verimli kullanırlar.</p> <p>Öğrenme sürecini etkileyen ve destekleyen yenilikçi dijital öğrenme ortamları hazırlayabilmek amacıyla öğretim tasarımı ilkelerini araştırıp uygularlar.</p>
Eğitici	<p>Öğrencileri gerek bağımsız gerekse grup ortamlarda öğrenme hedefleri ve sonuçlarının sorumluluklarını üstlenecekleri kültüre teşvik ederler.</p> <p>Öğrencilerin teknoloji kullanımını ve öğrenme stratejilerini dijital platformlarda,</p>

sanal ortamlarda ve teknoloji odaklı uygulama alanlarında takip ederler.

Problemlere ilişkin yenilik ve çözüm getirecek bir tasarım süreci planlaması yaparak bilgi ve işlemsel düşünme kabiliyetlerini kullanarak öğrencileri cesaretlendirecek farklı öğrenme fırsatları sağlarlar.

Fikirleri, bilgiyi ve aralarındaki bağlantıları iletmek maksadıyla yaratıcılığı örnek alır ve beslerler.

Analist

Öğrencilerin teknolojiyi kullanma yetkinliklerini gösterebilmeleri için teknolojiyi kullanarak öğrenmelerini yansıtacakları alternatif yollar düzenlerler.

Öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan, öğrencilere zamanında geri bildirim sağlayan ve öğretimleri üzerine bilgilendirme sağlayabilmek için teknolojiyi kullanarak süreç ve sonuç değerlendirmeleri tasarlarlar.

Öğrencilerin bireysel gelişimini yönlendirmek için değerlendirme verilerinden faydalanırlar, öğrenci öz-yönelimini sağlamak maksadıyla öğrenci, ebeveyn ve eğitim paydaşlarıyla iletişim içinde olurlar.

Kaynak: ISTE, 2018

Genel olarak ISTE'ye (2018) göre öğretmen standartları; teknoloji okuryazarı olmayı, öğretim sürecinde teknolojiden faydalanmayı, öğrencilerini teknoloji kullanımına yöneltebilmeyi, öğrenme çevresini öğrencilerin teknolojiden faydalanabilecekleri şekilde düzenlemeyi ve meslektaşlarıyla internet yolu ile iş birliği içinde olmayı kapsamaktadır.

MEB'in 2017 senesinde güncelleme yaptığı öğretmenlik mesleği yeterlilikleri çalışmasında tüm öğretmenlik alanları için farklı özel alan yeterlilikleri belirlemek yerine genel yeterliliklere, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlilikleri eklenmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler ana başlıkları, bu ana başlık altında yer alan 11 yeterlilik ve bu yeterliliklere dair 64 göstergeden meydana gelmektedir. Bu ana başlık, yeterlilik ve göstergeler incelendiğinde uluslararası standartlar ile bakanlığın belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin uyumlu olduğu görülmektedir. Bakanlığın belirlediği yeterlilikler arasında dijital becerilere yönelik doğrudan net bir ifade bulunmasa da MEB tarafından 2018 yılında paylaşılan 2023 Eğitim Vizyon belgesinde dijital becerilerin gelişimi için içerik üretilmesi, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması için öğretmen eğitimleri yapılması, dijital materyallerin öğretim materyali olarak kullanılması hedefler arasında yer almıştır.

MEB tarafından yayımlanan Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
<i>Alan Bilgisi</i> Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	<i>Eğitim ve Öğretimi Planlama</i> Eğitim ve öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	<i>Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</i> Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
<i>Alan Eğitimi Bilgisi</i> Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	<i>Öğrenme Ortamları Oluşturma</i> Bütün öğrenciler için etkileşimli öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ve uygun öğrenme materyalleri hazırlar.	<i>Öğrenciye Yaklaşım</i> Öğrencilerin gelişimini destekleyici bir tutum sergiler.
<i>Mevzuat Bilgisi</i> Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	<i>Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme</i> Öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütür. <i>Ölçme ve Değerlendirme</i> Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun şekilde kullanır.	<i>İletişim ve İş birliği</i> Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar. <i>Kişisel ve Mesleki Gelişim</i> Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2017

MEB tarafından 21. Yüzyıl eğitim öğretim koşullarına uyum sağlamak amacıyla Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH), Apple Geleceğin Sınıfları gibi projeler ile teknolojinin eğitime entegrasyonunun sağlanması hususunda çalışmalar yürütülmektedir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde YBÖ ve motivasyon kavramıyla alakalı yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiş, araştırmalar sonucu ulaşılan bulgular sunulmuştur. Araştırma bulguları sunulurken araştırma konusuna yakın çalışmalar seçilmiş ve araştırmaların sunumu geçmiş zamandan yakın zamana doğru dizilmiştir. Araştırmalar, YBÖ ve motivasyon alt başlıklarında sunulmuştur.

2.10.1. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde YBÖ alanında kursiyer, öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenler ile yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir.

2.10.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin değerlendirilmesi hedefiyle yapılan araştırmaların genelinde kursiyer, öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Karakuş, 2013) ve cinsiyet değişkeni ile YBÖ eğilimleri arasında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Gencel, 2013; Kılıç ve Tuncel, 2014).

Coşkun (2009), Üniversitede 1. Ve 4. Sınıf düzeylerinde eğitimine devam eden 1545 öğrenci ile yaptığı çalışmasında üniversite öğrencilerinin YBÖ düzeylerinin düşük, kız öğrencilerin YBÖ düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve öğrenim görülen fakülte türlerine göre YBÖ düzeyleri arasında farklılık olduğunu belirtmiştir.

Yaman (2014), 293 öğretmen ile yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmiş, YBÖ eğilimleri ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığını ancak YBÖ eğilimleri ile öğrenim düzeyi ve mezun olunan program türü arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir.

Şahin ve Arcagök (2014), 206 öğretmen ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin YBÖ yeterlilikleri ile branş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Konokman ve Yelken (2014), üniversitede görev yapan 255 öğretim elemanı ile yaptıkları çalışmada, öğretim elemanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu ifade ederken, kadın öğretim elemanlarının YBÖ yeterliliklerinin erkeklere oranla fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015), araştırmalarında öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile mesleki öz yeterlilik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile mesleki özyeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğunu; YBÖ eğilimleri ve mesleki özyeterlilik algıları arasında pozitif yönlü, düşük seviyede anlamlı farklılık olduğunu ifade etmişlerdir.

Kılıç (2015), Denizli ilinde görev yapan 209 öğretmen ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyet ve kıdem değişkenleri ile YBÖ eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin daha alt kıdemdeki öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğunu ifade etmiştir.

Kuzu, Demir ve Canpolat (2015) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğunu; YBÖ eğilimleri ile cinsiyet, okul dışı eğitim görme durumları, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen program türü ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken bilgiye ulaşma yolları yönünden anlamlı farklılık olduğunu ifade etmişlerdir.

Yaman ve Yazar (2015) araştırmalarında öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini araştırmış; öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile cinsiyet ve mezun olunan üniversite değişkenleri yönünden anlamlı farklılık görülmezken alan, kıdem ve öğrenim düzeyleri değişkenleri yönünden anlamlı farklılık olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayaz (2016) araştırmasında öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu, YBÖ eğilimleri ile cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Arslangilay (2017), Mersin ilinde hizmet içi eğitime katılan 83 öğretmen ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

İleri (2017), 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir’de görevli 89 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyle yaptığı araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin yüksek, YBÖ etkinliklerine katılım gösterme düzeylerinin ise orta seviyede olduğunu ifade etmiştir.

Karaduman ve Tarhan (2017), Üniversitede 1. Ve 4. Sınıf düzeylerinde öğrenimlerine devam eden 470 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu, YBÖ eğilimi ile cinsiyet, babanın mesleği ve serbest zaman değerlendirme faaliyetleri (kitap okuma, TV izleme vb.) arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

Babanlı (2018), İstanbul’da İSMEK kurslarında öğrenim gören 246 kursiyer ile yaptığı araştırmada, kursiyerlerin YBÖ yeterliliklerinin yüksek olduğunu ifade etmiş; YBÖ yeterlilikleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim durumu değişkenleri ile YBÖ yeterlilik düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğunu ancak medeni durum ve eğitim süresi değişkenleri ile YBÖ yeterlilik düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Yasa (2018), Üniversitede 1. ve 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 410 öğrenci ile yaptığı araştırmada cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri ile YBÖ eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri ile YBÖ eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunduğunu ifade etmiştir.

Bulaç ve Kurt (2019), üniversite son sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayı ile yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerini incelemişler, cinsiyet, öğrenim görülen program türü, öğrenim gördükleri programı tercih etmedeki istek durumu, lisansüstü çalışma yapmadaki isteklilik durumu ile YBÖ eğilimi arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtirken, anne-baba eğitim durumu, okul başarı puanıyla YBÖ eğilimi arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmişlerdir.

Durak (2020), Bartın il merkezinde farklı branşlarda görevli 98 öğretmen ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaş ve eğitim düzeyleriyle YBÖ eğilimleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ifade etmiştir.

Şen (2021), Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan 561 İngilizce öğretmeni ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin özel alan yeterlilikleri ve teknolojiyi kullanabilme becerileriyle YBÖ eğilimleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ifade etmiştir.

2.10.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Naderi, Khanifar ve Ghofrani (2019), Qom Őehrinde bulunan akıllı ilköğretim okullarında yaptığı araştırmasında akıllı okulların teknik donanımlara fazlasıyla sahip olmasına rağmen öğretmenlerin yeniliklere ayak uyduramaması nedeni ile temel hedeflere ulaşılamadığını belirtmiş, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

De La Harpe ve Radloff (2000) çalışmalarında öğrenci ve öğretmenlerin YBÖ'nin gerektirdiği karakteristik becerileri incelemiş, bu becerilerin gelişiminde geleneksel öğrenme yöntemlerinin yanı sıra yaşam boyu öğrenme sürecine ilişkin farklı değerlendirme etkinliklerinin kullanılması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerde yaşam boyu öğrenme sürecinin gerektirdiği karakteristik becerilerin gelişmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitim programlarının parçası olması gerektiğinin üzerinde durmuşlardır.

Litzinger, Wise, Lee, Simpson ve Joshi (2001) Penn State Üniversitesi mühendislik fakültesinde öğrenim gören 60 öğrenci ile yaptıkları ve yaşam boyu öğrenme sürecinde hazır bulunuşluğun değerlendirilmesini yaptıkları çalışmalarında, öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine katılım durumları, öz düzenleme becerileri, bireysel yetenekleri, ders öncesi çalışmalarının yaşam boyu öğrenme sürecindeki etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Öz düzenleme becerilerinin akademik performansa pozitif etki ettiğinden bahsetmişlerdir.

Chapman, Toomey, Gaff, McGlip, Walsh, Warren ve Williams (2005) Avustralya Katolik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan YBÖ Merkezinde görev yapan öğretim üyeleri ile yürüttükleri araştırmada, öğretmen yetiştirme faaliyetlerinde YBÖ sürecine yüklenen anlam ve yaşam boyu öğrenme çalışmalarına verilen öneme dair çalışmışlar, katılımcı öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterli bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda katılımcı öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik faaliyetlere fakültelerde yeterince yer verilmediği, yaşam boyu öğrenmenin fakültelerde verilen derslere eklenmesi gerektiğini arzuladıklarından bahsetmişlerdir.

Hart (2006) öğretim görevlileri ile yaptığı araştırmasında, öğretim görevlilerinin uzaktan öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilerinin YBÖ becerilerinin geliştirilmesi üzerine çalışmış, öğretim görevlilerinin kendi kendine öğrenme becerileri, öğretim stratejileri ve

öğrenme faaliyetlerine dair düşünceleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretim görevlilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin teknoloji kullanımı ile pozitif yönlü ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Loads (2007) farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenler ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesini etkilediği düşünülen faktörler üzerine araştırma yapmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan akademisyenler öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin sosyal çevreden, öğretim görevlilerinden ve eğitim gördükleri kurum yapısından etkilendiğini ifade etmişlerdir. Loads çalışmasında öğrenciler ile doğrudan etkileşimli yürütülen faaliyetlerin yaşam boyu öğrenme sürecinde daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Albasheer, Khasawneh, Abu Nabah, ve Hailat (2008) Ürdün’de öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören öğrencilerin ders öğretmenlerine, okul müdürü ve üniversite koordinatörlerine dair algıları üzerine araştırma yapmışlar ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları ile ders öğretmenleri, okul müdürleri ve üniversite koordinatörlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Law, Lee ve Yen (2009), Mukah ilçesindeki öğretmenlerin YBÖ’ye ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında 280 öğretmen ile çalışmışlar, katılımcılara 42 soruluk anket ve mülakat yöneltmişlerdir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi tercih etmelerinin nedeninin öğretmenlerin teknolojik çağda öğrencilere kıyasla daha bilgili olmaları gerektiğini düşünmeleri olarak bulunmuştur.

Hunde ve Tacconi (2014) Jimma Üniversitesinde 12 öğretim üyesi ve 14 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmasında öğretim üyelerinin aday öğretmen eğitiminde yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl oluşturduklarını araştırmışlardır. Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme becerilerinin uygulama yaparak geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

2.10.2. Motivasyon ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde motivasyon kavramına ilişkin kursiyer, öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenler ile yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.10.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Karaköse ve Kocabaş (2006), çalışmalarında öğretmenlerin mesleklerinin kendi performanslarını yordama olanağı sağladığını, çalışmaları esnasında belirledikleri hedeflere ulaşabileceklerini belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Yazıcı (2009), çalışmasında öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen inanç ve tutumların mesleğe zarar verdiğini, mesleğine ilişkin bilişsel çarpıtmaların değiştirilip mesleğe ilişkin öz-farkındalık, tutarlılık, samimiyet, empati gibi tutumların geliştirilmesi gerektiğini, bu sayede mesleğin etkin şekilde sürdürülebileceğini ifade etmiştir.

Gökçe (2011), dersaneler ile resmi ve özel ilkokullarda görev yapan 1093 öğretmen ile yaptığı çalışmasında öğretmelerin motivasyon alanlarının çalıştıkları kurumlara göre farklılaştığını, öğretmenlerin ihtiyaçlarını üst düzeyde önemsemelerine karşın ihtiyaçlarının orta düzeyde karşıldıklarını ifade etmiştir.

Recepöğlu (2012), Kastamonu merkez okullarında görev yapan 262 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleriyle öğrenim durumu, cinsiyet, branş ve görev yaptıkları kurumlardaki görev süreleri arasında anlamlı bir farklılık görölmezken yaş ve mesleki kıdem durumu değişkenleri ile motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü ifade etmiştir.

Ada, Akan, Ayık, Yalçın ve Yıldırım (2013), ilkokullarda görev yapan 19 sınıf öğretmeni ile yaptıkları nitel araştırmalarında öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen önemli etkenlerin başında yönetici desteği olduğunu ve doyum sağlayıcı insani ilişkiler, başarılı olma hissiyatını tatma gibi sosyal ihtiyaçların öğretmenlerin motivasyonunu etkilediğini belirtmişlerdir.

Başaran ve Dedeöđlu Orhun (2013), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde öğrenim gören 291 Öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını olumsuz etkileyen temel faktörlerin MEB, ülke yöneticileri ve toplum bireylerinin öğretmenlik mesleğinin kıymetini kavramaması ve KPSS'nin içeriği ve uygulanış şekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Gömlüksiz ve Serhatlıöğlu (2014), 2012-2013 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesinde öğrenim gören 806 öğretmen adayıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine dair tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve

öğrenim görülen bölüm değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiş, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla, birinci sınıf öğrencilerinin son sınıf öğrencilerine kıyasla, resim-iş öğretmenliği adaylarının matematik öğretmenliği adaylarına kıyasla motivasyon düzeylerinin fazla olduğu belirtmiştir.

Ertürk (2016), Bolu ili merkez ilçelerinde görev yapan 428 öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek, dışsal motivasyon ve işlerine dair motivasyon algılarının orta düzeyde olduğunu, içsel motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Demir (2018), Hatay ilinde görev yapan 781 öğretmen ile yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ifade etmiş, öğretmenlerin motivasyonunu artırma konusunda istek duyan yöneticilerin motivasyonel dil geliştirme çalışmalarına katılmalarının faydalı olabileceği ifade edilmiştir.

Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018), Adana il merkezinde görev yapan 134 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin çalıştıkları okula ilişkin yaşam kalitesi algısı ile mesleki motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı farklılık olduğunu ifade etmişlerdir.

Taş ve Selvitopu (2020), Ankara ili ilçelerinde lisede görev yapan 290 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri ile anlamlı farklılık göstermezken yaş ve lisans mezuniyet değişkenleri ile anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir.

2.10.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Anderson ve Iwanicki (1984), 375 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin çalışma ortamında alınan kararlara dahil olma, çalışılan kurumu sahiplenme ve özerklik duygusu tarafından etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Fox (1986) öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini sınıflarında özgür hissetmelerinin öğretmen motivasyonu üzerinde pozitif yönde etkili olduğunu belirtmiştir.

Martinez Pons (1990) yılında öğretmenler ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının güvenlik, ücret gibi maddi ihtiyaçlardan çok daha fazla motive edici olduğunu ifade etmiştir.

Mani (2002) araştırmasında iş çevresi ve çalışma arkadaşlarının işe dair motivasyon düzeyinde ikincil derecede etkili olduğunu ifade etmiştir.

Peterson ve Quintanilla (2003) çalışmalarında sosyal değer ve normların öğretmenlerin iş yaşamlarına dair motivasyonları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Landry ve Vandenberghe (2009) çalışmalarında yöneticilerin hoşgörülü olması ve astını görevine ilişkin yetkilendirmede kullandığı hoşgörülü dilin astın sorumluluk alma arzusunda pozitif yönlü istek yaratacağını ve astın görevi üstlenme, başarıyla yerine getirmede daha istekli olacağını ifade etmişlerdir.

Murray (2015) çalışmasında anlayışlı ve güven veren bir dil kullanan yöneticinin çalışanların inisiyatif alma olanaklarını artırdığını, bu sayede meydana gelen olumlu hissiyatın sonucunda çalışanların işlerini yapma hususunda daha fazla istek duyduklarını ifade etmiştir.

Gutierrez Wirsching, Mayfield, M., Mayfield, J. ve Wang (2015) çalışmalarında yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dilin kurum çalışanlarını psikolojik olarak etkilediğini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışmayla, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algının incelenerek yaşam boyu öğrenmeye katılımı artırmak için öğretmenlere yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ve mesleklerine ilişkin motivasyonlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, istihdam türü, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun yerleşim yeri ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, sınırlılıkları, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel yaklaşım benimsenmiş olup bu amaçla kullanılan araştırma deseni, mevcut durumu ortaya koymak için kullanılan tarama modellerinden “ilişkisel tarama” modelidir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla sayıda değişken arasında birlikte meydana gelen değişimin varlığı ve değişimin derecesini ortaya koymayı hedefler. Nicel veri analizinde amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçların ortaya koyulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.77). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları ve öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin incelenmesi hedeflendiğinden bu yaklaşım tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın evren ve örnekleme

Bu araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili il merkezinde MEB’e bağlı resmi eğitim ve öğretim faaliyeti gösteren okullarda görev yapan 3449 öğretmenden

oluşmaktadır. Kabul gören %5 hata payı ile 3449 kişilik bir evren için %95 güven aralığında önerilen örneklem büyüklüğü 393'tür (Büyüköztürk, 2004). Örneklemin evreni daha doğru temsil edebilmesi için örneklem sayısı mümkün olduğunca fazla tutulmaya özen gösterilmiş, bu doğrultuda 488 öğretmenden veri toplanmıştır.

Kocaeli il genelinde görev yapan 18.837 öğretmen olması ve öğretmen sayısının fazla olması nedeniyle çalışma grubu olarak Kocaeli il merkezinde görev yapan 3449 öğretmen seçilmiş olup veriler küme örneklem yöntemi ile Kocaeli il merkezinde MEB'e bağlı resmi eğitim-öğretim faaliyeti gösteren; Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu, İmam Hatip lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Programı, Mesleki Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler), Özel Eğitim Uygulama Okulu (I., II., ve III. Kademe), Üstün veya Özel Yenetekliler kademelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır.

3.3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2020) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği" ve araştırmacı tarafından düzenlenen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin bir bölümü Google form üzerinden, bir bölümü ise Kocaeli ili merkez okullarında görev yapan öğretmenler ile yüz yüze görüşme yapılarak elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya Google form üzerinden toplanan 213 anket ile öğretmenlere yüz yüze dağıtılan 400 anketten geri toplanan 293 anketin 18 eksik/hatalı olanları iptal edilerek toplamda 488 anket dahil edilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup örneklemin sosyo-demografik bilgilerinin elde edilebilmesi maksadıyla kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya istekli olma durumu, mesleki kıdem, çocuk durumu, istihdam türü, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulunun yerleşim yeri, çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi durumlarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	421	86,3
	Erkek	67	13,7
Yaş	20-29	67	13,7
	30-39	243	49,8
	40-49	136	27,9
	50+	42	8,6
	Medeni Durum	Bekar	94
	Evli	394	80,7
Eğitim Durumu	Lisans	392	80,3
	Yüksek Lisans	89	18,2
	Doktora	7	1,4
Lisansüstü Çalışma Yapmaya	Evet	309	63,3
İsteklilik Durumu	Hayır	179	36,7
Mesleki Kıdem Durumu	0-5	82	16,8
	6-10	135	27,7
	11-15	102	20,9
	16-20	66	13,5
	21 ve üzeri	103	21,1
Çocuk Durumu	Evet	359	73,6
	Hayır	129	26,4
İstihdam Türü	Ek Ders Karşılığı	37	7,6

	Sözleşmeli	65	13,3
	Kadrolu	386	79,1
Görev Yapılan Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	82	16,8
	İlkokul	128	26,2
	Ortaokul	88	18
	Lise	155	31,8
	Diğer	35	7,2
Görev Yapılan Okulun	İlçe	288	59
Yerleşim Yeri	Şehir Merkezi	200	41
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu	Alt	117	24,0
Yerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Orta	327	67,0
	Üst	44	9,0
		488(f)	100(%)

3.3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ)

Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık ana başlıkları altında 5’li likert tipte 17 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte ters puanlanması gereken maddeye yer verilmemiş olup ölçekteki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. maddeler öğrenmeye isteklilik alt boyutunu, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17. maddeler gelişime açıklık alt boyutunu meydana getirmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 17, maksimum puan ise 85 olarak belirtilmiştir. Alınan yüksek puanlar YBÖ eğiliminin yüksek, alınan düşük puanlar ise YBÖ eğiliminin düşük olduğunu belirtmektedir.

Tablo 15

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ) Ana, Alt Faktörleri ve Madde Numaraları

Ölçek Ana Faktörleri	Ölçek Alt Faktörleri	Madde Numaraları
	Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim	
Öğrenmeye isteklilik	Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım	1,2,3,4,5,6,7,8,9,1
	Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gerektiğine inanırım	0,11

	Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım	
	Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim	
	Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim	
	Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem	
	Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım	
	Öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem	
	Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım	
	Yeni şeyler öğrenmenin kendi gelişimime katkı sağladığını düşünürüm	
	İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm	
	Kişisel ya da mesleki gelişimim için gereken farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim	
Gelişime açıklık	Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım	12,13,14,15, 16,17
	Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim	
	Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım	
	Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm	

Ölçeğin faktör yapısının tanımlanması için açımlayıcı faktör analizi yapılmış olup öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık faktörlerinin toplam açımlayıcılık düzeyinin %43,44 olduğu belirtilmiştir.

Ölçeğe ilişkin ayırt ediciliği değerlendirmek amacıyla %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki çoklu ortalama farklılıkları t-testi sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ) Alt ve Üst Gruplar Arası t-testi Sonuçları

Maddelere ilişkin toplam korelasyon ¹	t (alt%27-üst%27) ²	İç Tutarlılık Faktörü
0,42	-6,62*	
0,37	-5,34*	
0,55	-8,39*	
0,37	-7,75*	
0,52	-8,91*	
0,56	-9,74*	0,82

0,49	-9,09*	
0,53	-9,15*	
0,52	-7,81*	
0,46	-8,59*	
0,54	-9,09*	
0,37	-6,52*	
0,45	-7,43*	
0,51	-7,74*	0,82
0,58	-10,50*	
0,64	-11,89*	
0,53	-9,70*	
Ölçeğin güvenilirlik katsayısı		0,86

¹n=271 ²n1-n2=73 *p<0.001

Kaynak: Gür Erdoğan ve Arsal, 2016

Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile tanımlanmış olup ölçeğin ölçüt ölçek geçerliliği 0,71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine dair hesaplanan Cronbach's alfa tutarlılık katsayısı 0,86, ω değeri ise 0,89, ölçeğin kararlılığına dair tekrar test güvenilirlik katsayısının ise 0,76 olduğu belirtilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan uyum indeks değerleri kabul edilebilir boyutta bulunmuştur ($\chi^2 < 0.08$, RMSEA=0.07, RMR=0.02, GFI=0.93, AGFI=0.90, NFI=0.93, NNFI=0.93, CFI=0.94) (Gür Erdoğan ve Arsal, 2016).

Tüm bu veriler ölçeği YBÖ eğilimini ölçmede yeterli geçerlik ve güvenilirlik yapısına sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği

Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği”, merak, öğrenmeye açıklık, bilgiye ulaşma, kendini yönlendirme ve değerlendirme dört ana başlığı altında 5'li likert tipte 25 maddeden meydana gelmektedir.

Ölçekte ters puanlanması gereken maddeye yer verilmemiş olup ölçekteki 1, 2, 3, 4, 15 ve 16. maddeler fiziki imkânlar alt boyutunu, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14. maddeler okul içi faktörler alt boyutunu, 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler okul dışı faktörler boyutunu ve 22, 23, 24 ve 25. maddeler mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunu meydana getirmektedir. Alt faktörlere ilişkin puanların, bu faktörler altındaki maddelerin toplamı ile bulunabileceği, ölçek puanının ise alt faktör puanlarının toplamı ile elde edileceği ifade edilmiştir. Ölçekten alınacak minimum puan 25, maksimum puan 125 olarak belirtilmiştir.

Tablo 17

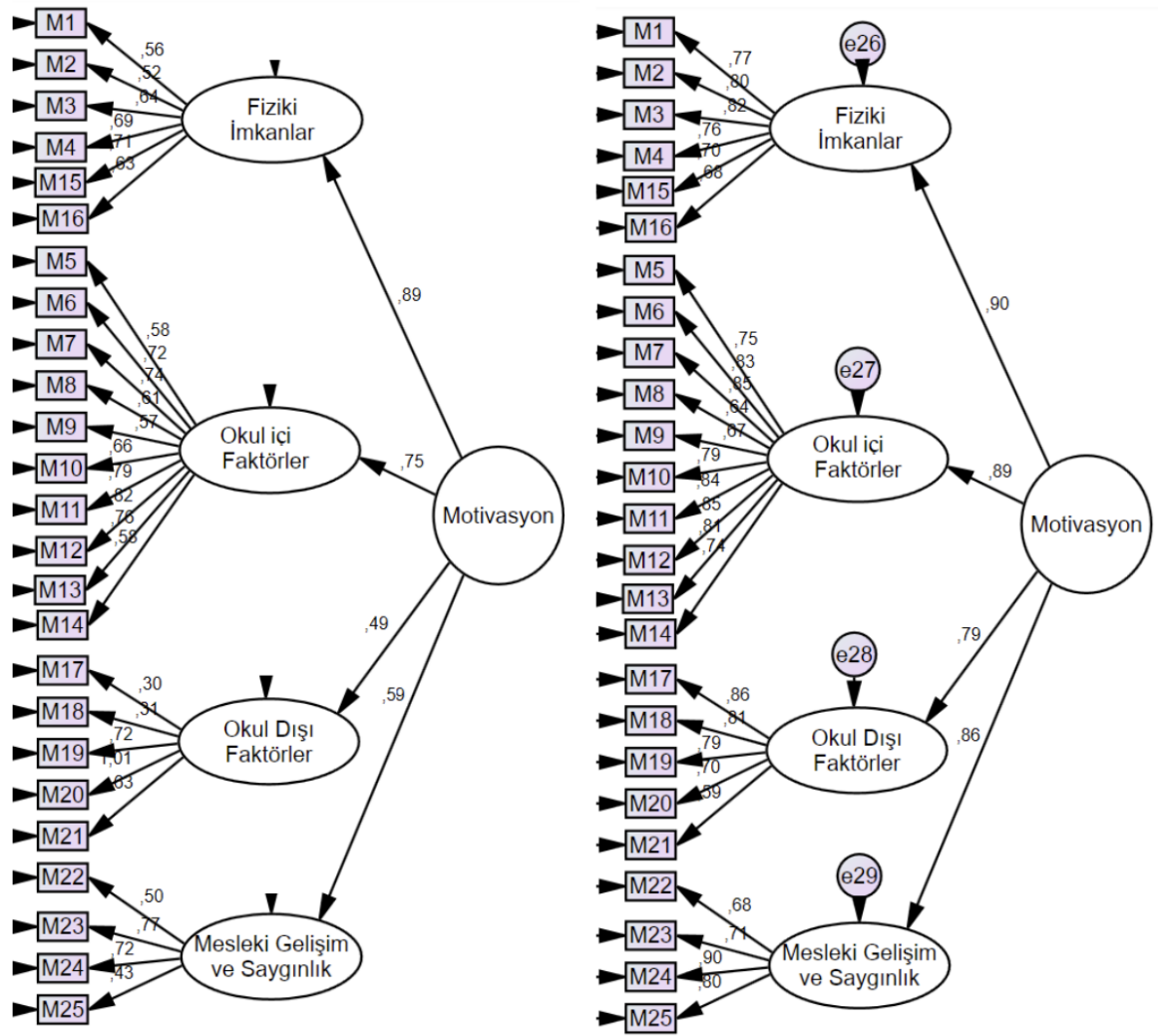
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Ana, Alt Faktörleri ve Madde Numaraları

Ölçek Ana Faktörleri	Ölçek Alt Faktörleri	Madde Numaraları
Fiziki Faktörler	Fiziki ortamın niteliği	1, 2, 3, 4, 15, 16
	Yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	
	İhtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	
	Sosyal-sportif faaliyet sayısı	
	Velilerin okula destek sağlama durumu	
Okul içi faktörler	Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
	Okuldaki ortamın samimiyeti	
	Okulda insana verilen değer	
	Yapılan çalışmaların takdir edilmesi	
	Okulda öğrencilerin başarı durumları	
	Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri	
	Okuldaki mesleki iş birliği ve dayanışma düzeyi	
	Öğretmenlerin karara katılım durumu	
	Okulda adaletin işleyişi	
	Okul yöneticilerinin davranışları	
Okul Dışı Faktörler	Ders saati, nöbet vb. taleplerin dikkate alınması	17, 18, 19, 20, 21
	Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	
	Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	
	Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	
	Mesleğin iş yükü	
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Aldığım ücret düzeyi	22, 23, 24, 25
	Mesleğin saygınlığı	
	Meslek sevgisi	
	Kişisel ve mesleki gelişim imkânları	
	Alanla ilgili yayınlara erişim (makale, dergi vb.)	

Araştırmada kullanılan veri setlerinin normallik ve doğrusallık durumları incelenmiş, madde ve ölçek boyutlarında Mahalonobis uzaklıkları ve aykırı değer durumları değerlendirilerek basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır ($-2 < z < 2$; $p < .001$). Verilerin dağılımının tekli ve çoklu normallik varsayımlarına uygun olduğu görülmüştür. Ölçme aracının yapı geçerliği için temel bileşenler analizi (TBA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA); faktör yapısını ölçmek için yamaç grafikleri incelenmiş ve tüm verilerin uygun olduğu görülmüştür (Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2020).

TBA için verinin faktör analizi ve faktör çıkarmaya uygunluk durumu KMO ve Bartlett testleri ile değerlendirilmiş olup KMO (.88) ve Bartlett testleri ($X^2_{(345)} = 3370.16$; $p < .001$) verinin uygun olduğunu göstermiştir. Ölçme aracına ilişkin faktör yapısını incelemek amacıyla yamaç grafikleri incelenmiş, özdeğer 1 alınmıştır. Ölçek alt boyutlarının kuramsal olarak birbiri ile alakalı olması sebebiyle eğik döndürme uygulaması tercih edilmiş, maddeler arasındaki faktör yük değer farkları asgari .10 ve bir maddenin sahip olması gereken en düşük faktör yükü .32 olarak kabul edilmiştir. DFA için ki-kare uyum testi (χ^2), iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve normlandırılmış uyum indeksi (NFI) incelenmiştir (Karabağ Köse ve diğerleri, 2020).

Ortaya koyulan faktör yapısının uyum değerleri; uygulanan kâğıt kalem testi için [$X^2/sd=2.17$; RMSEA=.06; GFI=.86; AGFI=.82; CFI=.90; ve NFI=.83] ve çevrimiçi uygulama için [$X^2/sd=4.95$; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.93; ve NFI=.91] model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Cole, 1987; Tabachnik ve Fidell, 2013). Maddelere dair faktör yüklerini ifade eden standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları kâğıt kalem uygulaması için .30 ile .82 arasında, çevrimiçi uygulama için ise .59 ile .90 arasında değişmektedir. DFA sonuçlarına Şekil 15'te yer verilmiştir.



Şekil 15. Çevrimiçi (sol) ve kâğıt-kalem (sağ) uygulamalarına dair DFA sonuçları
Kaynak: Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2020

Ölçeğin güvenilirlik özelliklerini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve alt faktörler arası korelasyon değerleri incelenmiş olup ölçek güvenilirliğine dair değerlere Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği, Betimsel İstatistikler, Korelasyon ve İç Tutarlılık Katsayıları

	\bar{x}	sd	α	Bileşenler			
				1	2	3	4
Tüm Ölçek	3.70	.52	-	1			
Okul İçi Faktörler	4.18	.62	.90	.802**	1		
Okul Dışı Faktörler	2.70	.82	.81	.591**	.177**	1	
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	3.70	.78	.76	.703**	.399**	.441**	1
Fiziki İmkanlar	3.64	.74	.78	.759**	.578**	.277**	.440**

* $p < .001$

Kaynak: Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2020

Tablo 18 incelendiğinde ölçeğe ilişkin uygulama sonuçları doğrultusunda ölçeğin güvenilirlik değerlerinin her faktörün aldığı değer in alt değer olan 70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değeri anlamlı olmakla birlikte, çoklu bağıntı yönünden faktör birleştirmesini gerektirmemektedir ($r^2_{(max)} = .33$). Ölçek alt boyutlarının ölçeğin bütünü ile korelasyonu da yüksek bulunmuştur.

Ölçeğe ilişkin ayırt ediciliği değerlendirmek amacıyla %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki çoklu ortalama farklılıkları MANOVA testi ile ölçülmüş, çoklu varyans farklılıklarının anlamlı olduğu görülmüştür [$\lambda = .15$, $F_{(5, 123)} = 136.49$, $p < .001$], gruplar arası farklılaşma verilerine Tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği, Alt ve Üst Gruplar Arası Farklılaşma

Faktörler	Gruplar	\bar{x}	sd	f	p^*
Okul İçi Faktörler	Alt	3.52	0.69	149.78	.000
	Üst	4.65	0.26		
Okul Dışı Faktörler	Alt	2.17	0.53	146.34	.000
	Üst	3.52	0.71		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Alt	2.96	0.74	186.89	.000
	Üst	4.45	0.48		

Fiziki İmkanlar	Alt	2.88	0.70	177.02	.000
	Üst	4.25	0.44		

p<.01

Tablo 19 verilerinden de anlaşılacağı üzere alt faktörler boyutunda yapılan ANOVA testleri de anlamlı sonuç vererek alt ve üst gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tüm bu sonuçlara dayanarak ölçeğin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür.

3.3.4. Verilerin analizi

Elde edilen veriler SPSS-Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann Withney U, Kruskal-Wallis ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı, basit doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmış olup sonuçların yorumlanmasında ,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, her iki değişkenin de birbiri üzerinde etkili olduğu ve birbirini yordadığı görülmüştür.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırma alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarına yer verilmiştir. Her bir araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular sıra ile ele alınmıştır:

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

Öğretmenlerin YBÖ eğilim puanları iki boyutta analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 20 ve Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimine İlişkin Tablo

	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{x}	ss
Yaşam Boyu	488	17,00	85,00	73,8258	9,02224
Öğrenme Eğilimi					
Ölçek Puanları					
Toplam	488				

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimi ölçeği toplam puanlarının ortalamasının 73,8258 olduğu, ölçekten alınabilecek maksimum puanın 85 olması dolayısıyla öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Alt Boyutlar Verileri

	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık
\bar{x}	47,6885	26,1373
ss	6,13414	3,45514

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen faktörlerin öğrenmeye isteklilik alt boyutunun 47,6885 ve gelişime açıklık alt boyutunun 26,1373 ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutlarının ortalamalarının da yüksek olduğu görülmüştür.

2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, istihdam türü, görev yapılan okul türü ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenleri yönünden incelenmiştir.

a. Cinsiyet

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 22 ve Tablo 23’de yer verilmiştir.

Tablo 22

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Cinsiyet	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu	Kadın	,111	421	,000	8,919	-2,574	14,303
Öğrenme Eğilimi	Erkek	,141	67	,002	9,536	-2,313	11,719

Tablo 12’de verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin YBÖ eğilimi test puanlarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenlerle verilerin analizinde non-parametrik yöntemlerden Mann Withney U testi kullanılmıştır ($p < 0,05$,).

Tablo 23

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Withney U Testi Verileri

	Cinsiyet	N	Sıra ortalamaları	u	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Kadın	421	249,75	11894,500	0,039
	Erkek	67	211,53		
Öğrenmeye İsteklilik	Kadın	421	248,33	12491,500	,131
	Erkek	67	220,44		
Gelişime Açıklık	Kadın	421	250,67	11548,500	,016
	Erkek	67	206,37		

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($u=11894,500$; $p < 0,05$). Bu farklılığa göre kadın öğretmenlerin YBÖ eğilimleri erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksektir.

YBÖ eğilimi ölçeği alt boyutları incelendiğinde kadın öğretmenlerin öğrenmeye isteklilik alt boyutundan 248,33 ve erkek öğretmenlerin 220,44 ortalama puan aldıkları, kadın öğretmenlerin gelişime açıklık alt boyutundan 250,57 ve erkek öğretmenlerin 206,37 ortalama puan aldıkları görülmüştür.

b. Yaş

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri yaş değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 24 ve Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 24

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Yaş	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu	20-29	,121	67	,016	7,194	-1,312	4,116
Öğrenme	30-39	,138	243	,000	10,071	-2,749	13,230
Eğilimi	40-49	,098	136	,003	8,431	-2,247	13,966
	50+	,144	41	,033	6,821	,343	-,966

Tablo 24'te verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin YBÖ eğilimi test puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde normal dağılıma sahip olmadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarının 50 ve üzeri yaş grubu haricindeki katılımcıların değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 25

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	Yaş	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	20-29	67	262,58	1,628	3	,653
	30-39	243	242,52			
	40-49	136	241,63			
	50+	41	230,29			
Öğrenmeye İsteklilik	20-29	67	259,78	2,526	3	,471
	30-39	243	234,40			
	40-49	136	252,76			
	50+	41	246,04			
Gelişime Açıklık	20-29	67	256,77	8,422	3	,038
	30-39	243	257,33			
	40-49	136	225,79			
	50+	41	204,51			

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=1,628 ; p>0,05).

c. Medeni Durum

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri medeni durum değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 26 ve Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 26

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Medeni Durum	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu	Bekar	,133	94	,000	8,763	-3,031	18,398
Öğrenme Eğilimi	Evli	,108	394	,000	9,090	-2,414	12,836

Tablo 26’da verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin YBÖ eğilimi test puanlarının medeni durum değişkenine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik yöntemlerden Mann Withney U testi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 27

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann Withney U Testi Verileri

	Medeni Durum	N	Sıra ortalamaları	u	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Bekar	94	250,72	17933,00	,633
	Evli	394	243,02		
Öğrenmeye İsteklilik	Bekar	94	246,67	18314,000	,868
	Evli	394	243,98		
Gelişime Açıklık	Bekar	94	250,72	17607,000	,453
	Evli	394	243,02		

Tablo 27’de yer verilen ölçek verileri ve alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($u=17933,00$; $p>0,05$).

d. Eğitim Durumu

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri eğitim durumu değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 28 ve Tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 28

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Eğitim durumu	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu	Lisans	,085	392	,000	8,111	-1,903	11,240
Öğrenme	Yüksek Lisans	,185	89	,000	12,238	-3,095	12,352
Eğilimi	Doktora	,241	7	,200	10,672	-1,301	1,453

Tablo 28’de verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanları eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde doktora eğitimi alan grubun verileri p değerine göre normal dağılım gösterirken diğer grup verilerinin normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 29

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	Eğitim durumu	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Lisans	392	240,81	1,675	2	,433
	Yüksek Lisans	89	257,35			
	Doktora	7	287,86			
Öğrenmeye İsteklilik	Lisans	392	241,76	,876	2	,648
	Yüksek Lisans	89	254,39			
	Doktora	7	272,43			
Gelişime Açıklık	Lisans	392	239,29	5,830	2	,054
	Yüksek Lisans	89	258,79			
	Doktora	7	354,43			

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=1,675; $p>0,05$). Veriler toplamında anlamlı bir farklılık olmasa da ölçeğin alt boyutları incelendiğinde doktora eğitimi almış öğretmenlerin yüksek lisans ve lisans eğitimi alanlara kıyasla, yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin ise lisans eğitimi alanlara kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

e. Lisansüstü çalışma yapmaya İsteklilik Durumu

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumu değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 30 ve Tablo 31’de yer verilmiştir.

Tablo 30

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Lisans Üstü Çalışma Yapmaya İsteklilik Durumuna Göre Normallik Dağılımı

	Lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumu	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu	Evet	,140	309	,000	9,405	-2,910	15,399
Öğrenme Eğilimi	Hayır	,083	179	,004	8,051	-1,902	11,776

Tablo 30’da verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumuna göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik yöntemlerden Mann Withney U testi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 31

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Lisans Üstü Çalışma Yapmaya İsteklilik Durumu Değişkenine İlişkin Mann Withney U Testi Verileri

	Lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumu	N	Sıra ortalamaları	u	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Evet	309	82608,50	20597,500	,000
	Hayır	179	36707,50		
Öğrenmeye İsteklilik	Evet	309	260,22	22798,500	,001
	Hayır	179	217,37		
Gelişime Açıklık	Evet	309	273,74	18619,000	,000
	Hayır	179	194,02		

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($u=20597,500$; $p<0,05$). Bu farklılığa göre lisansüstü çalışma yapmaya istekli olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim test puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık ortalamalarında da bu farklılaşma belirgin şekilde görülmektedir.

f. Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri mesleki kıdem değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 32 ve Tablo 33'te yer verilmiştir.

Tablo 32

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Mesleki kıdem	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu	0-5	,084	82	,200	6,492	-,284	-,338
Öğrenme	6-10	,169	135	,000	10,062	-2,717	13,226
Eğilimi	11-15	,129	102	,000	9,551	-2,291	11,430
	16-20	,179	66	,000	11,957	-2,898	11,747
	21+	,102	103	,010	6,291	,264	-1,035

Tablo 32’de verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin YBÖ eğilimi test puanları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan grubun p değeri normal dağılım gösterirken diğer gruplarının p değerine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 33

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	Mesleki kıdem	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	0-5	82	248,73	1,633	4	,803
	6-10	135	238,77			
	11-15	102	254,66			
	16-20	66	252,15			
	21+	103	233,67			
Öğrenmeye İsteklilik	0-5	82	251,08	2,537	4	,638
	6-10	135	231,11			
	11-15	102	248,39			
	16-20	66	261,93			
	21+	103	241,79			

Gelişime Açıklık	0-5	82	240,66	5,724	4	,221
	6-10	135	252,82			
	11-15	102	264,54			
	16-20	66	238,00			
	21+	103	220,97			

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri mesleki değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=1,633; $p>0,05$).

g. Çocuk sahibi olma durumu

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 34 ve Tablo 35'te yer verilmiştir.

Tablo 34

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Normallik Dağılımı

	Çocuk sahibi olma durumu	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu	Evet	,112	359	,000	9,171	-2,591	13,778
Öğrenme Eğilimi	Hayır	,101	129	,003	8,620	-2,282	13,418

Tablo 34'te verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanlarının çocuk sahibi olma durumuna göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik yöntemlerden Mann Withney U testi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 35

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine İlişkin Mann Withney U Testi Verileri

	Çocuk sahibi olma durumu	N	Sıra ortalamaları	u	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Evet	359	245,70	22725,000	,754
	Hayır	129	241,16		
Öğrenmeye İsteklilik	Evet	359	246,54	22423,000	,593
	Hayır	129	238,82		
Gelişime Açıklık	Evet	359	244,89	23016,000	,918
	Hayır	129	243,42		

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($u=22725,000$; $p>0,05$).

h. İstihdam Türü

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri istihdam türü değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 36 ve Tablo 37’de yer verilmiştir.

Tablo 36

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının İstihdam Türüne Göre Normallik Dağılımı

	İstihdam türü	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Kadrolu	,106	386	,000	8,999	-2,444	13,469
	Sözleşmeli	,160	65	,000	10,312	-2,934	13,763
	Ek Ders Karşılığı	,104	37	,200	6,573	-,577	,794

Tablo 36’da verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanları istihdam türüne göre incelendiğinde ek ders karşılığı istihdam olan grubun verileri p değerine göre normal dağılım gösterirken diğer

grup verilerinin p değerine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır (p <0,05).

Tablo 37

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve İstihdam Türü Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	İstihdam türü	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Kadrolu	386	242,25	,789	2	,674
	Sözleşmeli	65	247,08			
	Ek Ders Karşılığı	37	263,43			
Öğrenmeye İsteklilik	Kadrolu	386	243,89	,106	2	,948
	Sözleşmeli	65	244,02			
	Ek Ders Karşılığı	37	251,74			
Gelişime Açıklık	Kadrolu	386	240,37	2,388	2	,303
	Sözleşmeli	65	250,97			
	Ek Ders Karşılığı	37	276,19			

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri istihdam edilme türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=,789; p>0,05).

1. Görev yapılan okul türü

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri görev yapılan okul türü değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 38 ve Tablo 39'da yer verilmiştir.

Tablo 38

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Normallik Dağılımı

	Görev yapılan okul türü	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Bağımsız Anaokulu	,211	82	,000	13,208	-3,062	10,945
	İlkokul	,091	128	,011	6,596	-,166	-,839
	Ortaokul	,097	88	,039	7,164	,003	-,771
	Lise	,095	155	,002	6,994	-,088	-,684
	Diğer	,294	35	,000	14,783	-2,686	8,210

*Diğer: Anadolu Meslek Programı, Mesleki Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Meslek Okulu, Özel Eğitim Uygulama Okulu (I., II. ve III. Kademe), Üstün veya Özel Yetenekliler

Tablo 38’de verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin YBÖ eğilimi test puanları görev yapılan okul türüne göre incelendiğinde normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 39

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	Görev yapılan okul türü	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Bağımsız Anaokulu	82	271,59	9,333	4	,053
	İlkokul	128	261,87			
	Ortaokul	88	218,14			
	Lise	155	232,06			
	Diğer	35	238,89			
Öğrenmeye İsteklilik	Bağımsız Anaokulu	82	266,63	8,304	4	,081
	İlkokul	128	263,31			
	Ortaokul	88	218,86			
	Lise	155	234,83			
	Diğer	35	231,16			
Gelişime Açıklık	Bağımsız Anaokulu	82	268,59	6,306	4	,177

İlkokul	128	256,04
Ortaokul	88	225,09
Lise	155	232,08
Diğer	35	249,69

Diğer: Anadolu Meslek Programı, Mesleki Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Meslek Okulu, Özel Eğitim Uygulama Okulu (I., II. ve III. Kademe), Üstün veya Özel Yetenekliler

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=9,333; p>0,05).

i. Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 42 ve Tablo 43'te yer verilmiştir.

Tablo 40

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Görev Yapılan Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Normallik Dağılımı

Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi		İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Yaşam Boyu	Alt	,110	118	,001	9,078	-2,263	11,924
Öğrenme	Orta	,118	326	,000	9,218	-2,695	14,588
Eğilimi	Üst	,123	44	,091	7,107	-,608	-,227

Not: Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi durumu öğretmenlerin kişisel algılarına dayanmaktadır.

Tablo 40'da verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test puanları görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre incelendiğinde sosyoekonomik bakımdan üst düzeyde bulunan okullarda görev yapan

grubun verilerinin p değerine göre normal dağılım gösterirken diğer grup verilerinin normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır (p <0,05).

Tablo 41

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Görev Yapılan Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Alt	118	247,14	1,538	2	,464
	Orta	326	240,38			
	Üst	44	267,92			
Öğrenmeye İsteklilik	Alt	118	249,72	,929	2	,629
	Orta	326	240,57			
	Üst	44	259,64			
Gelişime Açıklık	Alt	118	245,81	2,844	2	,241
	Orta	326	239,60			
	Üst	44	277,28			

Not: Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi durumu öğretmenlerin kişisel algılarına dayanmaktadır.

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte olup sosyoekonomik düzey bakımından üst düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (ki-kare=1,538 ; p>0,05).

Tüm veriler incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken; yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, istihdam edilme türü, görev yapılan okul türü ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

3. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri iki boyutta analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 42 ve Tablo 43'te yer verilmiştir.

Tablo 42

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tablo

	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{x}	ss
Mesleki Motivasyon Ölçek Puanları	488	30,00	125,00	96,6209	19,80380
Toplam	488				

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeği toplam puanlarının ortalamasının 96,6209 olduğu, ölçekten alınabilecek maksimum puanın 125 olması dolayısıyla öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 43

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri Alt Boyutlar Verileri

	Fiziki Faktörler	Okul İçi Faktörler	Okul Dışı Faktörler	Mesleki Gelişim ve Saygınlık
\bar{x}	22,1270	41,0717	17,1660	16,2561
ss	5,85066	8,55331	4,79681	3,46795

Tablo 43 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerden fiziki faktörler alt boyutunun 22,1270, okul içi faktörler alt boyutunun 41,0717, okul dışı faktörler alt boyutunun 17,1660 ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunun 16,2561 ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Fiziki alt boyuttan alınabilecek maksimum puanın 30, okul içi faktörler alt boyutundan alınabilecek maksimum puanın 50, okul dışı faktörler alt boyuttan alınabilecek maksimum puanın 25 ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyuttan alınabilecek maksimum puanın 20 olması

nedeniyle öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini etkileyen alt boyutların ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

4. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, istihdam türü, görev yapılan okul türü ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenleri yönünden incelenmiştir.

a. Cinsiyet

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 42 ve Tablo 43'te yer verilmiştir.

Tablo 44

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Cinsiyet	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki Motivasyon	Kadın	,081	421	,000	20,147	-,468	-,574
Düzeyi	Erkek	,123	67	,013	17,657	-,301	-,909

Tablo 44'te verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin meslekleri motivasyon düzeyi test puanlarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik yöntemlerden Mann Withney U testi kullanılmıştır (p <0,05).

Tablo 45

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Withney U Testi Verileri

	Cinsiyet	N	Sıra ortalamaları	u	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Kadın	421	247,07	13021,000	,313
	Erkek	67	228,34		
Fiziki Faktörler	Kadın	421	245,35	13747,500	,739
	Erkek	67	239,19		
Okul İçi Faktörler	Kadın	421	247,09	13014,500	,308
	Erkek	67	228,25		
Okul Dışı Faktörler	Kadın	421	247,67	12770,000	,213
	Erkek	67	224,60		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Kadın	421	249,79	11877,500	,035
	Erkek	67	211,28		

Tablo 45 verileri incelendiğinde kadın öğretmenlerin ölçek toplam ve alt boyunlarındaki sıra ortalamalarının erkek öğretmenlere kıyasla yüksek olduğu görülse de istatistiksel anlamda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($u=13021,000$; $p>0,05$).

b. Yaş

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri yaş değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 46 ve Tablo 47’de yer verilmiştir.

Tablo 46

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi Test Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Yaş	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki Motivasyon Düzeyi	20-29	,117	67	,023	19,237	-,286	-1,101
	30-39	,081	243	,001	20,346	-,503	-,438
	40-49	,087	136	,014	18,867	-,500	-,466
	50+	,096	41	,200	20,998	-,108	-1,121

Tablo 46’da verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde 50 ve üzeri yaş grubu verilerinin p değerine göre normal dağılım gösterdiği, diğer yaş gruplarının ise p değerine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 47

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	Yaş	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	20-29	67	244,49	1,458	3	,692
	30-39	243	244,60			
	40-49	136	249,97			
	50+	41	219,85			
Fiziki Faktörler	20-29	67	234,96	1,648	3	,649
	30-39	243	241,71			
	40-49	136	256,12			
	50+	41	232,16			
Okul İçi Faktörler	20-29	67	232,67	2,938	3	,401
	30-39	243	243,80			
	40-49	136	257,35			

Okul Dışı Faktörler	50+	41	219,40	2,792	3	,425
	20-29	67	251,75			
	30-39	243	251,80			
	40-49	136	232,71			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	50+	41	222,54	6,221	3	,101
	20-29	67	269,33			
	30-39	243	242,64			
	40-49	136	246,88			
	50+	41	201,09			

Tablo 47 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=1,458; $p>0,05$).

c. Medeni Durum

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri medeni durum değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 48 ve Tablo 49’da yer verilmiştir.

Tablo 48

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi Test Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Medeni Durum	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Bekar	,118	94	,003	17,746	-,200	-1,265
	Evli	,081	394	,000	20,309	-,481	-,533

Tablo 48’de verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri test puanlarının medeni durum değişkenine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik yöntemlerden Mann Withney U testi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 49

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann Withney U Testi Verileri

	Medeni Durum	N	Sıra ortalamaları	u	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Bekar	94	238,97	17998,000	,672
	Evli	394	245,82		
Fiziki Faktörler	Bekar	94	246,77	18304,500	,862
	Evli	394	243,96		
Okul İçi Faktörler	Bekar	94	235,41	17663,500	,485
	Evli	394	246,49		
Okul Dışı Faktörler	Bekar	94	236,15	17733,000	,522
	Evli	394	246,49		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Bekar	94	250,10	17991,500	,664
	Evli	394	243,16		

Tablo 49 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($u=17998,000$; $p>0,05$).

d. Eğitim Durumu

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 50 ve Tablo 51’de yer verilmiştir.

Tablo 50

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi Test Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Eğitim durumu	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki	Lisans	,071	392	,000	19,500	-,388	-,694
Motivasyon	Yüksek Lisans	,112	89	,007	20,319	-,434	,255
Düzeyi	Doktora	,245	7	,200	31,732	-,1779	3,550

Tablo 50’de verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri test puanları eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde doktora eğitimi alan grubun p değeri verileri normal dağılım gösterirken diğer grup verilerinin p değerinin normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 51

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	Eğitim durumu	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Lisans	392	241,21	1,108	2	,575
	Yüksek Lisans	89	257,34			
	Doktora	7	265,57			
Fiziki Faktörler	Lisans	392	240,030	1,804	2	,406
	Yüksek Lisans	89	262,35			
	Doktora	7	252,50			
Okul İçi Faktörler	Lisans	392	242,24	,541	2	,763
	Yüksek Lisans	89	254,37			
	Doktora	7	245,50			
Okul Dışı Faktörler	Lisans	392	239,88	2,438	2	,295
	Yüksek Lisans	89	261,57			
	Doktora	7	290,71			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Lisans	392	241,17	1,544	2	,462
	Yüksek Lisans	89	255,57			
	Doktora	7	290,29			

Tablo 51 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=1,108; $p > 0,05$).

e. Lisans Üstü Çalışma Yapmaya İsteklilik Durumu

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumu değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 52 ve Tablo 53'te yer verilmiştir.

Tablo 52

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi Test Puanlarının Lisans Üstü Çalışma Yapmaya İsteklilik Durumuna Göre Normallik Dağılımı

Lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumu		İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Evet	,094	309	,000	19,883	-,504	-,512
	Hayır	,078	179	,009	19,623	-,355	-,696

Tablo 52'de verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumuna göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik yöntemlerden Mann Withney U testi kullanılmıştır (p <0,05).

Tablo 53

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Lisans Üstü Çalışma Yapmaya İsteklilik Durumu Değişkenine İlişkin Mann Withney U Testi Verileri

	Lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumu	N	Sıra ortalamaları	u	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Evet	309	252,74	25110,500	,090
	Hayır	179	230,28		
Fiziki Faktörler	Evet	309	250,26	25875,000	,235
	Hayır	179	234,55		

Okul İçi Faktörler	Evet	309	248,66	26369,500	,389
	Hayır	179	237,32		
Okul Dışı Faktörler	Evet	309	256,10	24072,000	,017
	Hayır	179	224,48		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Evet	309	256,87	23833,000	,010
	Hayır	179	223,15		

Tablo 53 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($u=25110,500$; $p>0,05$).

f. Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 54 ve Tablo 55’te yer verilmiştir.

Tablo 54

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi Test Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

	Mesleki kıdem	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki Motivasyon Düzeyi	0-5	,130	82	,002	17,108	-,433	-,749
	6-10	,086	135	,015	19,998	-,210	-,910
	11-15	,116	102	,002	22,435	-,673	-,333
	16-20	,108	66	,056	17,878	-,769	,101
	21+	,073	103	,200	19,840	-,225	-,853

Tablo 54’te verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan grup p değeri yönünden normal dağılım gösterirken diğer grupların p değerine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık

katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 55

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	Mesleki kıdem	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	0-5	82	245,00	6,077	4	,193
	6-10	135	235,04			
	11-15	102	253,08			
	16-20	66	277,08			
	21+	103	227,12			
Fiziki Faktörler	0-5	82	223,94	8,946	4	,062
	6-10	135	238,60			
	11-15	102	251,80			
	16-20	66	287,29			
	21+	103	233,96			
Okul İçi Faktörler	0-5	82	230,81	6,592	4	,159
	6-10	135	234,98			
	11-15	102	253,18			
	16-20	66	280,84			
	21+	103	236,00			
Okul Dışı Faktörler	0-5	82	266,01	5,357	4	,253
	6-10	135	241,73			
	11-15	102	251,34			
	16-20	66	250,52			
	21+	103	220,38			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	0-5	82	271,89	10,575	4	,032
	6-10	135	233,47			
	11-15	102	252,22			
	16-20	66	266,77			
	21+	103	215,23			

Tablo 55 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=6,077; $p>0,05$).

g. Çocuk Sahibi Olma Durumu

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 56 ve Tablo 57’de yer verilmiştir.

Tablo 56

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi Test Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Normallik Dağılımı

	Çocuk sahibi olma durumu	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Evet	,083	359	,000	20,373	-,492	-,561
	Hayır	,087	129	,018	18,279	-,269	-,818

Tablo 56’da verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanlarının çocuk sahibi olma durumuna göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik yöntemlerden Mann Withney U testi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 57

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine İlişkin Mann Withney U Testi Verileri

		Çocuk sahibi olma durumu	N	Sıra ortalamaları	u	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Evet		359	246,80	22328,500	,547
	Hayır		129	238,09		
Fiziki Faktörler	Evet		359	243,63	22844,000	,820
	Hayır		129	246,82		
Okul İçi Faktörler	Evet		359	249,61	21261,500	,166
	Hayır		129	229,82		
Okul Dışı Faktörler	Evet		359	244,61	23115,000	,976
	Hayır		129	244,19		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Evet		359	241,81	22188,000	,476
	Hayır		129	252,00		

Tablo 57 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($u=23328,500$; $p>0,05$).

h. İstihdam Türü

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri istihdam türü değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 58 ve Tablo 59’da yer verilmiştir.

Tablo 58

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi Test Puanlarının İstihdam Türüne Göre Normallik Dağılımı

		İstihdam türü	İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Kadrolu		,082	386	,000	20,694	-,425	-,695
	Sözleşmeli		,111	65	,046	16,686	-,339	-,933
	Ek Ders Karşılığı		,097	37	,200	15,334	-,530	,430

Tablo 58’de verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanları istihdam türüne göre incelendiğinde ek ders karşılığı istihdam olan grubun verileri p değeri normal dağılım gösterirken diğer grup verilerinin p değerine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 59

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Mesleki Motivasyon Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	İstihdam türü	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Kadrolu	386	243,47	,099	2	,952
	Sözleşmeli	65	248,75			
	Ek Ders Karşılığı	37	247,74			
Fiziki Faktörler	Kadrolu	386	244,90	,016	2	,992
	Sözleşmeli	65	243,46			
	Ek Ders Karşılığı	37	242,20			
Okul İçi Faktörler	Kadrolu	386	246,21	1,674	2	,433
	Sözleşmeli	65	225,62			
	Ek Ders Karşılığı	37	259,81			
Okul Dışı Faktörler	Kadrolu	386	242,64	2,169	2	,338
	Sözleşmeli	65	265,82			
	Ek Ders Karşılığı	37	226,46			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Kadrolu	386	237,95	5,285	2	,071
	Sözleşmeli	65	280,67			
	Ek Ders Karşılığı	37	249,27			

Tablo 59 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri istihdam edilme türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=,099; $p > 0,05$).

1. Görev Yapılan Okul Türü

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri görev yapılan okul türü değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 60 ve Tablo 61’de yer verilmiştir.

Tablo 60

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi Test Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Normallik Dağılımı

Görev yapılan okul türü		İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki	Bağımsız Anaokulu	,127	82	,002	18,540	-,582	-,643
Motivasyon	İlkokul	,109	128	,001	20,884	-,362	-,939
Düzeyi	Ortaokul	,070	88	,200	20,263	-,801	,625
	Lise	,094	155	,002	19,535	-,200	-1,090
	Diğer	,101	35	,200	18,025	-,495	-,110

Diğer: Anadolu Meslek Programı, Mesleki Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Meslek Okulu, Özel Eğitim Uygulama Okulu (I., II. ve III. Kademe), Üstün veya Özel Yetenekliler

Tablo 60’ta verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test verilerinin p değerine göre ortaokul ve diğer okul türleri normal dağılım gösterirken; bağımsız anaokulu, ilkokul ve lise verilerinin normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 61

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Verileri

	Görev yapılan okul türü	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Bağımsız Anaokulu	82	277,41	6,387	4	,172
	İlkokul	128	240,45			
	Ortaokul	88	235,44			
	Lise	155	232,50			
	Diğer	35	258,11			
Fiziki Faktörler	Bağımsız Anaokulu	82	277,61	5,982	4	,201
	İlkokul	128	241,90			
	Ortaokul	88	239,11			
	Lise	155	231,80			
	Diğer	35	246,23			
Okul İçi Faktörler	Bağımsız Anaokulu	82	272,85	5,192	4	,268
	İlkokul	128	248,05			
	Ortaokul	88	238,14			
	Lise	155	230,31			
	Diğer	35	243,94			
Okul Dışı Faktörler	Bağımsız Anaokulu	82	275,31	7,298	4	,121
	İlkokul	128	230,43			
	Ortaokul	88	228,44			
	Lise	155	243,74			
	Diğer	35	267,49			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Bağımsız Anaokulu	82	272,55	9,104	4	,059
	İlkokul	128	240,29			
	Ortaokul	88	231,20			
	Lise	155	230,92			
	Diğer	35	287,76			

Diğer: Anadolu Meslek Programı, Mesleki Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Meslek Okulu, Özel Eğitim Uygulama Okulu (I., II. ve III. Kademe), Üstün veya Özel Yetenekliler

Tablo 61 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=6,378; p>0,05).

i. Görev Yapılan Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 62, Tablo 63 ve Tablo 64'te yer verilmiştir.

Tablo 62

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Test Puanlarının Görev Yapılan Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Normallik Dağılımı

Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi		İstatistik	sd	p	ss	Skewness	Kurtosis
Mesleki	Alt	,073	118	,180	22,244	-,219	-,736
Motivasyon	Orta	,074	326	,000	18,767	-,422	-,686
Düzeyi	Üst	,119	44	,134	16,439	-,690	-,614

Not: Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi durumu öğretmenlerin kişisel algılarına dayanmaktadır.

Tablo 62'de verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi test puanları görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre incelendiğinde sosyoekonomik bakımdan alt ve üst düzeylerde bulunan okullarda görev yapan grubun p değeri verilerinin normal dağılım gösterirken orta düzey grup verilerinin p değeri verilerine göre normal dağılıma sahip olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin -1 ile +1 değer aralığında olmadığı, standart Z puanı açısından normal dağılım göstermediği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 63

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyi ve Görev Yapılan Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis testi verileri

	Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi	N	Sıra ortalamaları	Ki-kare	sd	p
Mesleki Motivasyon Düzeyi	Alt	118	208,08	15,688	2	,000
	Orta	326	249,27			
	Üst	44	303,13			
Fiziki Faktörler	Alt	118	202,66	15,688	2	,000
	Orta	326	248,83			
	Üst	44	324,63			
Okul İçi Faktörler	Alt	118	222,69	15,688	2	,026
	Orta	326	246,43			
	Üst	44	288,68			
Okul Dışı Faktörler	Alt	118	211,76	15,688	2	,001
	Orta	326	248,59			
	Üst	44	302,01			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Alt	118	219,14	15,688	2	,027
	Orta	326	248,77			
	Üst	44	280,84			

Not: Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi durumu öğretmenlerin kişisel algılarına dayanmaktadır.

Tablo 63 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterme olup sosyoekonomik bakımdan üst düzeyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (ki-kare=15,688; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu değerlendirmek amacı ile gruplar arası kıyaslama yapılmış olup elde edilen verilere Tablo 64'te yer verilmiştir.

Tablo 64

Görev Yapılan Okulun Sosyoekonomik Düzeyleri Arası İlişki Verileri

Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyleri arası ilişki verileri	p
Alt-Orta	,008
Alt-Üst	,000
Orta-Üst	,015

Not: Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi durumu öğretmenlerin kişisel algılarına dayanmaktadır.

Tablo 64'te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyleri arasında tüm gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır ($p < 0,05$).

Tüm veriler incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı farklılık varken; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu, istihdam türü ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık yoktur.

5. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki analiz edilmiş olup sonuçlara Tablo 63 ve Tablo 64'te yer verilmiştir.

Tablo 65

Kolmogorov-Smirnov Testine Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puanları ile Mesleki Motivasyon Puanları Normallik Dağılımı

	İstatistik	sd	p
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	,108	488	,000
Mesleki motivasyon	,076	488	,000

Tablo 65’te verilen Kolmogorov-Smirnov testi verileri doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi test verileri ve mesleki motivasyon düzeyi test verilerinin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı yöntemi kullanılmıştır (p <0,05).

Tablo 66

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Mesleki Motivasyon Düzeyi Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Verileri

		Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Mesleki motivasyon düzeyi
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	r	1,000	,250
	p		,000
	N	488	488
Mesleki motivasyon düzeyi	r	,250	1,000
	p	,000	
	N	488	488

Tablo 66’da görüldüğü üzere öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır (r=,250; p <0,05).

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mesleki motivasyonlarını ne düzeyde yordadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş (R=0174, R²=0,030); öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin yordayıcısı olduğu görülmüştür (F₍₁₋₄₈₆₎=15,116, p<0,05). Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri, mesleki motivasyon düzeylerinin %3’lük kısmını açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının (B=0,381) anlamlılık testi de öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (p<0,01).

Regresyon analizi sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzey puanları = (0,381 x Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri) + 68,476

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verileri ve yorumlarından ulaşılan sonuçlara, tartışmalara ve araştırma sonuçlarına dayalı önerilere yer verilerek gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç Özoğlu (2019); Karaoğlan Yılmaz ve Eyüboğlu Binay (2018); Erdamar ve diğerleri (2017); Özçiftçi ve Çakır (2015); Özçiftçi (2014); Kılıç ve Tuncel (2014); İzci ve Koç (2012); Selvi (2011); Ersoy ve Yılmaz (2009), çalışmalarıyla benzer şekilde öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu sonucu ile örtüşmüştür. Bu sonuçların kabul görmesinde öğretmenlerin YBÖ sürecine dair istekli olmaları ve değişimlere ayak uydurmak için çaba sarf etmeleri, öğretmenlere yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programları etkili olabilir. Farklı çalışmalarda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerine ilişkin farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu farkın nedeni duyuşsal bir kavram olan eğilimleri etkileyen içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının farklılığı olabilir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde kadın öğretmenler açısından pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç Satıroğlu (2019); Babanlı ve Altıntaş (2019); Kahraman (2019); Erdamar ve diğerleri (2017); Ayra (2015); Erdoğan (2014); Kılıç ve Tuncel (2014) çalışmalarıyla benzer şekilde cinsiyetin öğretmenlerin YBÖ eğiliminde etkili bir faktör olduğu, kadın öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucu ile örtüşmüştür. Araştırma sonuçları doğrultusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla yeni bilgi ve beceri öğrenmeye daha fazla istek duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleriyle yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç Gedik (2019); Ayra (2015); Ergenç (2015); Özçiftçi

(2014); Öztaykutlu (2014); Boran (2009); Karakoç (2009), çalışmaları sonuçları ile örtüşmektedir. Anlamli farklılık olmamasının nedeni her yaş grubundan öğretmenlerin yenilikleri yakından takip etmeleri, hizmet içi eğitimlere katılarak kendilerini geliştirmeleri olabilir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleriyle medeni durum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç Abbak (2018); Çam ve Üstün (2016); Özkorkmaz (2016); Poyraz (2014), çalışmaları sonuçları ile örtüşmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin YBÖ eğilimleriyle medeni durumları arasında farklılık olmamasının sebebi, mesleki sorumlulukların medeni durumdan ziyade, mesleki bağlılıkla daha fazla ilişkili olmasından, evli ve bekar öğretmenlerin sürekli öğrenmenin devamlılığına inanıyor olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleriyle eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç Abbak (2018); Yılmaz (2016); Kazu ve Erten (2016), çalışmaları sonucu ile örtüşmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda YBÖ eğilimleri ile eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirten çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin YBÖ eğilimleriyle eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olmamasının nedeni araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler arasında lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısının az olması, yaşam boyu öğrenme becerilerinin yalnız lisansüstü eğitimle değil farklı yollar üzerinden de bu becerilere sahip olunabilmesi ile ilişkili olabilir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleriyle lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. YBÖ eğilimi yüksek öğretmenlerin lisansüstü çalışma yapmaya daha istekli oldukları görülmüştür. Bu sonuç Satıroğlu (2019); Ayaz (2016); Gür Erdoğan (2014); Şahin ve Arcagök (2014), çalışmaları sonuçları ile örtüşmektedir. Lisansüstü eğitimin öğrenmenin sürekliliğinin sağlanması ve birey gelişiminde fırsat sunucu olması nedeni ile lisansüstü çalışma yapmaya istekli olmak ile YBÖ eğilimi arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmek mümkündür.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleriyle mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Gedik (2019); Yılmaz ve Beşkaya (2018); Özçiftçi ve Çakır (2015); Ayaz (2016); Erdamar ve diğerleri (2017), Altın (2018); Tanatar (2017); Ayra (2015); Özçiftçi (2014), çalışması sonuçları ile örtüşmektedir. Alanyazında tam tersi şekilde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kıdem arasında

anlamli fark olduğunu ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Bu araştırmada ğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile mesleki kademeleri arasında anlamli farklılık olmamasının nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin kademelerini dikkate almaksızın çağın gerekliliklerine ayak uydurmak için kendilerini yeniliyor, yaşam boyu öğrenme hususunda gelişim gösteriyor olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile ocuk sahibi olma durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmadığı grlmştr. Bu durum Boran (2009); Ergenç (2015), alışmaları sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile ocuk sahibi olma durumları arasında anlamli farklılık olmamasının nedeni, öğretmenlerin sahip oldukları donanıma sadece kendi çocukları için değil, öğrencileri için de sahip olmak istemelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile görev yapılan okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmadığı grlmştr. Bu sonuç Assadzadeh (2019) alışması ile uyumludur. Farklılık olmamasının nedeni öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yerinden bağımsız bir yerde yaşıyor olması, okuldan bağımsız olarak mesleki gelişimlerini sağlayabilecekleri faaliyetlere katılma imkanlarının olması, yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmış olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile istihdam türü ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından da değerlendirme yapılmış ve bu değişkenlere ilişkin istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olmadığı grlmştr. Aynı zamanda alanyazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi ve bahsi geçen değişkenlere ilişkin araştırma sonuçlarını destekleyici bir çalışma olmadığı grlmştr.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamli farklılık olmadığı grlmştr. Ertürk (2016) alışmasında kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarına ilişkin farklılık olduğunu fakat dışsal motivasyonlarına ilişkin farklılık olmadığını ifade etmiştir. Taş ve Selvitopu (2020); Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018); Ertürk ve Aydın (2015), Argon ve Ertürk (2013); alış (2012); zkan Ebcim (2012); *Recepoglu* (2012); Ergen (2009); Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis, Worthley (2005) alışmalarında motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Eroğlu (2007) ise tüm bu çalışmalardan farklı şekilde kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonu erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla önemsediğini ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde araştırmaların çoğunda öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görölmüştür. Bunun nedeni motivasyonu etkileyen faktörlerin hem kadın hem de erkek öğretmenlerde benzer sonuçlara sebebiyet vererek mesleki motivasyonlarını benzer boyutta etkilemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleriyle yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı görölmüştür. Bu sonuç Ertürk ve Aydın (2015); Argon ve Ertürk (2013); Yılmaz (2009); Tiryaki (2008); Dündar, Öztutku ve Taşpınar (2007); Güven (2007); Aksoy (2006); Wiley (1997) çalışmalarını ile uyumlu olmakla birlikte alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve yaşları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da olduğu görölmektedir. Taş ve Selvitopu (2020) çalışmalarında 46 yaş üzeri öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin yaşlarının arttıkça takdir edilme, ödüllendirilme gibi sosyal motivasyon kaynaklarını daha fazla önemsediklerini ifade etmişlerdir. Recepoğlu (2012) ise Taş ve Selvitopu'nun aksine yaşın ilerledikçe motivasyon düzeyinin azaldığını ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarındaki farklılıkların kaynağı motivasyon bireysel düzeyde değişkenlik gösteriyor olması, araştırmaların farklı okullarda görev yapan öğretmenler ile yapılmış olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı görölmüştür. Urhan (2018), araştırmasında evli öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon düzeylerinin bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Semerci (2015) ise okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışması sonucunda medeni durum değişkeninin, araştırmada kullandığı ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile eğitim durumu, lisansüstü çalışma yapmaya isteklilik durumu, çocuk sahibi olma durumu ve istihdam türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüş olup alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve bahsi geçen değişkenlere ilişkin araştırma sonuçlarını destekleyici bir çalışma olmadığı görölmüştür.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki kıdem durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür. Bu sonuçla benzer şekilde Coşkun (2009), öğretmenlerin motivasyon araçlarına dair düşüncelerinin mesleki kıdemden bağımsız

olduğunu, Ergen (2009); Güven (2007), okulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir.

Ertürk (2016) ise çalışmasında öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon ve iş motivasyonuna ilişkin anlamlı farklılık olduğunu, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon düzeyinin daha fazla olduğunu, kıdemin arttıkça iş motivasyonunun da arttığını belirtmiştir. Araştırmalar arasındaki sonuç farklılıklarının nedeni araştırmada kullanılan ölçekler, örneklem büyüklüğü, çalışılan grup, öğretmenlerin mesleğe başlama yaşlarının farklılık göstermesi olabilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Emiroğlu (2017) ise araştırmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere kıyasla motivasyon düzeylerinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Bostancı (2007) da Emiroğlu (2017) ile benzer şekilde okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iç motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Karaköse ve Kocabaş (2006), özel okul ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla mesleklerini icra ettirirken daha fazla stresli hissettiklerini belirtmişlerdir. Fiziksel ve ekonomik farklılaşmaya rağmen farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin benzer motivasyon düzeyine sahip olma nedenleri öğretmenlerin farklı imkanlara sahip okullar arasında geçiş yapabilmesi, bir öğretmenin birden fazla okulda çalışabiliyor olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile görev yapılan okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucu Semerci (2015) çalışması ile benzer sonuca sahiptir. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) da çalışmalarında benzer şekilde bir sonuca ulaşmış ve sosyoekonomik bakımdan düşük düzeyde olan bölgelerde görev yapan öğretmenlerin motive olmak için güçlü, güven hissiyatı veren, telkin edici okul yönetimi desteği ile okul ortamında doyuma ulaştıran insan ilişkileri, başarının ödüllendirilmesi gibi sosyal ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarıyla YBÖ eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç Ayra ve Kösterelioğlu (2015) çalışması ile uyumludur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Gelecek neslin inşasında ve toplumun gelişmesinde öğretmenlere düşen görevin büyüklüğü göz önünde bulundurularak öğretmenlerin YBÖ sürecinde aktif, gelişime ve yeniliklere açık bireyler olmaları teşvik edilmelidir. Bu kapsamda MEB tarafından ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda sürdürülebilir boyutta hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanıp öğretmenlerin bu etkinliklere katılımları teşvik edilebilir.
- Erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını teşvik edici çalışmalar yürütülebilir.
- YBÖ kapsamında da iyi örneklerin sergilenmesi sağlanabilir.
- YBÖ eğilimi yüksek öğretmenlere MEB’de çalışma alanları sağlanabilir.
- YBÖ eğilimi yüksek öğretmenlere yönetici atamalarında öncelik verilebilir.
- Düşük sosyoekonomik durumda olan okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak maksadıyla araç, gereç, materyal desteği sağlanıp okulların mevcut imkanları boyutunda bir standartlaşma sağlanabilir.
- Öğretmenlerin fikir ve projelerini hayata geçirebilecekleri, meslektaşları ile paylaşımında bulunabilecekleri ortamlar yaratılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen hususlar üzerine çalışma yapıp ücret iyileştirilmesi, çalışma imkanlarının iyileştirilmesi, başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi, kariyer basamaklarında yükselme fırsatı sağlanması gibi mesleki motivasyonlarını pozitif yönde artıracak çalışmalar yapılmalıdır.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Öğretmenlerin alışma koşulları yerinde incelenerek yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler belirlenebilir.
- Bu alışma Kocaeli ilinde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Farklı okul bünyelerinden belirli ğretmen grupları seçilerek bu gruplarla nitel bir çalışma yürütülerek elde edilen nicel verilerin desteklenmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimlerin ne derece etkili olduğuna dair hizmet içi eğitimlerin niteliği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve motivasyon düzeylerini etkileyen normlar, evre tutumu vb. sosyolojik hususlar üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- AB Bakanlığı (2014). Eğitim ve Öğretim 2020 Bilgi Notu, Erişim adresi: https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf
- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Açıkalın, A. (1998). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17(3). 151-166.
- ADEA (2012). Application of ICT Basic level Teachers and Learners to the Development of Core Skills for Lifelong Learning: A Transnational Study in Ghana and Mali. Erişim adresi: http://triennale.adeanet.org/2012/sites/default/files/2018-07/1.4.04_document_sub_theme_1_abstract.pdf
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akbaş, G. (2007). *Servis hemşirelerinin stres ve motivasyon düzeyinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Akkoyunlu, B. (2008). Information literacy and lifelong learning. *International Educational Technology Conference (IETC)*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:207919).

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin avrupa birliği serüveni. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (BİLİG)* (64), 23-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25367/267740>
- Albasheer, A., Khasawneh, S., Abu Nabah, A. ve Hailat, S. (2008). Perceptions of student teachers towards the effectiveness of co-operating teachers, school principles and university supervisors participating in the teacher education program in Jordan. *International Journal of Lifelong Education*, 27(6), 693-705. doi: 10.1080/02601370802408340
- Alpugan, O., Demir, H., Oktav, M. ve Öner, N. (1997). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:527089).
- Altıntaş, R. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:573190)
- Altun, T. (2011). INSET (In-Service Education and Training) and professional development of teachers: a comparison of British and Turkish cases. *USChine Education Review*, 6, 846-858. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529375.pdf>
- American Association of School Librarians (AASL). Web: <http://www.ala.org/aasl/standards> adresinden erişildi.
- American Online Learning Club (2006). Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514436.pdf> adresinden erişildi.
- Anderson, M.B. G. ve Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-32. doi:10.1177/0013161X84020002007
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 159-179. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10320/126560>

- Arslangilay, A. S. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 7(14). Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpjek56WTFOUT09>
- Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions, *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19. doi: 10.1080/026013700293421
- Assadzadeh, L. (2019). *Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 576427).
- Aşan, Ö. ve Güney S. (Ed.). (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ataman, G. (2002). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Atkinson, J. W. ve Feather, N. (1966). *A Theory of Achievement Motivation*. New York: Wiley and Sons.
- Avis, J., Fisher, R., Thompson, R. (Ed.). (2010). *Teaching in lifelong learning : a guide to theory and practice*. Open University Press, Milton Keynes.
- Avrupa Komisyonu. (2006). *Implementing the community lisbon programme: fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Web: http://aei.pitt.edu/42889/1/com2006_0033.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).
- Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası. *University of Tennessee, Knoxville*. Erişim adresi: https://trace.tennessee.edu/utk_theopubs/17/
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 412297).

- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28. doi: 10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630
- Babanlı, N. ve Akçay, R.C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20249/214848>
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. ve Polat, S. (2009). Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri. Web: <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/TurkiyedeEgitimeErisiminBelirleyicileri-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 495-508. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126938>
- Barlı, Ö. (2007). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Ankara: Bizim Büro Basımevi Yayın Dağıtım.
- Başaran, M. ve Dedeoğlu Orhun, B. (2013). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(3) 129-151. Erişim adresi: <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/11616/4500>
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (2004). *Davranış bilimlerine giriş*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bedmar, V. L. ve Palma, V. C. D. (2012). Lifelong Learning for the Teachers in the CEPs [Teachers' Centers] of Andalusia, and their Reform. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3107-3111. doi: 10.30786/jef.569455
- Beşkaya, Y. M. ve Yılmaz, R. (2017). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181. doi: 10.30964/auebfd.406246

- Beycioğlu, K. (2007). Z kuramı ve okul yöntemine uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49108/626696>
- Bilasa, P. ve Taşınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36134/405900>
- Binay Eyüboğlu, F. A. ve Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabul arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/37056/397202>
- Blair J. Kolasa (1979). *İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Fatih Yayınevi.
- Boran, E. (2009). *İstanbul ili avrupa yakasında bulunan endüstri meslek lisesi ğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile ğrenci kontrol eğilimleri arasındaki ilişkileri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 239227).
- Bostancı, N. (2007). *İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241161).
- Boztepe, . ve Demirtaş, Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 327-335. doi: 10.5961/jhes.2018.275
- Brislin, R. W., Kabigting, F., Macnab, B., Zukis, B. ve Worthley, R. (2005). Evolving perceptions of japanese workplace motivation. *International Journal of Cross Cultural Management*, 5(1), 87-103. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Evolving-Perceptions-of-Japanese-Workplace-Brislin-MacNab/011e8d8ed4edf71da08bf06a8efc24345ca9b39f>
- Bula, M. ve Kurt, M. (2019). ğretmen adaylarının yaşam boyu ğrenme eğilimlerinin incelenmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/45794/532829>

- Bunker, D. H. (2012). Teachers' orientation to teaching and their perceived readiness for 21st century learners (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at Arlington.
- Büyükdövençi, S. (1983). Yaşam boyu eğitim felsefesi üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 225-242. doi: 10.1501/Egifak_0000000984
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, H. (1985). *Başarı güdüsü ve yönetsel başarı*. Ankara: H. Ü. İİBF. Yayın.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, H. ve Kavuncubaşı, A. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, H. ve Tecer, M. (1978). *İşletme yönetimi*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Candy, P. C. (2002). Lifelong learning and information literacy. Web: https://www.researchgate.net/profile/Philip_Candy/publication/268299706_Lifelong_Learning_and_Information_Literacy/links/55d4eb9308ae6788fa352834.pdf adresinden erişilmiştir.
- Cenzo D. A. D. ve Robbins S. P. (1996). *Human resource management* (5). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Chapman, J., Aspin, D. ve M. Hatton (Ed.) (1997). *Schools as centres of lifelong learning for all. (Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs.)* Toronto: APEC.
- Chapman, J., Toomey, R., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. ve Willams, I. (2005). Lifelong learning and the reform of the teaching practicum in Australia, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 22-34. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ691003>
- Chapman, J. (Ed.), McGilp, J. (Ed.), Cartwright, P. (Ed.), Souza, M. D. ve Toomey, R. (2006). *Overcoming barriers that impede participation in lifelong learning. (Lifelong Learning, Participation and Equity.)* The Netherlands: Springer.
- Cornu, B. (2006). Tacher training: the contex of the knowledge society and lifelong learning, the European dimension and main trends in France. Web: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-cornu-presentation.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258438).
- European Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 30(12). Erişim adresi: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:pdf>
- Crick, R. D. ve Yu, G. (2004). Assessing learning dispositions: is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool? *Educational Research*, 50(4), 387-402. doi: 10.1080/00131880802499886
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı* (2). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi: Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 313295).
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 461-478. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/716207>
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdüleme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daft, R. L. (2000). *Management* (5). Orlando: The Dryden Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-first Century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(1), 101-115.
- De La Harpe, B. ve Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182. doi: 10.1080/713695729
- Dede, C., Bellanca, J.(Ed.) ve Brandt, R. (Ed.) (2010). *Comparing frameworks for 21st century skills (21st Century Skills: Rethinking how Students Learn)*, 50-75. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62. Erişim adresi: doi.org/10.1080/03050060500515744
- Demir, R. (2016). Liderlik ve motivasyon. Web: https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzecontent/21_22_Guz/liderlik_ve_motivasyon/10/index.html adresinden erişilmiştir.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenin yöneticisine duyduğu güven ilişkisi , *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 165-180. doi: 10.26468/trakyasobed.468817
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. (2009). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu*. Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlilik algıları. *10 th. International Educational Tecnollogy Conference*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37-54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/706940>
- Douglas, E. (2010). *A Study of barriers to adult self-directed learning* (Doctoral dissertation, University of Phoenix) Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED519745>
- Doğan, S. ve Varank, İ. (2014). *Türkiye yetişkin öğrenme profilinin politika analizi kapsamında değerlendirilmesi*. Ankara: TC MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Doğan, İ. F., Bakan, İ. ve Oğuz, M. (2017). Çalışanların motivasyonları üzerinde örgütsel bağlılık mı mesleki bağlılık mı daha etkili? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 71-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/36072/405021>

- DPT. (2001). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı: hayat boyu eğitim ve örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyon raporu. Web: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08_HayatboyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf adresinden erişilmiştir.
- DPT. (2007). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi (taslak). Web: <https://www.slideshare.net/IklimlermeSogutma/hayat-boyu-ogrenme-taslak-strateji-belgesi-tr> adresinden erişilmiştir.
- DPT. (2009). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı: Eğitim: Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Web: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/09_E%C4%9Fitim_Okul%C3%96ncesi%C4%B0lkveOrta%C3%96%C4%9Fretim.pdf adresinden erişilmiştir.
- DPT. (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Web: <https://doczz.biz.tr/doc/304233/hayat-boyu-%C3%B6%C4%9Frenme-strateji-belgesi> adresinden erişilmiştir.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziticaretturizm/issue/49894/639554>
- EARGED. (2001). *21. Yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- EARGED. (2011). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili. Web: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf adresinden erişilmiştir.
- Edglossary. (2016). 21st century skills. Web: <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/> adresinden erişilmiştir.
- Efil, İ. (1999). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Efil, İ. (2006). *Yönetim ve organizasyon* (8). İstanbul: Alfa Aktüel.

- Elfert, M. (2016). The utopia of lifelong learning: an intellectual history of UNESCO's humanistic approach to education, 1945-2015 (Doctoral dissertation, University of British Columbia). Erişim adresi: <https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/24/1.0228054/4>
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-379.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11140/133269>
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (10). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ereş, F. (Ed.) (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 239657).
- Ergenç, F. (2015). Hemşirelerde öğrenilmiş güçlülük, iş doyumu ve stresle başetme tarzları ilişkisi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 433135).
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Basım Yayım Dağıtım.

- Eroğlu, S. (2007). Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206544).
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(4), 803-834. Erişim adresi: [http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/turkkutuphaneciligi23\(4\)803-834.pdf](http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/turkkutuphaneciligi23(4)803-834.pdf)
- Eren, E. (2010), *Örgütsel ve davranış yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), 33-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/56322/778233>
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 01-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/28248/300307>
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 233-246. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475706>
- Feure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO Publications.
- Fidan, N.(1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara, Alkım Yayınevi.
- Figel, J. (2007). Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework. Web: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Fleming, K. ve Panizzon, D. (2010). Facilitating students' ownership of learning in science by developing lifelong learning skills. *Teaching Science*, 56(3), 27- 32. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ907332>
- Fox, W. M. (1986). *Teacher motivation*. Paper Presented at the Annual onference of the National Council of States on Inservice Education, Tennessee: Nashville.
- Framework for 21st Century Learning (P21) (2007). Web: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden erişilmiştir.

- Gedik, G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Manisa-Demirci ilçesi örneği (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 557454).
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. Yüzyıl beceri çerçeveleri (AB uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/33877/348852>
- Gencel, E. İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847>
- Gökbulut, B. ve Çoklar, N. A. (2017). Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 10(1), 126-138. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/282023>
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317-334. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16694/173520>
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları*. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173, 99-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306>
- Gu, X. (2016). *Teacher job satisfaction in public schools: The relation to the years of teaching experience*. *Elementary Education and Reading Theses*. Web: https://digitalcommons.buffalostate.edu/elmed_theses/1 adresinden erişilmiştir.
- Guglielmino, L. M. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 5, 1-14. Erişim adresi: <https://www.scribd.com/document/489028543/Guglielmino-L-M-2008-Why-self-directed-learning-International-Journal-of-Self-Directed-Learning-5-1-1-14>

- Gutierrez-Wirsching, S., Mayfield, J., Mayfield, M., Wang, W. (2015). Motivating language as a mediator between servant leadership and employee outcomes. *Management Research Review*, 38(12), 1234-1250. doi: 10.1108/MRR-01-2014-0009
- Güleç, İ., Akgün, Ö. E. ve Bayrakçı, M. (2013). *Yaşam boyu öğrenmede öğretmenler*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20631/219952>
- Gülner, M. (2018). Avrupa Yetişkin Öğrenme Gündemi İçin Ulusal Koordinatörler Projesi. Web: <https://www.emaze.com/@ATTQTZRO> adresinden erişilmiştir.
- Güney, S. (Ed.) (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güntüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436- 455. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5458/73999>
- Gür Erdoğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384700).
- Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat il milli eğitim müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yüksel lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 209652).
- Hammer, S. J., Chardon, T., Collins, P. ve Hart, C. (2012). Legal educators perceptions of lifelong learning: conceptualisation and practice. *International Journal Of Lifelong Education*, 2(31), 187- 201. doi:10.1080/02601370.2012.663803
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills* (Master's thesis). Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/120407/>

- HBÖGM (2018). İzleme ve değerlendirme raporu. Web: <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html> adresinden erişilmiştir.
- HBÖGM (2018). Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin gelişimi ve önemi. Web: <http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme> adresinden erişilmiştir.
- HBÖGM (2020). İzleme ve değerlendirme raporu 2020. Web: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/05112450_2020-RAPOR-2020_rp_duzeltme-2.8.2021-yayYnlanan.pdf adresinden erişilmiştir.
- Herbert, H. ve Gullet, C.R. (1981). *Organizasyonlar: teori ve davranış*. (Çev. B. Baykal). İstanbul: İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Hick, H. G. (1972). *The Management of Organizations a System and Human Resources Approach*, (2), New York: McGraw Hill Book Company.
- Hunde A. B. ve Tacconi G. (2014). Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 136, 496-500. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.363
- ISTE (2018). ISTE Standards for Educators. Web: <https://www.iste.org/standards/for-educators> adresinden erişilmiştir.
- İleri, S. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme) (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 460556).
- İncir, G. (1985). *Çalışanların motivasyonuna genel bir bakış*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 101-114 . doi: 10.14520/adyusbd.267
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. ve Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407. doi: 10.1037/0033-2909.127.3.376

- Kahraman, S. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ingilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 550289).
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki (Ortaokul öğrencileri örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430602).
- Karaduman, A. ve Tarhan, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 355-375. doi:10.14687/jhs.v14i1.4231
- Karakoç, M. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile iş doyum seviyeleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 227461).
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/eku/issue/5441/73869>
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35. Erişim adresi: <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.karakus.pdf>
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279923).
- Kaya, H. E. (2014). Lifelong Learning and Turkey. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102. doi: 10.1501/Egifak_0000001318
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 15(3), 838-854. doi: 10.17051/io.2016.07530
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. ve Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1010753.pdf>
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.

- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164)
- Kılıç, H. ve Tuncel, A. Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37. Erişim adresi: <http://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/12/10>
- Knapper, C. (2006). *Lifelong Learning Means Effective and Sustainable Learning*. 25th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture. Queen's University, Canada.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*.(8). İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Konokman, Y. G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/94-published.pdf>
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S. ve Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Teachers' perspective on innovations: implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23, 985-997. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.004
- Kumar, P. (2004). Lifelong Learning in Singapore: where are you now? *International Journal of Lifelong Education*, 23(6), 559-568. doi: 10.1080/026037042000311479
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1035-published.pdf>
- Laal, M. (2011). Lifelong Learning: What Does It Mean? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.090

- Landry, G. ve Vandenberghe, C. (2009). Role of commitment to the supervisor, leader-member exchange, and supervisor based self-esteem in employee-supervisor conflicts. *The Journal of Social Psychology*, 148(2), 5-27. doi: 10.3200/SOCP.149.1.5-28
- Law, L., Lee, J. ve Yen, M. O. (2009). Lifelong learning: the perceptions among teachers of mukah, a malaysian coastal district. *AARE Conference Papers*, 1-14. Erişim adresi: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2009/law09886.pdf>
- Litzinger, T., Wise, J., Lee, S., Simpson, T. ve Joshi, S. (2001). Assessing readiness for lifelong learning. *ASEE Annual Conference Proceedings*, 2211-2219. Salt Lake City, UT. Erişim adresi: <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/assessing-readiness-for-lifelong-learning>
- Loads, D. (2007). Effective learning advisers perceptions of their role in supporting lifelong learning. *Teaching in Higher Education*. 12(2), 235-245. doi: 10.1080/13562510701192016
- London, M. (Ed.) (2011). *The Oxford handbook of lifelong learning*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195390483.013.0013
- Luthans F. (1992). *Organizational behavior* (6). New York: McGraw-Hill.
- Luthans F. (2002). *Organizational behavior* (9). New York: Mc Graw-Hill.
- Mani, B. G. (2002). Performance appraisal systems, productivity, and motivation: a case study, *Public Personnel Management*, 31(2), 141-159. doi: 10.1177/009102600203100202
- Martinez-Pons, M. (1990). Test of a three-factor model of teacher commitment. *Paper presented at the annual conference of the New England Research Organization*, Maine.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Doi: 10.1037/h0054346
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. (Çev. Gündüz, O.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

- MEB. (2006). *Meslek dersleri öğretmen eğitimi ve politika strateji raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *17. Millî eğitim şûrası (raporlar, görüşmeler ve kararlar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2009) 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi Web: <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2011) *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2014) Millî eğitim kalite çerçevesi. Web: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018). Web: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2015). Vizyon-Misyon. Web: <http://www.meb.gov.tr/vizyon-misyon/duyuru/8851> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2017). 2018 Bütçe Sunuşu. Web: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_meb_bytce_sunuyu_genel_kurul_18.12.2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2017). Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri. Web: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden erişilmiştir.
- MEGEP. (2006). Türkiye'nin başarısı için itici güç: hayat boyu öğrenme politika belgesi. Web: <https://www.academia.edu/5120298> adresinden erişilmiştir.
- Mento A.J., Klein H. J. ve Locke E. A. (1992) Relationship off goal level to valence and instrumentality. *Journal of Applied Psychology*, 77(4), 395-405. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Howard-Klein/publication/232423577_Relationship_of_Goal_Level_to_Valence_and_Instrumentality/links/0c96052d061d94c7bc000000/Relationship-of-Goal-Level-to-Valence-and-Instrumentality.pdf

- Murray, K. (2015). *Liderlik dili* (Çev. Şensoy, Ü.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Naderi, N., Khanifar, H. ve Ghofrani, A. (2019). Techno-social pathology of smart elementary schools for girls in qom from teachers' perspective. *Journal Of Education*, 34(136), 153-174. Erişim adresi: <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=746608>
- Narlı, N. (1982). Psikoloji bağlamında eğilim bildiren sözcüklerin kavramsal sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 179-292. doi: 10.1501/Egifak_00000000903
- OECD. (1966). Lifelong learning for all: meeting of the Education committee at ministerial level. Paris: OECD.
- OECD. (2001). Lifelong learning for all: Policy directions. Education Policy Analysis. Paris: OECD. doi: 10.1787/epa-2001-en
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2019). *Skills outlook 2019: thriving in a digital world*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/df80bc12-en
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11. doi: 10.17755/esosder.72011
- Ott, S. (1989). *Classic Reading in Organizational Behavior*, California: Brook/Cole Publishing Company.
- Örgüç Ildız, G. (2009). Proje yönetimi: inşaat firmalarında proje müdürlerinin iş yükü, iş stresi, iş tatmini ve motivasyon ilişkisi (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 237119).

- Özçiftçi, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375455).
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 2-8. doi: 10.17943/etku.57410
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59498/855234>
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 1-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/61613/920103>
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*, Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özkan Ebcim, P. (2012). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ve örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 314112).
- Özkorkmaz, M. A. (2016). *Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 431354).
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi (Anadolu Üniversitesi eğitim fakültesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 607777)
- Öztaykutlu, G. G. (2014). *Farklı eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük seviyeleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) .YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 370524)
- Parkinson, A. (1999, November). Developing The Attribute Of Lifelong Learning. *29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, San Juan: Puerto Rico.

- Peterson, M.F. ve Quintanilla, S. A. R. (2003). Cultural socialization as a source of intrinsic work motivation. *Group and Organizational Management*, 28, 185-216. doi: 10.1177/1059601103028002002
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Poyraz, H. (2013, Mayıs). Yaşam boyu öğrenme ve öğretmenler. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363456).
- Recepoğlu, E. (2012). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2). Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRRM09EUTRPQT09>
- Recepoğlu S., Recepoğlu E. (2020). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 799-814. doi: 10.16986/HUJE.2019053943
- Saavedra, A. R. ve Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8–13. doi: 10.1177/003172171209400203
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2001) *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(167). Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kurum.htm
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409. doi: 10.21764/maeuefd.364454
- Satiroğlu, N. S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Erzincan ili örneği) (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 581357).

- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning, *Compare*, 36(3), 289-306. doi: 10.1080/03057920600872381
- Schunk, D. H. ve Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 71-96. Erişim adresi: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2269583](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2269583)
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Anadolu Üniversitesi Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-5. Erişim adresi: <http://ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/52>
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 451116).
- Singh, M., Harney, K. (Ed.), Heikkinen, A. (Ed.), Rahn, S. (Ed.) ve Schemmann M. (Ed.) (2002). *The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO*. Frankfurt: Peter Lang.
- Smith, M. K. (2001). Lifelong learning. Web: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm> adresinden erişilmiştir.
- Soffel, J. (2016). What are the 21st-century skills every student needs? Web: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> adresinden erişilmiştir.
- Solmuş, T. (2000). İnsan kaynakları yönetiminde bir uygulama alanı olarak motivasyon, *Türk Psikoloji Bülteni*, 19. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpb10343517.pdf>
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitim programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/741-published.pdf>
- Sözer, Z. (2006). *Örgüt kültürünün işgören motivasyonu ile ilişkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 188532)

- Steers, M. R., Mowday, T. M. ve Shapiro, D. L. (2004). The Future of Work Motivation Theory, *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387. doi: 10.5465/amr.2004.13670978
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşan boyu öğrenme yeterlilikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394- 417. doi: 10.14520/adyusbd.705
- Şen, N. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 659042).
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., Çelik, A. (2008). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- T.C. Resmî Gazete (19 Kasım 2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik, s.457. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490644).
- Taş, A. ve Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. doi: 10.35675/befdergi.426989
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi, bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu* (İdari uzmanlık tezi) Erişim adresi: <https://www.btk.gov.tr/uploads/thesis/motivasyon-kavramina-genel-bir-bakis-motivasyon-araclari-ve-bilgi-teknolojileri-ve-iletisim-kurumu-olceginde-bir-model-onerisi.pdf>
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi* 33(166). Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/166/index3-kurt.htm

- Tiryaki, A. (2008). *İşletmelerde modern liderlik yaklaşımları ve çalışan motivasyonu ilişkisine yönelik bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226143).
- Titrek, O. ve Poyraz, H. (2013). Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1500/18154>
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61478/917984>
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon teorileri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tortop, N., Özer, A. ve Aykaç, B. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98. doi: 10.1501/Avraras_0000000033
- Ulutaşdemir, N., Tabak, S., Deveci, E. ve Öztürk, E. (2011). Türkiye'deki üniversitelerde yaşam boyu öğrenim. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi*. İstanbul.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 508708).
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): the study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (41), 449-460. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRJMU16YzJOZz09/lifelong-learning-competence-scale-llcs-the-study-of-validity-and-reliability>
- Üçüncü, K. (2016). *İş tatmini ve motivasyon*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2010). 21st century skills-discussion paper. *University of Twente, AE Enschede*. Erişim adresi: http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/white%20paper%2021stcs_final_eng_def2.pdf

- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357629).
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1553-1566. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209790>
- Yapar, T. (2005). *Motivasyonun iş verimliliği üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 215530).
- Yasa, D. H. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 505477).
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu Eğitim Dergisi* 17(1) 33-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626125>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Durak, H. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235. doi: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-547041
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249917).
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35) 253-262. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226478>
- Yılmaz, M. K. (2006). *Stres ve motivasyonun, satış gücünün iş tatmini üzerindeki etkisi: Erzurum'daki ilaç satış mümessilleri üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 186611).

- Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181. doi: 10.30964/auebfd.406246
- Yüksel, Ö. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yüksel, Ö. ve Aykaç, B. (1994), Frederick Taylor'un görüşlerinin değerlendirilmesinde yeni bir yaklaşım. *Amme İdaresi Dergisi*, 27(4). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/verimlilik/issue/21769/233984>
- Yüzen, A. (2016) *Meslek kararı verme özyeterliliğinin artırılmasına yönelik multimedya tasarımı* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 432280).
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Zeynel, E. ve Çarıkcı, İ. H. (2015) Mesleki motivasyonun, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: akademisyenler üzerine görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20(3), 217-248. Erişim adresi: <https://iibfdergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/352/files/yil-2015-cilt-20-sayi-3-yazi-12-11092015.pdf>
- Wiley, C. (1997). What motivates employees according to over 40 years of motivation surveys. *International Journal of Manpower*, 3(18), 263-280. doi:10.1108/01437729710169373
- Wilson, F. (1996) *Organizational Behavior and Gender*. New York: McGrawhill Book Company.

EKLER

Ek 1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Ek 2. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri

Ek 5. Anket Onay Formu

Ek 6. Etik Kurul Onay

Ek 7. Araştırma İzni

Ek 1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	KesinlikleKa- tılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	KesinlikleKa- tılıyorum
1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirle- rim					
2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım					
3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım					
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için ça- lışma planı yaparım					
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konu- sunda kendime güvenirim					
6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim					
7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem					
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım					
9. Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.					
10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım					
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm					
12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.					
13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim					
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
15. Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarfederim					
16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.					
17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm					

Ek 2. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu 1 - Çok olumsuz etkiler 5 - Çok olumlu etkiler olacak şekilde derecelendiriniz.

	Çok Olumsuz		Çok Olumlu		
1. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5
2. Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5
4. Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5
5. Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5
8. Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5
9. Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5
10. Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5
11. Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5
12. Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5
13. Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5
14. Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5
15. Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	1	2	3	4	5
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5
20. Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5
21. Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5
22. Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5
23. Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5
24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	1	2	3	4	5

* Ölçek atıf yapılarak akademik çalışmalarda kullanılabilir. Ölçek maddelerinin alt boyutlara göre dağılımları *Puanlama* bölümünde verilmiştir.

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. E-posta adresiniz:

E-posta adresinizi buraya yazınız.

2. Yaşınız:

20-29

30-39

40-49

50-59

60 ve üzeri

3. Cinsiyet:

Kadın

Erkek

4. Medeni durum:

Bekar

Evli

5. Görev yaptığınız okul türü nedir?

Anaokulu/ana sınıfı

İlkokul

Ortaokul

Lise

Diğer

6. Çalıştığınız kurumun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?

Alt

Orta

Üst

Diğer

7. Görev yaptığınız kurumun yerleşim yerini işaretleyiniz.

Şehir merkezi

İlçe

Belde

Köy (Büyükşehir yasası ile mahalleye dönüşen köyler dahil)

8. Eğitim durumu:

Lisans

Yüksek lisans

Doktora

9. Lisansüstü çalışma yapmaya istekli misiniz?

Evet

Hayır

10. Çocuğunuz var mı?

Evet

Evet ise kaç tane? ocuk sayısını giriniz

Hayır

12. İstihdam Türü:

Kadrolu öğretnenlik

Sözleşmeli öğretnenlik

Ek ders karşılığı öğretnenlik

13. Mesleki kıdem durumunuz:

0-5

6-10

11-15

Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği



Gamze EÇEN

İzin talebi

Kime: esrakarabag@gmail.com, Bilgi: esrakarabag@gmail.com

19 Ağustos 2021 11:04

[Ayrıntılar](#)

Esra Hanım Merhaba,
Ben Gamze Eçen, Sakarya üniversitesinde hbö alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım, çalışmayı planladığım tez'de geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Mesleki motivasyon Ölçeği" ni kullanmak istiyorum.
Bu hususta izninizi talep ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim.
Gamze eçen

Gelen Kutusu - Google Posta Kutusunda Bulunanlar



Gmail

Ynt: İzin talebi

Kime: Gamze EÇEN

19 Ağustos 2021 16:15

Merhabalar,
Ölçeği araştırmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

Dr.Esra KARABAĞ KÖSE
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Gamze EÇEN <gamzeecen@gmail.com> şunları yazdı (19 Ağu 2021 11:04):

[GAMZE EÇEN adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği



Gamze EÇEN

İzin talebi

Kime: Duygu Gür, Bilgi: Duygu Gür

19 Ağustos 2021 11:00

[Ayrıntılar](#)

Öğretmenim merhaba hbö yl tezli yüksek lisans öğrencilerinizdenim, çalışmayı planladığım tezde geliştirdiğiniz "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ni kullanmak istiyorum.
Bu hususta izninizi rica ediyorum.
Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
Gamze eçen

Gelen Kutusu - Google Posta Kutusunda Bulunanlar



Duygu Gür

Ynt: İzin talebi

Kime: Gamze EÇEN

19 Ağustos 2021 21:15

Gamze,
"Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)" isimli YL tez çalışmasında gerekli etik ilkelere ve kurallara dikkat ederek geliştirmiş olduğum "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi" ölçeğini kullanabilirsiniz, çalışmanızda kolaylıklar dilerim

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr.Öğr.Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Yardımcısı

+90 264 295 74 98 dgur@sakarya.edu.tr <http://dgur.sakarya.edu.tr/>

Sakarya Üniversitesi Hendek Kampüsü
Başpınar Mahallesi 54300 Hendek/SAKARYA

Gamze EÇEN <gamzeecen@gmail.com>, 19 Ağu 2021 Per, 11:22 tarihinde şunu yazdı:

[GAMZE EÇEN adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

Ek 5. Anket Onay Formu

	T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ANKET ONAY FORMU	Sayfa : 1/1
---	--	-------------

ÖĞRENCİNİN

ADI SOYADI : Gamze EÇEN
NUMARASI : y207052010
PROGRAMI : Hayat Boyu Öğrenme Tezli Yüksek Lisans Programı
ANABİLİM DALI : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
BİLİM DALI : Eğitim Bilimleri
ANKET KONUSU : Gür Erdoğan ve Arsal tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” (EK-1), Karabağ Köse tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki motivasyon Ölçeği” (EK-2) ve kişisel veri formu (EK-3)

ANKETİN UYGULANACAĞI KİŞİ VEYA KURUMLAR :

Kocaeli il merkezinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler.

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından söz konusu anketin uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir. Bilgilerinize arz olunur.

Danışmanın
Adı Soyadı/İmzası
Osman TİTREK

Enstitü Anabilim Dalı Başkanı
Adı Soyadı/İmzası

İlgili Öğretim Üyesi
Adı Soyadı/İmzası

EKLER

- 1- Anket Formları EK-1, EK-2, EK-3
- 2- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi uyarınca belirlenen formlar

Ek 6. Etik Kurul Onay

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.09.2021-60566



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-60566
Konu : 37/26 Gamze EÇEN

16.09.2021

Sayın Gamze EÇEN

İlgi : Gamze EÇEN 03.09.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 15.09.2021 tarihli ve 37 sayılı toplantısında alınan "26" nolu karar ile Gamze EÇEN'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Bayram TOPAL
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSL563PK1S Pin Kodu :55462

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/e-bd?eK=5783&eD=BSL563PK1S&eS=60566>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

26. Gamze EÇEN'in “ Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Kocaeli İli Örneği) ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Gamze EÇEN'in “ Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Kocaeli İli Örneği) ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 7. Araştırma İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-36595808
Konu : Araştırma İzni
(Gamze EÇEN)

10/11/2021

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 22/10/2021 tarih ve 74162 sayılı yazınız.

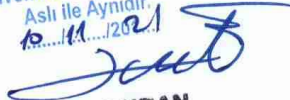
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gamze EÇEN'in "Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Kocaeli İli Örneği)" konulu araştırma çalışmasını ilimiz okullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 08/11/2021 tarih ve 36441596 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Yusuf CIBIR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

10.11.2021


İbrahim TURAN
V.H.K.İ.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Körföz Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok

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

Telefon No : 0 (262) 300 58 71

Bilgi için: İbrahim TURAN

E-Posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.kocaelimem.meb.gov.tr

Faks:2623211554

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6744-64ea-33c2-a9e3-e8f6 kodu ile teyit edilebilir.

