

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

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ÖRGÜTSEL
SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEMAL BİLEN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

TEMMUZ 2022

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

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ÖRGÜTSEL
SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEMAL BİLEN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

TEMMUZ 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.

Cemal BİLEN

ÖN SÖZ

Gerçekleştirmiş olduğum tez çalışması sürecinde; akademik danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gözde Sezen Gültekin başta olmak üzere, ders sürecinde gelişimime yardımları dokunan ve çalışma sırasında gereksinim duyduğum anda katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Osman Titrek, Prof. Dr. Mustafa Bayrakçı, Prof. Dr. Ömer Faruk Vural, Doç. Dr. Subhan Ekşioğlu, Doç. Dr. Zeynep Demirtaş ve Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Demir'e teşekkürlerimi sunarım. Çalışma öncesi süreçten itibaren akademik olarak hazırlanmamda, çalışmayı tasarlama, uygulama ve raporlama işlemlerini gerçekleştirebilmemde kendilerinin katkıları oldu.

Çalışmamı tasarlarken eğitim camiasının başatları olan öğretmenlerle çalışmam gerektiği, 21. yüzyılın önemli, gelişen ve gelişmeye açık kavramları olarak görülen yaşam boyu öğrenme ile örgütsel sürdürülebilirlik kavramlarını ve bunların birbiriyle ilişkisini ele almamın akademi camiası için yeni bir gelişme olabileceği danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gözde Sezen Gültekin ile yapmış olduğumuz müzakereler sonucu tarafımızca değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini ve okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyini ölçebilmek için, hazırlamış oldukları ölçme araçlarını kullanmama onay veren Dr. Fikriye Yaman ile Dr. Öğr. Üyesi Gözde Sezen Gültekin'e, beni yüksek lisans eğitimi almaya iten, bu yolculuğun öne ve sonu dâhil tüm safhalarında bana destek olan, destek olma niyetinde olan herkese, veri toplama sürecindeki hummalı çalışmaları sebebiyle mesai arkadaşım Özlem Süer Karaağaç başta olmak üzere tüm Çayırova Ahmet Yesevi İlkokulu ailesine, hayatta olan ve olmayan tüm dostlarıma, annelerim, babalarım, tüm geniş ailemle birlikte yolculuğumun baş tacı olan kıymetli eşim Gözde'ye ve kendilerine ayırdığım zamanı kısmamaya çalışsam da bazen başarılı olamadığım canım kızlarım, papatyalarım Elif ile Iğın'a canı gönülden teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ÖRGÜTSEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cemal BİLEN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya Üniversitesi, 2022.

İçinde yaşadığımız dönemde dünya genelinde, bilgi kendisine çok önemli bir pozisyon edinmiştir. Kişiler ve kişilerden oluşan örgütsel yapılar; gün geçtikçe daha fazla bilgiye ihtiyaç duymuş, daha fazla bilgi talep etmeye başlamıştır. Bunun sonucunda öğrenme faaliyetlerine verilen önem ve bu doğrultuda gerçekleşen çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çalışmalar öğrenmenin zaman ve mekân ile sınırlanamayacağını, her yaştan insanın öğrenmeye gereksinimi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca örgütler üzerine yapılan çalışmalarda da örgütlerin ekonomik, sosyal ve çevresel misyonları olduğu, bu üç sacayağının uyumlu bir şekilde devam etmesinin örgütlerin devam edebilir bir yapıya bürünmesine katkıda bulunduğu örgütsel sürdürülebilirlik kavramıyla ifade edilmiştir. 21. yüzyılın önemli kavramları haline gelen bu iki kavram gelişimlerini devam ettirmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin niteliğini de etkileyen yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip oluş düzeyleri ile çalıştıkları kurumların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri ve bu ikisi arasındaki ilişki tespit edilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

İlişkisel tarama yöntemiyle desenlenen çalışmada Kocaeli ilinde halen görevlerine devam eden öğretmenlerin tamamı evren olarak belirlenmiş, araştırma izinlerinin alınmasının ardından uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 376 kişilik örneklem grubuna ölçek uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak ise Yaman (2014) tarafından hazırlanan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Sezen Gültekin (2019) tarafından hazırlanan Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sonuçları sosyodemografik değişkenlere göre sınıflandırılmış, frekans tabloları şeklinde açıklanmıştır. Değişkenlerin türü ve normallik varsayımı sonuçlarına uygun olacak şekilde bağımsız iki örneklem T-testi, ANOVA analizi, Kruskal Wallis-H testi, farklılıkların yönünü belirlemek için de uygun post-hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın esas amacı doğrultusunda ölçek puanları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çok yüksek olduğu, cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan öğretim kademesi ve şu an bir eğitim programına devam etme durumu açısından anlamlı farklılık göstermediği; 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerle anaokulunda çalışan öğretmenlerin diğer gruplardan daha yüksek öğrenme eğilimine sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde ve ölçek alt boyutlarının tamamında yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan öğretim kademesi, şu an bir eğitim programına devam etme, bir yılda alınan eğitim sayısı değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya sebebiyet vermediği belirlenmiştir. Çalıştığı okul kademesi değişkeni açısından bakıldığında ise ilkokulların örgütsel sürdürülebilirliğinin diğer düzeylerdeki eğitim kurumlarına göre pozitif yönde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyinin aynı yönde düşük düzeyde ilişki içerisinde olduğu da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yaşam boyu öğrenme, Yaşam boyu öğrenme eğilimi, Örgütsel sürdürülebilirlik.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND ORGANIZATIONAL SUSTAINABILITY

Cemal BİLEN, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya University, 2022.

In the world we live in, information has taken on a very important position. Organizational structures consisting of individuals and individuals; day by day, it needed more information and started to demand more information. As a result, the importance given to learning activities and the studies carried out in this direction gained momentum. These studies reveal that learning cannot be limited to time and space, and that people of all ages need learning. In addition, in the studies on organizations, it has been expressed with the concept of organizational sustainability that organizations have economic, social and environmental missions, and that the continuation of these three pillars in harmony contributes to a sustainable structure of organizations. These two concepts, which have become important concepts of the 21st century, continue their development. In this study, it was tried to determine the level of teachers' having lifelong learning skills and the organizational sustainability levels of the institutions they work with and the relationship between these two.

In the study, which was designed with the relational screening method, all of the teachers still working in Kocaeli were determined as the universe, and scale applications were carried out to a sample group of 376 people selected by convenient sampling method after obtaining the research permissions. The Lifelong Learning Tendency Scale prepared by Yaman (2014) and the Organizational Sustainability Scale prepared by Sezen Gültekin (2019) were used as data collection tools. The data obtained from the scales were classified according to sociodemographic variables and explained in the form of frequency tables. In accordance with the type of variables and normality assumption results, independent two-sample T-test, ANOVA analysis, Kruskal Wallis-H test, and appropriate post-hoc analyzes were performed to determine the direction of the differences. In line with the main purpose of the study, Pearson correlation analysis was applied to determine the relationship between scale scores.

Within the scope of the research, it was determined that the lifelong learning tendencies of the teachers were very high, and there was no significant difference in terms of gender, professional seniority, the most recent education level and currently continuing an education program; It is revealed that teachers in the 20-29 age group and teachers working in kindergarten have a higher tendency to learn than other groups. The organizational sustainability levels of the institutions where the teachers work were found to be high. It has been determined that the variables of age, gender, professional seniority, last graduated education level, currently continuing an education program, and the number of education received in a year do not cause a statistically significant difference in the organizational sustainability scale and in all of the sub-dimensions of the scale. From the point of view of the school level variable, it is seen that the organizational sustainability of primary schools is higher. It has also been determined that the lifelong learning tendencies of the teachers and the organizational sustainability level of the schools are in a low level relationship in the same direction.

Keywords: Teacher, Lifelong learning, Lifelong learning trend, Organizational sustainability.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii
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.....	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Yaşam boyu öğrenme.....	6
2.1.1. Yaşam boyu öğrenme tanımı.....	7
2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi.....	9
2.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin amacı.....	13
2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin önemi.....	14
2.1.5. Yaşam boyu öğrenme becerileri.....	16

2.1.6. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri.....	18
2.1.7. Yaşam boyu öğrenme uygulamaları	19
2.1.8. Yaşam boyu öğrenmede öğretmenin rolü.....	21
2.2. Örgütsel sürdürülebilirlik	22
2.2.1. Sürdürülebilirlik kavramı ve ortaya çıkışı	22
2.2.2. Örgütsel sürdürülebilirlik kavramı ve ortaya çıkışı.....	24
2.2.3. Örgütsel sürdürülebilirliğin özellikleri	25
2.2.4. Örgütsel sürdürülebilirliğin boyutları.....	27
2.2.5. Sürdürülebilir örgüt kültürü.....	28
2.2.7. Eğitim örgütlerinde sürdürülebilirlik.....	30
2.3. İlgili araştırmalar	30
2.3.1. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar	31
2.3.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	31
2.3.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	35
2.3.2. Örgütsel sürdürülebilirlik ile ilgili araştırmalar.....	36
2.3.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	36
2.3.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	37
BÖLÜM III.....	39
YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın yöntemi	39
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme	39
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	41
3.3.1. Kişisel bilgi formu	41
3.3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği.....	42
3.3.3. Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği.....	45
3.3.4. Verilerin toplanması	48

3.4. Verilerin analizi	49
BÖLÜM IV	51
BULGULAR	51
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	51
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	52
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	56
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	56
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular.....	65
BÖLÜM V.....	69
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	69
5.1. Sonuç ve tartışma	69
5.1.1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri	69
5.1.2. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri.....	72
5.1.3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri arasındaki ilişki.....	75
5.2. Öneriler.....	76
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	76
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	77
KAYNAKLAR.....	79
EKLER	101

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Yaşam boyu öğrenmenin amaçları.....	14
Tablo 2. Katılımcılara ait sosyodemografik bilgiler.....	40
Tablo 3. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin birinci düzey çok faktörlü modeline ilişkin sonuçları	43
Tablo 4. Modele ilişkin ulaşılan uyum indeksleri değerleri	44
Tablo 5. Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğinin birinci düzey çok faktörlü modeline ilişkin sonuçlar.....	47
Tablo 6. Modele ilişkin ulaşılan uyum indeksleri değerleri	48
Tablo 7. Ölçeklerden elde edilen normallik varsayımı analizleri.....	49
Tablo 8. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin puanlarının istatistikî verileri.....	51
Tablo 9. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi	52
Tablo 10. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	53
Tablo 11. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi.....	53
Tablo 12. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en son mezun olunan öğretim kademesi değişkenine göre incelenmesi.....	54
Tablo 13. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çalışılan okul kademesi değişkenine göre incelenmesi.....	54
Tablo 14. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin şu an bir eğitim programına devam etme durumu değişkenine göre incelenmesi	55
Tablo 15. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yılda alınan eğitim sayısı değişkenine göre incelenmesi.....	55
Tablo 16. Okulların örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğine ilişkin puanlarının istatistikî verileri	56

Tablo 17. Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi.....	57
Tablo 18. Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	58
Tablo 19. Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi.....	59
Tablo 20. Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin en son mezun olunan öğretim kademesi değişkenine göre incelenmesi.....	60
Tablo 21. Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin çalışılan okul kademesi değişkenine göre incelenmesi.....	61
Tablo 22. Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin şu an bir eğitim programına devam etme durumu değişkenine göre incelenmesi.....	63
Tablo 23. Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin bir yılda alınan eğitim sayısı değişkenine göre incelenmesi.....	64
Tablo 24. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları ile örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme yeterlilik alanları	17
Şekil 2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli	43
Şekil 3. Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği çok faktörlü modeli	46

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

TSK: Türk Silahlı Kuvvetleri

TBB: Türkiye Barolar Birliği

İŞKUR: Türkiye İş Kurumu

WCED: Dünya Çevre ve Kalkınma Örgütü

N: Katılımcı Sayısı

P: Anlamlılık Değeri

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

SS: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, araştırma varsayımları, sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu

İnsanoğlu doğası gereği keşfetmeyi ve öğrenmeyi bir gereksinim olarak yaşamı boyunca bünyesinde barındırmaktadır. İnsanların bu gereksinimi yaşam boyunca devam ettiği için yaşam boyu öğrenme kavramının oluşmasına hazır bir zeminin mevcut olduğu söylenebilir (Akpınar, 2020). Ayrıca 20. yüzyılda dünya üzerinde yaşanan küresel değişimler, kültürel, sosyal, ekonomik, teknolojik, bilimsel gelişmeler, demokratik ve siyasi gelişmeler büyük bir değişimin ateşleyicisi olmuştur. Bu denli büyük bir değişimin de eğitim üzerinde etkileri olmuştur. Artık öğrenciye doğrudan bilgi aktarımı yeterli olmamakta, sorgulama, eleştirme, toplumu daha ileriye taşıma, kitlesel uyum gibi becerilere sahip insanlar yetiştirme eğitimden beklenir hale gelmiştir. Bu durum eğitimin zaman ve mekânlarla sınırlanmama gerekliliğini oluşturmuş ve yaşam boyu öğrenme kavramının oluşmasını, gelişmesini sağlamıştır (Kabal, 2019).

Eğitimden beklentilerin değişmesi ve yaşam boyu öğrenmeye oluşan gereksinim, okulların eğitimdeki görevlerini de etkilemiştir. Okullar geleneksel yapı içerisindeki bilgi aktarım vazifesini beceri öğretimi olarak güncellemiş, bireyleri yaşam boyu öğrenen bireyler haline getirmeye çalışmaya başlamışlardır. Eğitim sistemleri ve ona uygun olarak geliştirilen öğretim programları ne kadar iyi olursa olsun; sistem, içindeki insanların onu uygulayabilme becerisine de bağlı olarak verim göstermektedir. Bu sebeple eğitim sistemlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yaşanan değişiklikleri takip edebilmesi, uygulayabilmesi, öğrenme ve öğretme becerilerinin meslek hayatının tamamında gelişim göstermesi gerekmektedir (Yıldırım, 2015). Eğitim sistemlerinin başarısı öğretmenlerin becerileriyle doğrudan ilişki içerisinde olduğundan öğretmenlerin yaşam boyunca

öğrenebilmeleri, kendilerini geliştirmeye devam etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye olan eğilimlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Geride bıraktığımız yüzyılda kaynak kullanım hızının, kaynakların kendini yenileyebilme hızını aşması sebebiyle oluşan çevresel krizler, ekosistemi derinden tehdit etmeye başlamıştır. Tüm insan toplumlarının bu süreçte payı olduğu bilinmekle beraber, özellikle örgütsel kaynak kullanımının büyük payı olduğu da düşünülmektedir. Sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik kavramlarının oluşmasına ve gelişmesine katkı sunan bu süreç tüm canlıları etkilemeye devam etmektedir (Kılıç Akıncı ve Akıncı, 2010). Bu bağlamda örgütlerin mevcudiyetlerini devam ettirebilmeleri için sürdürülebilirliğe önem vermeleri, örgütün tüm kademelerine bu bilinci aşlamaları gerektiği, yaşamın hazırlayıcısı görevi bulunan okulların ve diğer eğitim kurumlarının da kurumsal olarak bu sürece katılmaları gerektiği ifade edilmektedir. Nihayetinde örgütsel sürdürülebilirlik toplumsal bir hedef haline geldiğinde bu durumun yansımalarının okullar üzerinde etkileri olması kaçınılmazdır.

Gelişen ve gelişmeye devam eden iki önemli kavram olan “yaşam boyu öğrenme” ve “örgütsel sürdürülebilirlik” eğitim sektörü açısından değerini gün geçtikçe artırmakta, eğitimin başarısını ve verimini etkilemektedir. İlerleyen dönemlerde bu etkinin yayılarak devam edeceği, toplumsal bir etki bırakacağı düşünülmektedir. Buna rağmen erişildiği oranda bu iki kavramın ilişkisini ele alan bir çalışma literatürde görülmemiştir. İşte bu araştırma bu mevcut durum üzerine tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma; yaşam boyu öğrenme ile örgütsel sürdürülebilirlik kavramlarının, eğitim şemsiyesi altında nasıl bir yapıda olduğunu ve nasıl algılandığını ortaya koyma adına değerli olarak görülmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırma öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalıştıkları okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerini ve bunların arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmaktadır. Bireylerin yaşamlarını daha kaliteli bir yapıya büründürebilmesi ve yaşam doyumunu yükseltebilmesi için gerekli olan yaşam boyu öğrenme anlayışı; bireylerin zihinsel, ruhsal, fiziksel gelişimi için katıldığı tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinliklerin verimli geçmesi bireylerin öğrenmeye yönelik tutumları

ve becerileriyle de ilgilidir. Dolayısıyla bireyleri kendi kendine öğrenen bireyler haline getirmek eğitim sistemlerinin günümüzdeki temel hedeflerinden biridir. Bu bağlamda bireylerin tamamlamadıkları eğitimi devam ettirme istekleri ile doğru ve güvenilir bilgiyi ayırt edebilmeleri yaşam boyu öğrenmenin önemini artırmaktadır. Bireylere yaşam boyu öğrenme becerisini kazandırabilme noktasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilerine kazandırabilmesi için öncelikle kendilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin ve eğilimlerinin yüksek olması, kendilerini geliştirme adına istekli olmaları ön koşulu mevcuttur.

Örgütsel sürdürülebilirlik ise ekonomik, sosyal ve çevresel anlamda gerekli önlemleri alarak, örgütlerin kar maksimizasyonu hedefiyle varlığını devam ettirebilmesidir. Günümüzde birçok kurumun uzun vadede kendi devamını sağlayabilme amacıyla bu kapsamda çeşitli projelere imza attığı, faaliyetlerde bulunduğu görülmektedir. İyi planlanan ve uygulanan faaliyetlerin örgütlerde verimi yükselttiği, değişime olan uyumu kolaylaştırdığı bilinmektedir.

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı olarak çalışma hayatlarını devam ettirmekte olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalıştıkları kurumların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri ele alınmıştır. Yüksek öğrenme eğilimine sahip öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin niteliği de artacağından, kurumun örgütsel sürdürülebilirlik düzeyini geliştirmesi adına da önemli olarak görülmektedir. Araştırmanın mevcut literatüre ve eğitim camiasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun dışında son yıllarda çokça çalışma yapılan yaşam boyu öğrenme kavramının, ülkemiz eğitim sektöründe erişildiği kadarıyla çokça ele alınmayan bir kavram olan örgütsel sürdürülebilirlikle ilişkisini inceleme açısından ilk çalışma olması; araştırmayı özgün kılmakta ve araştırmanın önemini ifade etmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalıştıkları kurumun örgütsel sürdürülebilirliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

1.4. Alt problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan öğretim kademesi, çalışılan okul türü, mesleki eğitime katılma durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun örgütsel sürdürülebilirliği ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan öğretim kademesi, çalışılan okul türü, mesleki eğitime katılma durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalıştıkları kurumun örgütsel sürdürülebilirliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Varsayımlar

- Katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevapların samimi ve objektif olduğu, gerçek durumu yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli’de görev yapmakta olan öğretmenlerle; örnekleme ise evrenden ulaşılan örneklem ile sınırlandırılmıştır.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.
- Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri “Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği”nden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.

- Araştırmanın bağımsız değişkenleri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan öğretim kademesi, çalışılan okul türü, mesleki eğitime katılma durumu ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme: “Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009, s. 7).

Örgütsel Sürdürülebilirlik: “Bir örgütün sadece çıkar amaçlı olarak varoluşunu devam ettirmesi yerine, kendi varlığını hedefleri doğrultusunda yaşatmaya çalışırken, sürdürülebilirlik mantığını örgütün bütün seviyeleri ile ait olduğu dış dünyaya taşıyarak, dengeli bir biçimde hareket etmesi ve gelecek kurma çabası anlamına gelmektedir.” (Sezen Gültekin, 2019, s. 18).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve örgütsel sürdürülebilirlik konularında yapılan alan yazın taraması sonucunda elde edilen kavramların kuramsal açıklamalarına ve yapılan benzer çalışmaların sonuçlarına değinilmiştir.

2.1. Yaşam boyu öğrenme

Yakın geçmişe kadar eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan öğretim kavramı eski değerini kaybetmeye başlamış, oluşan boşluk öğrenme kavramı ile doldurulmuştur (Field, 2001). Öğrenme, merak etme ile başlar. Merak etme insan varoluşunun yaşam boyunca devam eden temel özelliklerinden biridir. Bireyler kendi potansiyellerini gerçekleştirebilme adına kendi merak etme özellikleri doğrultusunda öğrenme faaliyetlerinde bulunmaktadır (Longworth, 2003). Öğrenme; bilgi edinmek, haber almak, yetenek ve beceri kazanmak olarak tanımlanmaktadır (Sadioğlu ve Dinç, 2019). Şimşek ve Tonus (2012) ise öğrenmenin üç türü olduğunu; insanların kendi potansiyellerini gerçekleştirme adına öğrenmeye yönelebileceğini, toplum düzeninin korunması amacıyla öğrenmenin sağlanabileceğini ve günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme amacıyla gerçekleştirebileceğini ifade etmektedir.

Öğrenme günümüzde uluslararası örgütlerce genel olarak; insanların yaşamları boyunca mevcudiyetini koruyan bir süreç olarak savunulmaktadır (Sadioğlu ve Dinç, 2019). Bu bağlamda hayatımıza giren yaşam boyu öğrenme kavramı; eğitimle ilgili önceki kavramlardan farklı olarak temelde bireyi merkeze almaktadır. Bununla birlikte okulun eğitimdeki rolü azaltılarak, diğer sosyal organizasyonların rolü artırılmış, eğitimin belirli bir zaman veya mekânla sınırlandırılmaması gerektiğine odaklanılmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde yaşam boyu öğrenme kavramına; hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, halk eğitimi, sürekli öğrenme ve sınırsız öğrenme denildiği de görülmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Formal ve informal eğitimi birlikte kapsayan yaşam boyu öğrenme anlayışı, farklı ülkelerin eğitim raporlarında da görüldüğü üzere bireyler için alternatif bir eğitim şansı da doğurmaktadır (Bryce ve Withers, 2003). Bilgi ve teknolojinin yaygınlaştığı günümüzde; bireylerin değişimlere ayak uydurabilmesi ve hayat standartlarını yükseltmesi için de yaşam boyu öğrenme becerisi en elzem becerilerdendir (Demiralp ve Kazu, 2017). Göksan, Uzundurukan ve Keskin (2009)'e göre ise eğitim kurumlarında sunulan eğitimdeki eksikliklerin tamamlanmasında ve üzerine yeni birikimler eklenmesinde yaşam boyu öğrenmenin önemi yadsınamaz.

Çilek (2002) çalışmasında yaşam boyu öğrenmenin yaygın eğitim olarak anlaşılmaması gerektiğini; aksine örgün ve yaygın eğitimin uyumlu bir yapıda var olması gerektiğini ifade etmiştir (aktaran Güzel, 2017). Günümüz toplumlarında kişilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda artış gösteren yaşam boyunca öğrenme ihtiyacı, örgün ve yaygın eğitim sunan kurumlar tarafından giderilmeye çalışılmaktadır (Code, 2002'den aktaran Boztepe ve Demirtaş, 2018). İnsanoğlunun yaşanılan hayatın tamamında içinde olduğu, örgün ve yaygın eğitimi birlikte kapsayan yaşam boyu öğrenme anlayışı; bireylerin yaşamlarını daha aktif olarak devam ettirebilmelerini sağlamaktadır (Berberoğlu, 2010). Bu kapsamda yapılan açıklamalar doğrultusunda yaşam boyu öğrenmenin günümüzde tüm insanlık için ihtiyaç haline geldiği görülmektedir.

2.1.1. Yaşam boyu öğrenme tanımı

Ulusal ve uluslararası literatürde çokça tanım geliştirilmiş olsa da uluslararası camia tarafından kabul edilen yaşam boyu öğrenme tanımı Avrupa Birliği tarafından yapılmıştır. Bu bağlamda; insanların hayatları boyunca bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi maksadıyla gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinlikleridir (European Unions, 2016'dan aktaran Sadioğlu ve Dinç, 2019).

Kalen (1979) yaşam boyu öğrenmeyi; eğitim hizmetlerinin okul kavramı üzerinden sınırlandırılmaması, yaşam kalitesini artıracak düşüncesiyle eğitime ilgi gösterilmesi, eğitim faaliyetlerinin günlük yaşam gereksinimlerine cevap verecek şekilde uyarlanması ve eğitimle ilgili kararlara paydaşların dâhil edilmesi olarak tanımlanmaktadır (aktaran Akkuş, 2008). Kulich (1982)'e göre yaşam boyu öğrenme; bireylerin ihtiyaç duyduğu

eğitimin yaşamları boyunca kendilerine sunulması, Delors'a (1996) göre bireyin hayatta karşısına çıkan problemlere yönelik kendisine uygun çözüm yolları geliştirerek uygulayabilmesi ve toplumla uyum içerisinde yaşayabilmesini içeren uzun soluklu bir öğrenme süreci, Barker (1998)'a göre ise bireylerin yeni kazanımlar sağlaması ve bu kazanımları hayatında karşılaştığı durumlara uyarlayabilmesini hedefleyen bir aşamadır.

Pike (2001) yaşam boyu öğrenmeyi; yetişkin bireylerin daha üretken bir hayat sürme amacıyla yaşantıladığı örgün ve yaygın eğitim süreçleri, Avrupa Komisyonu (2002) bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini bilgi ve beceri odaklı olarak artırmayı amaçlayan tüm etkinlikler, Candy (2002) bireylerin kendi öğrenmelerini sürekli olarak devam ettirebilmeleri için onlara yeterlik ve beceri kazandırma süreci, Jarvis (2004) bireylerin her türdeki öğrenme ortamından faydalanarak, kendini geliştirme maksadıyla bilgi, beceri ve tutum edinmesini sağlayan öğrenme faaliyetlerinin tamamı, Dinevski ve Dinevski (2004) cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerden bağımsız olarak yaşamın genelinde süregelen eğitim öğretim faaliyeti olarak açıklamaktadır. Turan (2005) ise bireylerin hayatları boyunca içinde bulunacakları tüm ortamlarda ihtiyaç duyulabilecek bilgi ve becerilerin geliştirilmesine imkân tanıyan öğrenme eylemlerini kapsayan süreç olarak ifade etmektedir.

Yaşam boyu öğrenmeyi; Soran, Akkoyunlu ve Kavak (2006) öğrenme sürecini hayatın her anında gerçekleştirebilecek bir sürece dönüştürmek, Akkoyunlu (2008) esnek, bilgi okur-yazarlığı ve sorgulayıcı düşünme gibi becerilerin kazandırılmasına imkân tanıyan bir araç, Aksoy (2008) insanların ilgi ve gereksinim duydukları alanlarda dâhil oldukları bütün öğrenme faaliyetleri, Ersoy ve Yılmaz (2009) resmi veya gayri resmi olarak kişisel, sosyal ve mesleki alanlardaki bilgi ve beceri kazandırma maksadıyla ömür boyu gerçekleşen öğrenme etkinlikleri, Heiser (2010) bireylerin ilgi ve gereksinimlerine dayalı olarak hayat süresi boyunca devam eden öğrenme faaliyeti, Field (2010) ise bireylerin yaşamları boyunca yer ve zaman ayrımı olmaksızın edinebileceği bilgi, beceri veya davranış olarak açıklamaktadır.

Toprak ve Erdoğan (2012) bireyin kişisel ve mesleki gelişmeler karşısında bilgi ve beceri eksiliği yaşamamak amacıyla istekli olarak sürekli öğrenme faaliyetinde bulunması; Güleç, Çelik ve Demirhan (2012) erken çocukluk döneminden yaşlılığı da içine alacak döneme kadar devam eden tüm öğrenme faaliyetlerini kapsayan süreç; Chitiba (2012) bireylerin kişisel veya mesleki gerekçelerle, yaşam boyunca gönüllü ve içsel motivasyona sahip

olarak bilgi arayışı süreci; Demirel (2012) herkesin ihtiyacı olan öğrenmeyi kendisine uygun zaman ve koşullarda gerçekleştirmesi; Hammer, Chardon, Collins ve Hart (2012) bireylerin gönüllü ve istekli olarak kendi kişisel veya mesleki gereksinimleri doğrultusunda bilgiye ulaşma çabası; Kılıç (2014) bireylerin yaşamları boyunca devam ettirdikleri öğrenme süreci; Cross (2014) ise kişilerin kişisel ve mesleki gelişimleri için hayat boyunca kazandığı eğitimlerin hepsini kapsayan bir süreç olarak yaşam boyu öğrenmeyi tanımlamaktadır.

Erdener ve Gül (2017) yaşam boyu öğrenmeyi; insan hayatının başından sonuna kadar insanların eksik ve hatalarını düzeltmek için çabalaması ve kendini bulabilmesi amacıyla yeteneklerini beceriye dönüştürerek öğrenmeye hayat boyu devam etme süreci, Kurt, Cevher ve Arslan (2019) öğrenmeye karşı açık olan bireylerin herhangi bir mekân veya zamanda herhangi bir şekilde öğrenebileceğini ifade eden bir eğitim felsefesi yaklaşımı, Parisi, Kemker, Part, Kanan ve Wermter (2019) da okul öğrenmelerini de kapsayan, yaşam boyu devam eden öğrenme etkinlikleri olarak ifade etmektedirler.

Ülkemizde resmi olarak kabul edilen yaşam boyu öğrenme tanımı 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planında yapılmıştır. Buna göre yaşam boyu öğrenme; “Okullar ile sınırlı kalmayan, evde, işte, hayatın her alanında gerçekleşebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın her hangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel kavramlardan biridir.” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2014, s. 5). Genel olarak bahsi geçen tanımlar bağlamında; bu tanımların okul öncesi, okul ve okul sonrası olmak üzere tüm hayatı kapsayacak şekilde açıklandığı görülmektedir (Çatal, 2019).

2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi

İnsanlık tarihinde öğrenmenin ömür boyu olmasına dair ilk ifadelere öncelikle felsefi metinlerde rastlanılmaktadır. Platon yaşamla öğrenme faaliyetinin birbirlerini devamlı olarak etkilediğini ve o dönemde dahi yaşadığı toplumda, yetişkinlere yönelik eğitim etkinlikleri düzenlendiğini ifade etmiştir (Ayhan, 2005). Bu durum yaşam boyu öğrenme felsefesinin başlangıcı olarak görülmektedir.

1800'lü yıllar itibarıyla sanayileşen, hızla büyümeye başlayan Amerika; mevcut endüstriyel üretim sistemi içerisinde nitelikli insan becerilerine ihtiyaç duymuş ve bunun için klasik eğitim anlayışının yeterli olmadığını tespit etmiştir. Yaşanan endüstriyel ve teknolojik gelişmeler bireylerin de bu gelişmeleri sürekli takip edebilmelerini, bu gelişmelere uyum sağlayabilmelerini gerektirmiştir. Bu gerekçelerle formal eğitim yapısı esnetilmiş, birçok iş kolunda mesleki ihtiyaca uygun eğitimler düzenlenmeye başlamıştır (Stubblefield ve Keane, 1994).

Yaşam boyu öğrenme; kavramdan önce bir anlayış olarak insanların kendilerini geliştirme, güncel bilgileri takip edebilme isteğinin sonucunda ortaya çıkmıştır (Lambeir, 2005). Grundtvig ve Comenius'un 1800'lü yıllarda ifade ettikleri fikirler günümüzdeki yaşam boyu öğrenme anlayışı ve kavramının esasını oluşturmaktadır (Wain, 2000). Ünal ve Kalçık (2017) çalışmalarında yaşam boyu öğrenme kavramının John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle'ın çalışmalarıyla 1920'li yıllarda hayat bulduğunu ifade etmişlerdir. 1919 yılında İngiltere'de kurulan "Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği"nin çalışmalarıyla 1929 yılında bu alandaki ilk konferans düzenlenmiştir. Bunun ardından Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) çalışmalarda bulunmuş, 1949 yılında Danimarka'nın Elsinore şehrinde, 1960 yılında da Montreal'de uluslararası konferanslar düzenlemiştir (Ayanoglu, 2020). 1949 konferansında yetişkin eğitiminin gelişmiş sanayiye sahip ülkelerdeki mesleki sorunları çözebileceği, bunun için gönüllü eğitim kurumlarından faydalanılabileceği dile getirilmiştir (Yayla, 2009). 1960 Yetişkin Eğitimi Konferansında da eğitimin sadece öğrencilik yılları yerine yaşam boyu devam etmesi gerektiği anlayışı ilk defa dillendirilmiştir (Kozikoğlu ve Altınova, 2018).

1960'lı yıllarda gelişmiş ülkelerde örgün eğitim sistemleri eleştirilmeye başlanmış, bu sistemlerin bireylere fırsat eşitliği sunmadığı ve birey gelişiminde yetersiz kaldığı savunulmuştur. Bu tartışmaların ardından eğitim sistemlerinin güncellenmesi gerektiği düşünülerek çalışmalar yoğunlaştırılmıştır (Akyol, Başaran ve Yeşilbaş, 2018). Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme anlayışı 1970'lere kadar mesleki eğitim süreci olarak anılsa da bu tarihten günümüze dek kavramlaşarak ve gelişerek toplumun tüm kesimlerini, eğitim sisteminin tamamını önemli ölçüde etkilemiştir (Yenice, Demircioğlu, Faydalıgöl ve Yavaşoğlu, 2020). Anlayıştan kavrama geçilme sürecinin öncüsü olan Faure (1972) tarafından yaşam boyu eğitim olarak dillendirilmiş, zaman içerisinde yaşam boyu öğrenme olarak değişim göstermiştir. UNESCO 1972 yılında hazırladığı raporda; kendisine üye olan

devletlerin eğitim sistemlerini yaşam boyu öğrenme kavramı üzerine kurmalarını ve eğitimin yaşam boyu olmasının önemini vurgulamıştır. Yaşam boyu öğrenme teması farklı zamanlarda tekrarlayan eğitim (recurrent education), kalıcı eğitim (permanent education) ve yaşam boyu eğitim (life-long education) gibi farklı kavramlarla açıklanmaya çalışılsa da; açıklamaların hepsi öğrenmenin doğumdan ölüme kadar devam ettiğine ve eğitim faaliyetlerinin buna göre şekillendirilmesi gerektiğine odaklanmaktadır (Sadioğlu ve Dinç, 2019).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) 1973 yılında yaptığı çalışmada ekonomik kalkınmada eğitimin rolünü “Sürekli Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme için Bir Strateji” isimli belge ile açıklamıştır. Buna göre küresel dünyanın gelişimi için mesleki becerileri yüksek ve sürekli gelişime açık bireylere ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir (EURYDICE, 2000). Ayrıca “Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası” raporu ve “Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim Bildirisi” ile birlikte Avrupa toplumu eğitime önem vermeye başlamıştır (Erdener ve Gül, 2017).

1990’lı yıllara gelindiğinde devletlerin ekonomik kaygıları nedeniyle geri plana itilen yaşam boyu öğrenme kavramı (Dehmell, 2006) hızlı bir şekilde değer kazanmaya başlamış, konuya dair yapılan çalışmalar artış göstermiştir. Yaşam boyu öğrenme eğitim sistemlerine girmeye başlamış, hatta bazı ülkelerin eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur (Demiralp ve Kazu, 2017). 1999 yılında başlayan Bologna Süreci yaşam boyu öğrenme konusunda üniversitelerin önemli bir sorumluluğu olduğunu savunmaktadır. Bu dayanakla öğretmen yetiştiren kurum olan üniversiteler, özellikle hizmet öncesi süreçte öğretmen adaylarını yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatmaya başlamışlardır (Fenwick, 2001’den aktaran Demiralp ve Kazu, 2017). Avrupa Birliği de bu dönemde yaşam boyu öğrenme ile ilgilenir olmuş ve 1996 yılını “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak ilan etmiştir. Bu kapsamda öğrenmenin önemi, yaşam boyu öğrenmenin birey açısından kazanımları ve sermaye sektörü ile okulların birlikte çalışmasının gereği vurgulanmıştır (Sıvacı ve Çöplü, 2020).

2000 yılına gelindiğinde ise birçok ülkede bilgi ekonomisine geçişten kaynaklı ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim reformları yapılmaya başlanmıştır. Bu reformlar kapsamında eleştiren, sorgulayan, iletişim becerileri yüksek, grup çalışmasına yatkın bireyler yetiştirebilmek için yaşam boyu öğrenmeye önem verilmiştir (Horuz, 2017). Yine 2000 yılında Avrupa Birliği’ne üye olan devletler, üyeliğe aday olan devletler ve Avrupa

Ekonomi Bölgesi üye devletleri tarafından yaşam boyu öğrenme konusunda bir anlaşma niteliğinde olan “Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi” sunulmuştur (Kılıç, 2015). 2006 yılında Avrupa Komisyonu (2007)’nin çalışmasında da belirtildiği üzere yaşam boyu öğrenmenin sağlanması için gerekli olan beceri alanları yayınlanmıştır (aktaran Çetin, 2019). 2009 yılında da 2000 yılında Avrupa Birliği’nin aldığı kararlar doğrultusunda bilgi ve yenilik, yüksek istihdam, sürdürülebilir ekonomi ve sosyal içerme hedefleri belirlenmiş; bu hedeflerin 2020 yılına kadar tamamlanması gereği ifade edilmiştir (Yalın Uçar ve Uysal, 2019). Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2019) ise Avrupa Birliği’nin 2001, 2002, 2005, 2006 ve 2014 yıllarında yaşam boyu öğrenmeyi çeşitli toplantılarda ele aldığını ifade etmiştir.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimine bakıldığında kavramdan önce bir anlayış oluşmaya başladığı söylenebilir. Bu anlayış ilk olarak, 1973 yılında hayata geçen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda eğitimin yaş ve zaman ile sınırlanamayacağını açıklayan ifadelerle göze çarpmaktadır. Kanunda öğrenmenin yaşam boyunca nasıl devam edebileceği ile ilgili açıklamalar bulunsa da; kavramsal olarak yaşam boyu öğrenmenin eğitim sistemimize dâhil oluşu, 2000’li yıllarda Avrupa Birliği müzakere sürecinin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olmak üzere Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Demiralp ve Kuzu, 2017). Bu sayede ülke eğitim camiasının eğitim programı yaşam boyu öğrenme ile entegre edilmiş, sistematik bir şekilde devamı planlanmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

İlk defa bir konu başlığı olarak yaşam boyu öğrenme kavramı 17. Milli Eğitim Şurasında ele alınmıştır. Ülkemizde Avrupa Birliği ile ortaklaşa yürütülen Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) bünyesindeki “Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi” konuya ilişkin yapılan ilk kapsamlı çalışma özelliği taşımaktadır. Ayrıca 2009 yılında Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı hazırlanmış, 2011 yılında da Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi başlamıştır (Demiralp ve Kuzu, 2017).

2015 yılında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuş, yaşam boyu öğrenmenin sistemli bir şekilde geliştirilmesi burada ifade edilmiştir (Yalın Uçar ve Uysal, 2019). Son yıllarda yaşanan gelişmeler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “2023 Eğitim Vizyonu” hayata geçirilmiş ve bu vizyon kapsamında yaşam boyu öğrenmeye önemli bir yer ayrılmıştır (Bulaç ve Kurt, 2019). Ayrıca eğitim alanında iş gören kurumların, yerel yönetim unsurlarının, vakıf,

dernek gibi oluşumların ve iş dünyasının açmış olduğu kurslar incelendiğinde yaşam boyu öğrenme kavramının etkileri görülmektedir (Kabal, 2019). Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimine bakıldığında; önümüzdeki süreçte yaygınlaşarak devam edeceği, toplumlar içerisinde daha çok kabul göreceği düşünülmektedir.

2.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin amacı

Her öğrenme faaliyetinin olduğu gibi yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin de temel amaçları ve hedefleri mevcuttur. Bu amaçlar çeşitli araştırmacılar tarafından çalışmalarında ifade edilmiştir. Yıldırım (2009) yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenmenin amacını bireylerin istekleri doğrultusunda onların kişisel gelişimlerinin sağlanması, fırsat eşitliği oluşturularak toplumdaki her kesime ulaşılması ve verimliliğinin artırılarak ekonomik büyümenin sağlanması olarak açıklamıştır. Benzer şekilde düşünen Güleç, Çelik ve Demirhan (2012)'a göre de yaşam boyu öğrenmenin amacı bireylerin farklı öğrenme yaşantıları yoluyla gelişimlerini ve bununla beraber toplumsal ve ekonomik ilerlemeyi sağlamaktır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin kişisel amaçları, toplumsal amaçları ve ekonomik amaçları olduğu söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenmenin kişisel hedeflerine bakıldığında; her yaşta insanın kolay ve açık bir şekilde nitelikli eğitim fırsatlarına erişiminin sağlanması ana tema olarak öne çıkmaktadır (Akkoyunlu, 2008). Yaşam boyu öğrenme, Milli Eğitim Bakanlığına (2014) göre ise; kadınlar, yaşlılar, işsizler, engelliler ve eğitime erişemeyen bireylerin öğrenme gereksinimlerini gidermeyi amaçlamaktadır. Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan (2017)'a göre ise temel gayesi, bilinçli ve planlı öğrenme faaliyetlerinin okul dışında hayat bütünlüğü içinde devam etmesidir. Erdener ve Gül (2017)'e göre de her birey değerlidir. Bu sebeple bireylerin şahsi ilgi ve gereksinimlerine göre, kendine uygun zaman diliminde eğitim alması amaçlanmalıdır.

Yaşam boyu öğrenmenin toplumsal hedeflerine bakıldığında; bireylerin değişen sosyal ve kültürel durumlar karşısında çağın özelliklerine ayak uydurabilmesinin amaçlandığı söylenebilir (MEB, 2014). Evers, Rush ve Berdrow (1998) çalışmalarında yaşam boyu öğrenmenin iletişim, insan ilişkileri ve yönetimi, değişikliklere uyum sağlama gibi temel sosyal yaşam becerilerini de bireylerin edinmesini amaçladığını ifade etmişlerdir. Jarvis

(2010)'e göre toplumun kalkınması ve öğrenme kültürünün gelişmesi amaçlanmaktadır (aktaran Yılmaz, 2016). Chapman ve arkadaşlarına (2005) göre ise mesleki becerileri yüksek bireyler yetiştirmek, toplumsal olarak ferah bir yaşam sürebilmek ve demokrasiyi geliştirmek hedeflenmektedir (aktaran Aksoy, 2013). Berberoğlu (2010) çalışmasında ise bireylerin yaşam kalitelerini artırmak amacıyla sosyal hayata katılım sağlamak olarak ifade etmektedir.

Gündoğan (2003) yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını dört kavram ekseninde açıklamıştır. Bu kavramlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Yaşam boyu öğrenmenin amaçları

Bilmek için öğrenmek	Learning to know
Yapmak için öğrenmek	Learning to do
Olmak için öğrenmek	Learning to be
Birlikte yaşamak için öğrenmek	Learning to live together

Tablo 1'de ifade edilen amaçlar paralelinde yaşam boyu öğrenmenin esas amacı insanların öğrenme becerisini kazanabilmesidir (Gündoğan, 2003). Ülkemizde uygulandığı şekliyle yaşam boyu öğrenme politikaları ele alındığında temel hedeflerin; yetişkinlerin okuryazar hale getirilmesi, temel yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve sermaye piyasasının gereksinimleri doğrultusunda birey gelişimlerinin sağlanması olduğu görülmektedir (Samancı ve Ocakçı, 2017). Araştırmacılar tarafından farklı bakış açıları ve ifadelerle açıklansa da yaşam boyu öğrenmenin bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarına odaklandığını ifade etmek gerekmektedir.

2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin önemi

Günümüz bilgi çağında ulaşılan bilgilerin niceliksel yükselişi, insanların daha çok öğrenme faaliyetinde bulunmaları gereğine sebebiyet vermektedir. Bu öğrenme faaliyetleri geleneksel yöntemlere ek olarak teknolojik imkânlar da kullanılarak gerçekleştirilebilmektedir. Bu sayede öğrenme alanları okul, aile, toplum gibi unsurların

dışına taşmış ve çeşitlenmiştir (Sadioğlu ve Dinç, 2019). Bunun yanında bireylerin gençlik yıllarında edindiği kazanımları da ömür boyu hayatına uygulayabilmesi mümkün değildir (Knowles, 1996). Çünkü bireylerin mesleklerini icra ederken gereksinim duydukları beceriler de arttığından, mesleklerini icra etmeye devam edebilmeleri için bu becerileri kazanmaya çalışmaları gerekmektedir (Erdamar, 2015). Bireylerin mesleki yeniliklere uyum sağlayarak gelişmeleri takip edebilmesi için de mesleki eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

Bağcı (2011)'ya göre okul eğitimi, okuldan sonraki yaşamda karşılaşılan güçlükleri yenme noktasında bireyleri yetkinleştirememektedir. Bu sebeple yetişkinlerin; problem çözme becerileri konusunda, örgün eğitim sonrasında da eğitim faaliyetlerine gereksinimleri mevcuttur. Ayrıca çevrelerinde olan değişikliklere uyum sağlayabilmeleri ve hayat tatmin düzeylerini artırabilme amacıyla kendi gizil güçlerini harekete geçirmeleri için planlı ve sistemli öğrenme imkânlarına gereksinim duyulmaktadır (Kıvrak, 2007). Kişilerin öğrenme imkânlarına ulaşabilme düzeyi içerisinde yaşadığı toplumun yaşam boyu öğrenmeye verdiği değerle de doğrudan ilgilidir.

Selvi (2011)'ye göre ise yaşam boyu öğrenmenin beş temel işlevi mevcuttur. Bunlar; bireysel veya toplumsal ihtiyaçları karşılamak, bireylere ömür boyu devam edecek öğrenme ortamları oluşturmak, bireylere yönelik motivasyon kaynaklarını harekete geçirmek, bireylerin öğrenme becerilerini geliştirmek ve kendilerini gerçekleştirme sürecine katkıda bulunmak olarak belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin bahsi geçen açıklamalarla birlikte önem kazanmasının çeşitli sebepleri mevcuttur. Bunlar eğitsel, sosyal, toplumsal veya siyasi kaynaklı olabilmektedir. Fakat buradaki en önemli payın ekonomik gerekçeler olduğu; özellikle uluslararası ekonomik rekabetin had safhaya çıkmasının bu hususta önemli bir yer kapladığı düşünülmektedir (Field, 2010).

Yaşam boyu öğrenme anlayışı; bireylerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda, hayatının herhangi bir zamanında veya döneminde eğitim hizmeti talep edebilmesi, bu hizmete erişebilmesi ve bu kapsamda bireysel ve toplumsal fayda sağlanmasını içermektedir. Bu bakımdan yaşam boyu öğrenmeyi bir yaşam biçimi ve benimsenmesi gerekli bir hayat felsefesi olarak görmek gerekir (Yalın Uçar ve Uysal, 2019).

Sugeçti (2019) incelediği çalışmalar neticesinde yaşam boyu öğrenmenin; mekân ve zamandan bağımsız olduğunu, bireysel farklılıkları engel olarak tanımadığını, merak ve

motivasyon etkisiyle sağlanabildiğini, bu sayede bireysel gelişimi sağlayabildiğini, kendini tanımaya yardımcı olduğunu ve sosyal uyumu kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Tüm bunlar ışığında bireylerin yaşam kalitesinin yükselmesi ve toplumsal uyumunun sağlanabilmesi için yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmalarının önemi de vurgulanmaktadır (Erdamar, 2015; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017; Yaman ve Yazar, 2016).

2.1.5. Yaşam boyu öğrenme becerileri

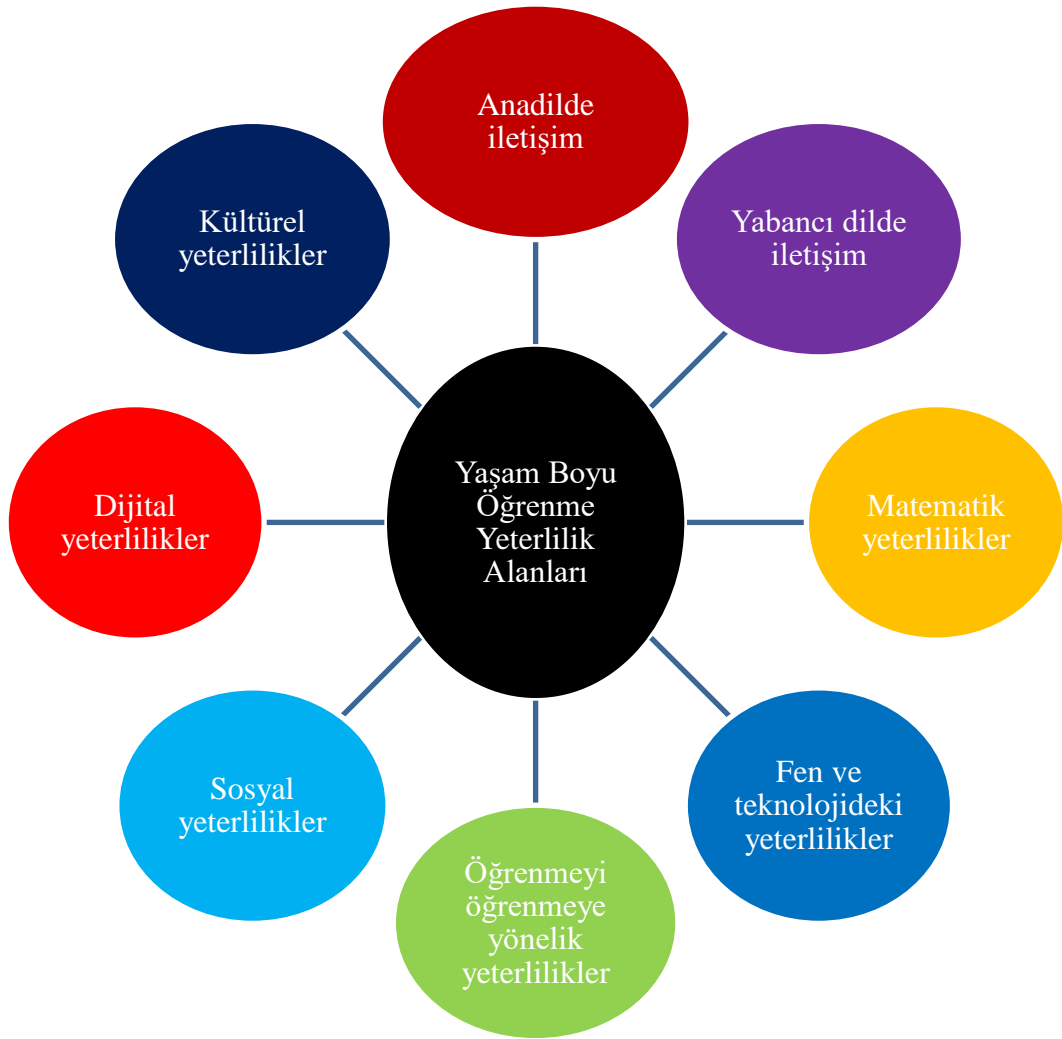
Bireylerin içinde yaşadığı toplumla bütünleşmesi ve toplum içerisinde sorumluluk alabilen özerk bir birey olması için yaşam boyu öğrenebilmesi, bunun için de birtakım özelliklere haiz olması gerekmektedir (Jaewoo ve Woonsun, 2014). Bu sorunu ortadan kaldırabilmek için çocuklara kendi hayatlarını düzenleyebilmeleri fırsatı verilmesine, çocukların öğrenme faaliyetleri, öğrenme özellikleri, süreçleri hakkında bilgilendirilmelerine ve kendi gereksinimlerine göre bu süreçleri idame ettirebilmelerine odaklanılmalıdır (Kıvrak, 2007). Erdamar (2015)'a göre temel beceriler, kişisel özellikler ve düşünme becerileri; yaşam boyu öğrenmenin üç ana başlığıdır. Okuma, yazma, dinleme, konuşma ve matematik becerileri temel becerileri oluştururken; eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini; sorumluluk ve iletişim gibi beceriler ise kişisel özellikleri oluşturmaktadır.

Shuman, Besterfield-Sacre ve McGourty (2005) çalışmalarında; öğrenme faaliyetlerini farklı yöntemler kullanarak gerçekleştirebilme, etkili soru sorabilme, bilişim teknolojilerini aktif bir şekilde kullanabilme, öğrenilmesi gerekli olan bilgi ve becerileri ayırt edebilme, öğrenme planlarına uyabilme, araştırma, sorgulama ve yeni öğrendiklerini hayatına aktarabilmeyi yaşam boyu öğrenme için gerekli beceriler arasında ifade etmişlerdir. Ouane (2002) ise yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcılık, değişime uyum sağlayabilme ve birlikte yaşayabilme olarak ifade etmiştir. Knapper ve Cropley (2000)'e göre ise yaşam boyu öğrenme becerisi yüksek olan bireylerde şu özelliklerin bulunması gerekmektedir:

- Öğrenme faaliyetine aktif bir şekilde katılmalıdır.
- Farklı öğretim stratejilerini gereksinimler doğrultusunda kullanabilmelidir.
- Kendi öğrenme faaliyetini planlayabilmeli ve uygulayabilmelidir.

- Farklı kollardan elde ettiği bilgi ve becerileri birleştirebilmeli, yeniden zihninde oluşturabilmelidir.

Yaşam boyu öğrenme becerileri; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, fen ve teknolojideki yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenmeye yönelik yeterlilikler, matematiksel yeterlilikler, sosyal yeterlilikler, dijital yeterlilikler ve kültürel yeterlilikler olmak üzere sekiz boyuttan oluşmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2005'den aktaran Durak ve Şahin, 2018). Bu boyutlar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme yeterlilik alanları

Anadilde iletişim en temel yeterlik alanı olarak bireylerin toplumsal yaşam içerisinde bulunduğu tüm ortamlarda sözlü ve yazılı olarak duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını

istediği ölçüde paylaşabilmesidir. Yabancı dilde iletişim ise anadilde iletişimi tamamlayıcı nitelikte, yine bireylerin yaşantılarını etkili bir şekilde ifade edebilmesini ifade etmektedir. Matematiksel yeterlik, günlük yaşam içerisinde gereken basit matematiksel işlemlerin bireyler tarafından rahatlıkla yapılabilmesini ifade ederken; fen ve teknoloji yeterliği ise sorulara nitelikli ve kanıta dayalı cevaplar bulma arayışıdır. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, bireylerin öğrenme sürecine kendi isteğiyle bilerek ve isteyerek katıldığı, kendi öğrenme özelliklerini fark edebildiği geniş kapsamlı süreci belirtmektedir. Sosyal yeterlilikler, bireylerin farklı kültürlerden insanlarla sağlıklı bir etkileşim yaşaması, içinde bulunduğu kültüre ait davranış kalıplarına hâkim olması gibi özellikleri kapsamaktadır. Dijital yeterlik alanı bilgi toplumu teknolojisinin verimli bir şekilde kullanımını açıklarken; son yeterlik alanı olan kültürel yeterlilikler de bireylerin çeşitli iletişim kanallarıyla kendini gerçekçi ve etkili bir şekilde ifade edebilmesidir (Erdener ve Gül, 2017).

Bunun yanında yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri; iletişim, karar verme, problem çözme, bilgi okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, küresel yetkinlikler ve esneklik becerisi gibi 21. yüzyıl yaşam becerilerini de içermektedir (Köğçe, Özpınar, Mandacı Şahin ve Aydoğan Yenmez, 2014). Partnership for 21st Century Skills (2010) ise 21. yüzyıl yaşam becerilerini; yaşam boyu öğrenmeyi kolayca uygulayabilme, disiplinler arası bilgi aktarımı ve transferi yapabilme, problem çözme ve esnek fikirlilik olarak ifade etmiştir (aktaran Yenice ve Alpak Tunç, 2018). Bilginin hızla çoğalması ve yayılmasıyla değeri artan yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğrencilere ve onların kılavuzu olan öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir. Bunun için üniversite programlarına bu kapsam dâhil edilmeli; bireylerin daha donanımlı hale gelmesine çaba gösterilmelidir (Şahin ve Arcagök, 2014). Üniversiteler toplumsal ilerlemeyi sağlama adına eğitim sektöründe en önde gelen kurumlarından. Üniversitelerden başlayan bu etkinin zamanla yayılarak diğer eğitim kurumlarına da taşması beklenmektedir.

2.1.6. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri

Yaşam boyu öğrenme becerileri gelişmiş ve bu becerileri kullanan insanlar günümüzde “yaşam boyu öğrenen birey” olarak görülmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireylerin bu

niteleme kapsamında birtakım özelliklerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu özellikler; meraklılık, motivasyon, sebat ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilmedir (Horuz, 2017).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek olan bireyler, çevresinde tanık olduğu durum ve olaylara karşı meraklı bireylerdir (Mülhim, 2018). Bireyin merak düzeyi yükseldikçe yaşam boyu öğrenmeye olan ilgisinin de yükseldiği görülmektedir. Bu sebeple meraklılık düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile doğru orantılı olarak değiştiği söylenilebilir.

Motivasyon bireyler açısından öğrenme süreçlerindeki engelleri aşabilme veya öğrenme faaliyetlerine devam edebilme noktasında önemli bir destekleyici etken olduğundan okul ve diğer eğitim kurumlarının öğretim programlarının öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye motive edecek şekilde planlanması gerekmektedir (Divjak, Dowling, Fisser, Grabowska, Hezemans, Kendall, Mihnev, Ritzen, Syslo, Vicari ve Weert, 2004). Ayrıca öğrenme sürecinde motivasyonun sağlanabilmesi için; bireyin eğlenceli vakit geçirmesinin sağlanması, öğretmenin model olması, öğrenci becerilerine ilişkin yazılı kayıtlar, portfolyo dosyaları tutulması gibi aktiviteler işe yarayabilmektedir (Parkinson, 1999). OECD (2000) yaptığı çalışmada da öğrenme motivasyonu yüksek olan bireylerin daha kolay öğrenebildiğini tespit etmiştir. Bu sebeple öğretim süreci planlanırken kişileri öğrenmeye motive edecek unsurlara önem verilmesi gerekmektedir.

Öğrenme sürecinde sebat; her türlü engel ve zorluk karşısında kararlı bir şekilde öğrenme azmi ve çabasının devam ettirilmesi olarak tanımlanabilir (Derrick, 2003). Diker Coşkun (2009) da yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini sıralarken sebatkâr olmanın gerekliliğini belirtmektedir. Kendi öğrenmelerini düzenleyebilme, öğrenme sürecinin verimi açısından oldukça önemlidir. Kendi öğrenmelerini düzenleyebilen bireyler; öğrenme hedefleri belirleyebilen, bu hedefler doğrultusunda adım atabilen, kendini eleştirerek değerlendirebilen, sorunları tespit ederek çözebilen, bu sürecin sorumluluğunu alabilen bireylerdir (Ozan, Çelik ve Kıncal, 2014).

2.1.7. Yaşam boyu öğrenme uygulamaları

Türkiye yaşam boyu öğrenme konusunda uluslararası gelişmeleri takip etmekte ve eğitim planlamalarında yaşam boyu öğrenmeye yer vermektedir. Başta ülkede eğitimden sorumlu

kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü koordinasyonunda ilerleyen bu çalışmalar farklı unsurlar tarafından da desteklenmektedir (Horuz, 2017). Örneğin halk eğitim merkezleri kanalıyla her yaşta bireyler, kendi istekleri doğrultusunda eğitim faaliyetlerine katılma imkânı bulmaktadırlar. Bu kurslar yoluyla bireylerin mesleki veya kişisel gelişimlerine destek olunmaktadır. (Erdener ve Gül, 2017).

Genel anlamda örgün eğitim, yaygın eğitim ve informal eğitim olmak üzere üç tür eğitimden söz edilebilmektedir. Örgün eğitim kapsamında okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise ve üniversite; yaygın eğitim kapsamında uzaktan eğitim, halk eğitimi, kurs ve sertifika programları; informal eğitim kapsamında ise aile, sosyal çevre, kütüphane ve kitle iletişim araçları bulunmaktadır (Diker Coşkun, 2009).

MEB (2009) yaşam boyu öğrenme çalışmalarında; ailelerin, bireylerin, vakıf ve dernek gibi sivil toplum kuruluşlarının, iş dünyasında işverenlerin, işçi sendikalarının, kamu sektöründe bakanlıkların, merkezi kuruluşların, taşra teşkilatlarının, üniversitelerin, Türk Silahlı Kuvvetlerinin (TSK) ve son olarak da medyanın etkisi, katkısı olduğunu ifade etmektedir. Horuz (2017) çalışmasında Türkiye İş Kurumunun (İŞKUR) meslek edindirme kursları yoluyla, Türkiye Barolar Birliğinin (TBB) mesleki gelişim ve staj eğitimleri yoluyla, Türk Silahlı Kuvvetlerinin düzenlenen eğitimler yoluyla, üniversitelerin de bünyesindeki sürekli eğitim uygulama ve araştırma merkezlerinde açılan kurslar yoluyla hayat boyu öğrenmeye katkı sağladığını ifade etmektedir.

Günümüzde teknolojik altyapının ve toplumsal teknoloji kullanımının gelişmesiyle öğrenme süreçleri de bu ortama dâhil olmuştur. Bunun için açık ve uzaktan öğrenme faaliyetleri yaygınlaşmış, çevrimiçi öğrenme ortamları artmış, çevrimiçi dersler düzenlenmiş ve bunlar uygun yöntem ve teknikler, uygulamalar sürece dâhil edilmiştir. Bu konuda Türkiye’de Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi’nin açık öğretim fakülteleri kanalıyla sürecin öncüsü oldukları bilinmektedir (Kır ve Bozkurt, 2020).

Bahsi geçen uygulamalar sırasında karşılaşılan problemler ele alındığında farkındalık düzeyi başı çekmektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalık düzeyinin düşük olması etkinliklere katılımı nicel ve nitel olarak kısıtladığından öncelikle toplumsal farkındalık oluşturmaya çaba gösterilmelidir. Ayrıca yurt içindeki yaygın eğitim hizmeti

sunan organizasyonların sayıca fazla olması, verilen eğitimlerin denetlenebilirliğini kısıtlamakta, güncel verilere ulaşmayı ise zorlaştırmaktadır (Akpınar, 2020).

2.1.8. Yaşam boyu öğrenmede öğretmenin rolü

Dünya üzerinde eğitim sistemleri toplumsal dönüşüm gelişmelerine bağlı olarak yenilenmeye çalışılmakta, öğretmenler de bu değişimlere uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Eğitim sistemlerinin mihenk taşı konumundaki öğretmenlerin, toplumsal gelişimin önderlerinden olduğu da unutulmamalıdır (Ünal ve Akay, 2017). Geçmişten günümüze kadar çeşitli toplumlarda bireyi merkeze alan özelliği nedeniyle saygın bir meslek erbabı olarak görülen öğretmenlerin, Türk eğitim yapısı içerisinde toplum normlarına göre ideal davranışları olan birey olarak betimlendiği ifade edilebilir (Şişman ve Acat, 2003).

Bireylerin kendi kendine öğrenebilme becerisi kazanması eğitimin temel amaçlarından biridir. Bir başka deyişle öğretmenlerin temel görevlerinden biri de yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017). Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminden sorumlu olan eğitimcilerin; yetiştirdikleri çocukları geleceğe hazırlamak için yaşam boyu öğrenmeye ayrı bir önem vermesi, kendini geliştirmek için çaba göstermesi gerekmektedir (Bruno, 2009). Yaşam boyu öğrenme yeterliliğine sahip öğretmenlerin hem öğrenci başarısını hem de eğitim sisteminin verimliliğini artıracığı, eğitimi daha nitelikli bir yapıya büründüreceği düşünülmektedir (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017).

Öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olarak bu faaliyetlerin başarıya ulaşmasında çok etkilidir. Bu sebeple öğretmenlerin öncelikle kendi öğrenme becerilerini hayatı boyunca geliştirmeye çalışması ve buna zihinsel olarak da uyum sağlaması gerekmektedir (Özden, 2013). Bu süreçte öğretmenlerin motivasyon düzeyi itici güç olarak önemli bir yer tutmaktadır (Gökyer, 2019). Öğretmenlerin kendi öğretebilme becerisine yönelik algılarının öğrenci kazanımları ile doğru orantılı olduğu savunulmaktadır (Slutsky, 2016). Ayrıca öğrencilerin sürekli değişen eğitim içeriğine ve eğitim yöntemlerine uyumunu sağlamak da yine öğretmen becerileriyle ilgilidir. Bu sebeple öğretmen becerilerinin artırılması için öğretmen eğitimi çalışmalarının

yaygınlaştırılması gerekmektedir (TÜBİTAK, 2005'den aktaran Bulaç ve Kurt, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı içerisinde öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitim organizasyonu, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü koordinasyonunda yönetilmektedir (Gürkan, 2017).

2.2. Örgütsel sürdürülebilirlik

Örgütler; çevreleriyle karşılıklı olarak ilişki halinde olan bir yapıya sahip olduklarından; değişen çevresel koşullara uyum sağlamalıdır. İçinde bulunduğumuz dönemin en göze çarpan özelliklerinden biri yaşanan değişim rüzgârıdır. Bu rüzgâr, toplumsal hayatın en önemli dinamiklerinden biri olan örgütleri de derinden etkilemektedir. Sektörlerin mevcut değerlerini ani bir şekilde yükseltebildikleri veya bir anda tepetaklak olabildikleri görülmektedir. Bu hareketliliğin ortaya çıkardığı en önemli sonuç; örgütlerin rekabetçi yapı içerisinde değerlerini koruyarak, varlıklarını devam ettirebilmelerinin durağan bir yapı içerisinde mümkün olmadığıdır. Bu hareketlilik de bugün ile yarının aynı olmadığı, yarının tahmin edilemediği bir kargaşa ortamının varlığına sebebiyet vermektedir (Öge, 2005). Örgütsel sürdürülebilirlik kavramı kapsamında kargaşa ortamına uyum sağlayabilen, iyi yapılandırılmış örgütlerin mevcudiyetlerini ve işlevlerini geliştirmeye devam edecekleri; uyum sağlayamayan örgütlerin ise zaman içerisinde çöküş yaşayacağı düşünülmektedir.

2.2.1. Sürdürülebilirlik kavramı ve ortaya çıkışı

Doğa ve doğal kaynakların insanoğlunun varlığından itibaren insanlara sınırsız kaynak sunduğu kabul edilmiştir. Bu sebeple 1950'li ve 1960'lı yıllara kadar söz konusu ürünler insan toplumları tarafından bilinçsizce kullanılmıştır. Bu yıllarda yapılan çalışmalar neticesinde; doğal kaynakların aşırı kullanımının sosyal ve ekonomik gelişmeleri tehdit edebileceği, bu problemlerin belirli bölge veya kesimleri değil, tüm dünya ülkelerini sıkıntıya düşüreceği tespiti ifade edilmiştir (Kılıç Akıncı ve Akıncı, 2010). Konuyla ilgilenen insan veya grupların doğal düzen ve çevreye dair gelecek kaygısı yaşamaları,

onları çözüm arayışına itmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarla “devamlılık” temalı sürdürülebilirlik kavramı oluşmaya ve gelişmeye başlamıştır (Köşker ve Gürer, 2020).

Sanayi Devriminin henüz başlamadığı yıllarda insanlık için gerekli birtakım işlerde kömür yerine ahşap yoğun olarak kullanılmaktaydı. Dolayısıyla ağaçlar insan ihtiyaçları için oldukça değerliydi. Bu da ormancılık sektöründe bir düzenleme yapılması gerektiği fikrine zemin hazırladı. 1713 yılında Hans Carl von Carlowitz tarafından; ormanlardan kesilen ağaçlarla yetişen ağaçlar arasındaki dengeyi ifade edecek biçimde sürdürülebilirlik kavramı ilk kez dile getirilmiştir (Pisani, 2006’dan aktaran Köşker ve Gürer, 2020).

Kapsamlı bir kavram olarak ilk defa 1987 yılında “Our Common Future” adlı kitapta adını duyuran sürdürülebilirlik, söz konusu kitabın yayıncısı olan Dünya Çevre ve Kalkınma Örgütü (WCED)’nün açıklamasıyla; ilerleyen çağlarda var olacak insanların yaşam gereksinimlerini tehlikeye atmadan mevcut insanların kendi gereksinimlerini özenle karşılamaya çalışmak olarak tanımlanmıştır (Alp, Öztel ve Köse, 2015). Norgaard (1988) çalışmasında sürdürülebilirliği; çevresel değerlerin bir bütün halinde olarak doğal sermayenin korunması olarak tanımlarken, Kılıç Akıncı ve Akıncı (2010) insanlık ve çevre için şu an ve ileride en iyi sonuçlar alma amacıyla çaba gösterilmesi olarak ifade etmiştir. Ehrenfeld ve Hoffman (2013) çalışmalarında insanlar, hayvanlar ve diğer tüm canlıların dünyada sonsuza kadar yaşama olasılığı olarak tanımlamışlardır. Tepe Küçüköğlü (2014) insan neslinin gelecekte de ihtiyaçlarını karşılayarak varlığını devam ettirebilmesi amacıyla duyarlı kaynak kullanımının sağlanması durumu olarak tanımlamıştır. Köşker ve Gürer (2020) tarafından ise kaynakların sınırlı olduğu bilinciyle, şimdi ve gelecekte varlığını koruyabilmek amacıyla ekonomik, çevresel ve sosyal bir bütünlük sağlanma gereği olarak tanımlanmıştır. Sürdürülebilirlik kavramı ile alakalı yapılan tanımlar incelendiğinde; kaynakların kullanımına dair kısıtlamalar, dağılımı, ekonomik, sosyal ve çevresel ilişki düzeyine odaklanıldığı görülmektedir (Gözükara, 2019).

Boudreau ve Ramstad (2005) çalışmalarında sürdürülebilirlik kavramının öneminin giderek arttığını; ayrıca yönetim, şeffaflık, değerler, etik ilkeler, sosyal sorumluluk, çevre koruma, insan hakları, çeşitlilik, toplumsal fayda gibi kavramlarla da ilişki içinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sürdürülebilirliğin geçici olandan uzaklaşarak, uzun ömürlü olmayı ifade ettiği de düşünülmektedir (Costanza ve Patten, 1995). Scully-Russ (2012) ise sürdürülebilirliğin; sosyal, ekonomik, çevresel ve politik ikilemler ile 21. yüzyıl

gelişmelerinin uyumlu bir şekilde birleştirilmesini içerdiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak sürdürülebilirliğin işlev ve zaman odaklı bir kavram olduğu söylenebilir.

Sürdürülebilirliğin sağlanmasında ciddi bir görev yükseköğretim kurumlarına düşmektedir. Bu kapsamda özellikle bilgi odaklı olan yükseköğretim kurumları, bünyesindeki öğrencileri; toplumsal problemlere karşı çözüm stratejileri geliştirebilme, sürdürülebilirlik ruhu oluşturabilme noktasında desteklemeli, etkin bir şekilde yetiştirebilmelidir (Sezen Gültekin, 2019). Sürdürülebilirlik kavramı oluşturulduğundan beri değerini, önemini ve kapsamını sürekli olarak artırmıştır. Bugün sürdürülebilirliğin farklı boyutlarıyla beraber fazlaca alanda değer gösterdiği ve özellikle örgütsel yapılar için bir yaşam tarzına dönüştüğü görülmektedir (Köşker ve Gürer, 2020). Kar odaklı çalışan işletmelerin ve hizmet odaklı çalışan sektörlerdeki örgütlerin bu yaşam tarzını benimsediği de ifade edilmektedir. Sonuç olarak sürdürülebilirlik kavramının 20. yüzyılda başta çevresel ve ekonomik düzey, sonra ise sosyo kültürel düzeyde öne çıktığı; uluslararası raporlarda yer aldığı; insanlık adına önemli bir meseleye evrildiği söylenebilmektedir (Sezen Gültekin, 2019).

2.2.2. Örgütsel sürdürülebilirlik kavramı ve ortaya çıkışı

WCED'in sürdürülebilirlik tanımlamasından sonra zaman içerisinde sürdürülebilirlik kavramı örgütlerle ilişkilendirilmiş ve kurumsal veya örgütsel sürdürülebilirlik olarak adlandırılmıştır (Shrivastava, 1995). Farklı çalışmalarda sürdürülebilir kalkınma ve kurumsal sosyal sorumluluk kavramlarıyla dillendirildiği görülmektedir (Wilson, 2003). Dyllick ve Hockerts (2002, s. 132)'in çalışmalarında örgütsel sürdürülebilirlik "*İşletmenin doğrudan veya dolaylı paydaşlarının ihtiyaçlarını, gelecekteki paydaşlarının da ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneğinden ödün vermeden karşılamasıdır.*" olarak tanımlanmıştır. Labuschagne, Brent ve Van Erck (2005)'e göre örgüt gereksinimleri doğrultusunda başvuru faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde; doğal kaynaklar ile insan kaynaklarının korunması, geliştirilmesi ve varlığının devam ettirilmesidir. Mısırdalı Yangil (2016)'e göre ise örgütlerin; ekonomik, sosyal ve çevresel sorumluluklarını etkin, işlevsel ve devam edebilir bir yapıda gerçekleştirmesidir. Sezen Gültekin (2019, s. 71) de "*Sadece çıkar amaçlı olarak varoluşlarını devam ettirmeleri değil; kendi varlıklarını hedefleri*

doğrultusunda yaşatmaya çalışırken, sürdürülebilirlik mantığını örgütün bütün seviyeleri ile ait olduğu dış dünyaya taşıyarak dengeli bir biçimde hareket etmesi ve gelecek kurması çabası” olarak tanımlamıştır. Tanımlar arasında yaşanan bu farklılıklar; örgütlerin örgütsel sürdürülebilirliği anlamasını ve uygulamasını zorlaştırmaktadır (Linnenluecke ve Griffiths, 2010).

Örgütsel sürdürülebilirlik kavramı son dönemde hızla gelişmeye başlayan bir yönetim paradigmasıdır. Bu paradigmaya göre büyüme ve kar düzeyi önemli olduğu gibi, çevre bilinci, eşitlik, sosyal adalet, kalkınma gibi toplumsal mekanizmalar da örgütün hedefleri arasında yer almalıdır (Wilson, 2003). Bu paradigmayı uygulayan örgütlerin; maddi gerekçelerle, yasal gerekçelerle veya yeni kaynaklara erişebilme isteğiyle uyguladıkları görülmektedir (Caymaz, Soran ve Erenel, 2014). Sürdürülebilirliğin ciddi bir paradigma değişimi olmadan da gerçekleştirilebileceğini iddia eden araştırmacılara göre ise örgüt yapısındaki küçük değişiklikler yeterli olacaktır. İki görüş arasında fikir birliğine varma çabaları günümüzde örgütsel sürdürülebilirliğin, kavramsal ve düşünsel olarak gelişmesine katkı sağlamaktadır (Sezen Gültekin, 2019).

Örgütlerin kurumsal kimlikleri içerisinde sürdürülebilirlik konusunda yaptıkları faaliyetlerde başarılı olmaları; insan kaynakları, çalışanlar, yönetim tavrı gibi örgüt içi etkenlerden etkilendiği gibi; hükümet, müşteri ve toplum gibi örgüt dışı etkenlerden de etkilenmektedir (Alp, Öztel ve Köse, 2015). Sonuç olarak örgütsel sürdürülebilirliğin örgütler için nihayete varan bir durumdan ziyade, bitmeyen bir yolculuk olduğu ifade edilebilir (Çögenli, 2019).

2.2.3. Örgütsel sürdürülebilirliğin özellikleri

Coblentz (2002) çalışmasında örgütlerin finansal yönetim uygulamalarının önemli olduğunu, sürdürülebilir örgütlerin kendi finansal yapılarına güvenebilmeleri gerektiğini; ancak bu yapının faaliyetlerinin maddi kaynağını karşılama noktasında yetersiz kaldığını açıklamıştır. Aynı zamanda bu örgütler kendisine kaynak sağlayabilecek dış unsurları belirleyebilmekte, bu unsurları kendi amaçları doğrultusunda işe koşabilmektedir (den aktaran Sezen Gültekin, 2019). Örgütsel sürdürülebilirliğin temel olarak iki özelliği mevcuttur. Örgüt olarak bir görev gereği harekete geçildiğinde örgüte yol haritası

sunmaktadır. Ayrıca örgütlerin sadece şimdi elde edecekleri kazanımlara odaklanmaları yerine, hem şimdiye hem de geleceğe odaklanmalarını sağlamaktadır (Tokgöz ve Önce, 2009).

Peters ve Wals (2013) sürdürülebilirliğin temel özelliklerini; belirsizlik, kuşku, değer yüklülüğü, tartışma ve karmaşıklık olarak ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre belirsizlik, durumlar karşısındaki doğru davranış tarzını önceden bilmenin mümkün olmadığını; değer yüklülüğü, yaşam tarzlarını, durum ve davranışları etkileyen değerlerin fazlaca öneme sahip olduğunu; tartışma, herhangi bir konu üzerinde paydaşların tamamen anlaşmasının ve ortak akla sahip olmasının mümkün olmadığını; kuşku, durum karşısında seçilen hareket tarzının ne kadar etki edeceğinin çok net bir şekilde tahmin edilemeyeceğini; karmaşıklık ise değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri ifade etmektedir (aktaran Sezen Gültekin, 2019).

Sürdürülebilirlik çok karmaşık ve farklı özelliklere sahip olduğundan net bir tanımlama yapılması oldukça güçtür. Bunun yanında sürdürülebilirliğin olumlu ve olumsuz olarak etkilendiği birçok faktör bulunmaktadır (Sezen Gültekin, 2019). Örneğin Lozano 2015 yılında yaptığı çalışmada alanyazını taramış ve

“rakiplerin kıyaslanması, müşteri memnuniyeti, pazar beklentileri, gelecekteki sürdürülebilir pazarlar, pazara ve müşteriye erişim, ulusal hükümet, kirleten öder prensibi, düzenleyici baskıyı kolaylaştırmak, uluslararası antlaşmalar, müttefikler ve ortaklar, politik lobiler, sınırlı işlem alanları, doğal kaynaklara erişim, işletme ruhsatı, güven oluşturma, güven sağlama, paydaş beklentileri, sosyal meşruiyetten; iç faktörler kapsamında ise yenilik, etik, paydaş beklentisi, güven, üretkenlik, kalite, kirlilik önlemi, kaynak ve maliyet tasarrufu, riskler, paydaş etkinliği, paydaş değeri, kişisel bütünleşme, emeği çekmek ve sürdürmek, çalışanların paylaşılan değerleri, çıkarlar ve büyümeden” (aktaran Sezen Gültekin, 2019, s. 80)

olumlu olarak etkilendiğini tespit etmiştir. Sürdürülebilirliği olumsuz olarak etkileyen faktörler ise; mevcut ekonomik yapıların çevreyi ve doğayı koruma bilincine göre hareket etmemeleri, doğaya zararlı malları tüketicilere ucuz ve kullanışlı bir şekilde ulaştırmaları, tüketicilerin alışkanlıklarını değiştirmek ve daha konforsuz bir hayatı kabul etmemeleri, kazanılmış hakların şirketlerde radikal değişiklikler yapılmasını engellemesi olarak ifade edilmiştir (Shrivastava, 1995). Sonuç olarak örgütlerin değişen şartlar ve zamanlarda varlığını devam ettirebilme mücadelesini ifade ederken, örgütün değerini de yükselten örgütsel sürdürülebilirlik kavramının; süreç içerisinde şekillenen, karmaşık, aktif ve hareketli bir yolculuk olduğu, bu yolda engellerin de olacağı, kimi zaman yavaş gidileceği, kimi zaman da yolun yolculuğa olumlu etki yapacağı söylenebilir (Sezen Gültekin, 2019).

2.2.4. Örgütsel sürdürülebilirliğin boyutları

Örgütsel sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarının mevcut olduğu bilinmektedir (Alp, Öztel ve Köse, 2015). Örgütlerin genellikle ekonomik sürdürülebilirliğe odaklandıkları, bunun kısa vadede başarı getirebileceği; fakat uzun vadeli sürdürülebilirliğin sağlanması için üç boyutun da etkili bir şekilde sürece entegre edilmesi gerektiği bilinmektedir (Gladwin, Kennelly ve Krause, 1995). Öyle ki sürdürülebilirliğin bu üç boyutun kesişim noktasında durduğu, hiçbir surette herhangi birinden bağımsız olarak düşünülmemeyeceği söylenebilmektedir (Tepe Küçükkoğlu, 2014).

Örgütlerin çevresel boyut kapsamında doğal kaynakları, doğaya zarar vermeden dikkatli bir şekilde kullanmaları; sosyal boyut kapsamında toplumsal gelir dağılımının normalleşmesi amacıyla faaliyette bulunmaları; ekonomik boyut kapsamında ise bu uygulamaları yaparken maliyetleri düşürerek, işletme değerini korumaya ve artırmaya çalışmaları, sürekli büyümenin legal yollarını aramaya çalışmaları gerekmektedir. Bu süreç, örgütün tüm çalışanlarınca içselleştirildiği ve uygulandığı takdirde başarıya ulaşılacaktır (Kesen, 2016). Çünkü bir sistem içinde bulunan insanları etkilediği gibi aynı zamanda onlardan etkilenmektedir.

Günümüzde yaşadığımız gezegenin aşırı ısınması, dünya nüfusunun kontrolsüzce artması, yeraltı kaynaklarının azalması, ekosistemlerin zarar görmesi ve yaşanan hızlı hava değişkenliği insanlık için olağanüstü bir krize zemin hazırlamaktadır. Bu krizi yönetebilmek de karbon bazlı bir kaynak düzeninden güneş, termal ve rüzgâr gibi alternatif kaynaklara yönelmek sayesinde olabilecektir (Gözükara, 2019). Çevresel boyut; sistemlerin veya örgütlerin kaynaklarını yönetirken, çevreye ve doğaya zarar vermemesini kapsamaktadır (Köşker ve Gürer, 2020).

Sosyal boyut; uzun yıllar ekonomik ve çevresel boyutun gölgesinde kalmış, son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır (Şen, Kaya ve Alpaslan, 2018). Eşitlik, demokrasi, adalet, temel yaşam ihtiyaçlarına ulaşma gibi sosyal problemleri içermektedir (Gözükara, 2019). Ekonomi ve sürdürülebilirlik birbirlerini doğrudan etkilemekte olan iki kavramdır. Ekonomi, kaynakların potansiyelinden daha yüksek verim alınması olarak ifade edilebilir. Sürdürülebilirlik kavramının içerisinde ekonomi ise; insan ihtiyaçları kapsamında üretim

yapılırken, doğal kaynakların veriminin azaltılmadan kullanılabilmesi olarak ifade edilebilir (Köşker ve Gürer, 2020).

2.2.5. Sürdürülebilir örgüt kültürü

Örgütlerin varoluşlarının temel hedefleri mevcuttur. Bu hedeflere en işlevsel yönden ulaşabilmek ve örgütün devamlılığını sağlayabilmek sağlam bir örgüt kültürü oluşturmaktan geçmektedir. İyi oluşturulan örgüt kültürü; hem örgütün içerisindeki insanlara hem de dışarındaki insanlara fayda sağlamaktadır. Ayrıca örgütsel sürdürülebilirliğin örgüt bünyesine tam olarak entegre olması sayesinde; örgütlerin yaşam süresinin artacağı, uzayan toplumsal örgüt yapısı sayesinde ülke ekonomilerinin iyileşme göstereceği ifade edilmektedir. Çeşitli değişkenler sebebiyle de farklı örgütlerde farklı kültürler benimsendiği ifade edilmektedir (Kesen, 2016 ve Kuşat, 2012).

Örgüt kültürü oluşturmada önemli etkisi olan etkenlerden biri yönetici tutumlarıdır. İyi yöneticilerin başı çeken özelliklerinden karar alma becerisi bu noktada öne çıkmaktadır. Yöneticiler sürdürülebilirlik ilkelerine göre karar almalı, çalışanları da bu sürece dâhil etmelidir. Ayrıca yöneticiler kurum çalışanlarını ortak amaçlarda birleştirmeye ve ortak örgüt şemsiyesinde buluşturmaya çaba sarf etmelidirler. Bu süreç doğru bir şekilde devam ettirildiğinde örgüt kültürü içerisindeki yerini de alacaktır (Dodge, 1997 ve Kesen, 2016).

Çögenli (2019)'ye göre örgüt kültürü oluşturmada en önemli hususlar; örgüt mensuplarının örgüt çalışmalarını içselleştirmesi, konu hakkında düşüncelerin rahatça ifade edilmesi, bunun devam ettirilebilir bir yapıya dönüştürülmesi ve örgütün var oluş amacına uygun hareket stratejilerinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Örgütlerde sürdürülebilir kültür olduğunun söylenebilmesi için birtakım koşullar bulunmaktadır. Bu bağlamda; yönlendirme veya rehberlik faaliyetinin mümkün olduğu kadar az olması, örgüt içi unsurların özgürlüğünü kısıtlayacak müdahalelerin olmaması, örgütün çalışma ahlakının, ilke ve görevlerinin net sınırlarla belirginleştirilmesi, etkin bir iletişim iklimine sahip olunması gerekmektedir (Lozano, 2012). Tüm bunlara dikkat edildiği takdirde istenen yönde bir örgüt kültürü oluşturmak mümkün olacaktır.

2.2.6. Sürdürülebilir örgüt kültürü engelleri

Sürdürülebilir bir örgüt oluşturmada çeşitli problemlerle karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki kaynakların sınırlı yapısı ve etkin olmayan insan gücüdür. Örgütün yönetiminde söz sahibi olan hâkim yapının niteliğinin düşük olması da örgütte yaşanan problemleri artırmaktadır. Yönetimin örgüt içerisinde yanlış kararlar alması, örgütün amaçlarının ve amaçlara ilişkin gerekçelerin temellendirilmemiş olması, iletişim eksiklikleri, kaynakların verimli kullanılamaması gibi özellikler örgütlerin sürdürülebilirliğine ciddi anlamda zarar vermektedir (Huang, Wang ve Lin, 2011).

Sürdürülebilir bir yapı kurabilmek bir örgüt için muhakkak bir değişim sürecini beraberinde getirecektir. Bu sürecin başarılı olması yolunda en önemli engellerin başında değişime karşı gösterilen direnç gelmektedir (Bareil, 2013). Değişime gösterilen direncin sebepleri ise Prosci (2012)'nin çalışmasında şu şekilde sıralanmıştır: Kıdemi yüksek yöneticilerin gerekli desteği sunamaması, kaynakların verimli bir şekilde kullanılamaması, örgüt çalışanlarının desteğinin yeterli olmaması ve orta yönetim direnci (den aktaran Aksoy, 2019). Dolayısıyla örgüt kültürü oluşturma ve geliştirme sürecinde bu konuda bilgi sahibi olunması ve önlem alınması gerekmektedir.

Örgütlerin sürdürülebilir olma yolunda ortaya çıkan engelleri aşabilmelerinde; değişime karşı gösterilen direncin yönünün ve şiddetinin belirlenmesi ve yöneticilerin bu konuyu ciddiye alması gerekmektedir (Aksoy, 2019). Aynı zamanda örgütün çevresel ve ekonomik performansının yüksek olması, örgüt mensuplarının farkındalık düzeyleri, örgüte duydukları bağlılık ve motivasyonları önemli olarak görülmektedir (Bowden, Lane ve Martin, 2002). Bir başka önemli konu örgüt mensuplarının davranışlarıyla alakalıdır. Örgütün gerektirdiği davranışlar ile örgüt mensuplarının davranışları karşılaştırılmalı, davranış normları belirlenmelidir (Çögenli, 2019). Ayrıca örgüt içinde ve dışında yaşam boyu öğrenmeye erişim fırsatlarının artırılması, örgütün öğrenmeye yönelik olumlu bir politikasının bulunması da gerekmektedir (Kuşat, 2012).

2.2.7. Eğitim örgütlerinde sürdürülebilirlik

Eğitim örgütleri kapsamında sürdürülebilirlik denildiğinde; sürdürülebilirliğin kampüste öğrenmeyi organize etme, disiplinler arası sorgulama yollarını tanımlayabilme gibi özellikleri sebebiyle yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilirlik öne çıkmaktadır. Yükseköğretimde sürdürülebilirlik tartışıla gelmekte olan bir mevzu olması yanında, ilk defa Birleşmiş Milletler Konferansı'nda (1972) ele alınmasıyla uluslararası önem kazanmıştır. Bu konferans sonucunda hazırlanan deklarasyonun 19. maddesinde ilkokuldan yetişkinliğe kadar olan süreçte çevre eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Sezen Gültekin, 2019).

Yükseköğretim kurumları diğer eğitim örgütlerine nispeten özerk bir yapıya sahip olduklarından örgütsel sürdürülebilirlik için daha fazla çalışma gerçekleştirebilmekte, daha fazla insana ulaşabilmektedir. Çünkü yükseköğretim kurumlarının paydaşlarının çeşitliliği, küresel anlam ve değeri, açık sistem oluşu gibi özellikleri buna katkı sağlamaktadır. Yükseköğretim kurumları için örgütsel sürdürülebilirlik uygulanması mecburi bir yol haritası veya eylem planıdır. Yurt içinde son yıllarda devletin de “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” (2015) ve “Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” (2017) ile yükseköğretim kurumlarında örgütsel sürdürülebilirliğin sağlanmasına hukuki dayanak oluşturmaya çalıştığı söylenebilir. Yükseköğretimle başlayan bu etkinin zaman içerisinde diğer eğitim kademelerinde de kendini göstereceği düşünülmektedir (Sezen Gültekin, 2019).

2.3. İlgili araştırmalar

Bu bölümde araştırmada ele alınan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve örgütsel sürdürülebilirlik kavramlarına yönelik yapılan araştırmalar sunulmaktadır.

2.3.1. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri konusu ile alakalı yapılan literatür taramasıyla yurt içinde ve dışında yapılan araştırma sonuçları ele alınmış, bu bölümde sunulmuştur.

2.3.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Öğretmenlerin ve öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri son yıllarda yurt içinde sıklıkla çalışıla gelmiş, farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırma sonuçları aşağıda sunulmuştur:

- Diker Coşkun (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığı, kız öğrencilerin öğrenme eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu;
- Demirel ve Akkoyunlu (2010)'nun çalışmalarında üniversitede eğitim alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu;
- İzci ve Koç (2012)'un çalışmalarında öğretmen adayları ekseninde duyarlılıklarının yüksek olduğu, kadınların erkeklere oranla yaşam boyu öğrenmeye daha yatkın olduğu;
- Karakuş (2013)'un çalışmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin iyi seviyede olduğu, 2. sınıf öğrencilerinin 1. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek eğilime sahip olduğu;
- Evin Gencil (2013)'in çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileri hususunda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri, kadınların bu konudaki algılarının erkeklere göre olumlu olarak farklılaştığı;
- Güçlü, Bostan ve Tabak (2013)'in çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye hazırlık düzeyinin orta düzeyde olduğu;
- Kılıç (2014)'in çalışmasında, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme tutumlarının orta düzeyde olduğu, kadınların yaşam boyu öğrenme tutumlarının daha yüksek olduğu;

- Gür Erdoğan'ın 2014 yılında yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin ortanın üstünde olduğu, öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, kadınların erkeklere göre olumlu olarak ayrıştığı;
- Akcaalan (2015)'in çalışmasında üniversitedeki kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu;
- Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015)'in çalışmalarında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, bu kapsamda cinsiyete göre fark bulunamadığı, başarı puanları ile öğrenme eğilimi arasında ters orantıya rastlanıldığı, birinci sınıf öğrencilerinin daha düşük eğilime sahip olduğu;
- Karaduman (2015)'in çalışmasında üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu, değişkenlerin anlamlılık durumları bakımından kadınların erkeklere göre, babası muhasebeci olanların diğer meslek gruplarına göre ve serbest zamanında daha çok kitap okuyanlar ile televizyon izlemeyen üniversite öğrencilerinin diğer etkinlikleri tercih edenlere göre daha yüksek eğilime sahip olduğu;
- Dündar (2016)'in çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyet, ebeveyn öğrenim durumu ile üniversite ve sınıf düzeyine göre değişmediği, okul başarıları, lisansüstü eğitime devam etme istekleri ve internetten faydalanma durumlarına göre değiştiği;
- Adabaş (2016)'in çalışmasında lisansüstü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin kadın öğrenciler lehine farklılaştığı;
- Ergün ve Cömert Özata (2016)'nın araştırmalarında okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduğu;
- Pili, Sönmezler ve Göktan (2017)'in araştırmalarında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, erkeklerin kadınlara göre öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğu;
- Gökyer ve Türkoğlu (2018)'nin çalışmasında katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu, kadınlar ile 1 ve 2. sınıf seviyesindeki öğrencilerin diğer gruplardan olumlu olarak farklılaştığı;

- Özen, Öztürk ve Öztürk (2017)'ün çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çok yüksek olduğu, kadınların ve sosyal bilimler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin olumlu olarak ayrıştığı;
- Kangalgil ve Özgül (2018)'ün yaptıkları çalışmada beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, antrenörlük eğitimi alanlar ile 3. sınıfta okuyan öğrencilerin diğer gruplara göre daha yüksek eğilime sahip olduğu;
- Boztepe ve Demirtaş (2018)'in yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ortanın üstünde olduğu, kendi becerilerini yeterli gördükleri, yaşam boyu öğrenme konusunda bilinç ve farkındalık düzeyinin yüksek olduğu;
- Karaman ve Aydoğmuş (2018)'un çalışmalarında yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu, kadınlar ve birinci sınıf öğrencilerinin olumlu olarak farklılaştığı;
- Yasa (2018)'nin öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta seviyede olduğu ve 1. sınıf seviyesi lehine farklılık bulunduğu;
- Duymuş ve Sulak (2018)'in çalışmalarında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta, Türkçe öğretmenliği adaylarının eğiliminin yüksek, sınıf öğretmenliği adaylarının eğiliminin düşük olduğu;
- Bulaç ve Kurt (2019)'un çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi seviyede olduğu, kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek meslektaşlarından daha yüksek olduğu;
- Kurt, Cevher ve Arslan (2019)'in çalışmalarında Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yüksek düzeyde öğrenme eğilimine sahip olduğu, kadınların ve 1. sınıfta okuyan öğrencilerin diğer gruplara göre öğrenme eğiliminin yüksek olduğu;
- Çetin (2019)'in çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu, sınıf düzeyinin artması ile doğru orantılı olduğu;
- Boyacı (2019)'nin çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu;
- Altay Yorulmaz (2019)'un çalışmasında resim-iş öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu;

- Satıroğlu (2019)'nun çalışmasında sınıf retmenliği bölümü ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini inceleyen araştırmalar ise burada sunulmaktadır:

- Özçiftçi (2014)'nin çalışmasında sınıf ğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ve erkek öğretmenlerin kadınlardan daha yüksek eğilime sahip olduğu;
- Yaman (2014)'ın çalışmasında öğretmenlerin yüksek düzeyde eğilime sahip olduğu, cinsiyetin anlamlı bir ayırt edici olmadığı, lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanların, güzel sanatlar ğretmenlerinin ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha yüksek öğrenme eğilimine sahip olduğu;
- Oral ve Yazar (2015)'ın çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algılarının yüksek olduğu;
- Ayra (2015)'nin çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, kadınların erkek öğretmenlerden olumlu olarak farklılaştığı, mesleği sevme durumu ile kitap okuma sıklığına göre değiştiği, branş, yaş, deneyim ve anne baba eğitim durumuna göre değişmediği;
- Yaman ve Yazar (2015)'ın çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği, güzel sanatlar ğretmenlerinin ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin eğiliminin daha yüksek olduğu;
- Ayaz (2016)'ın Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu;
- Yılmaz (2016)'ın çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine ve okul türlerine göre değişmediği yalnızca mesleki kıdeme göre farklılaştığı, 20 yıl üstü kıdeme sahip olanların daha yüksek eğilime sahip olduğu ve öğretmenlerin eğiliminin genel olarak yüksek olduğu;
- rs (2016)'n çalışmasında ilkokul ğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu, eğilimin en yüksek olduğu yaş grubunun 26-30 olduğu;
- Dervişoğulları, Tutkun ve Dervişoğulları (2016)'nun çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu, kadınların, bekrların ve

düşük mesleki kıdeme sahip olanların daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu;

- Yılmaz ve Beşkaya (2018)'nin çalışmasında eğitim kurumlarının yöneticilerinin yüksek düzeyde öğrenme eğilimine sahip olduğu, eğitim düzeyi yükseldikçe ve erkekten kadına geçildikçe öğrenme eğilimlerinde artış görüldüğü;
- Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018)'in çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının yüksek olduğu, cinsiyete dayalı olarak farklılaşmadığı;
- Tezer ve Aynas (2018)'in çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu;
- Altın (2018)'in ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada örneklem grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, ele alınan değişkenler açısından sadece lisansüstü eğitim yapma isteğine göre farklılaştığı, buradaki farklılığın lisansüstü eğitim yapma isteğinde olanlar lehine olduğu;
- Demir Başaran ve Sesli (2019)'nin çalışmalarında ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu;
- Gökyer (2019)'in çalışmasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, lisansüstü eğitim alanların almayanlara göre, 1-10 yıl ile 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip olanların 11-20 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek eğilime sahip olduğu;
- Tanatar ve Alpaydın (2019)'in çalışmasında ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre olumlu olarak ayrıştığı ifade edilmiştir.

2.3.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili olarak yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Bimrose, Green, Orton, Barnes, Scheibl, Galloway ve Baldauf (2003)'un çalışmalarında kadınların yaşam boyu öğrenme eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğu;

- Adams (2007)'in çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu;
- Donnison (2009)'un çalışmalarında öğretmen adaylarının kendilerini “yaşam boyu öğrenen birey” olarak ifade ettikleri;
- Law, Lee ve Yen (2009)'in çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarının olumlu olduğu, yaşam boyu öğrenmeyi bir gereksinim olarak kabul ettikleri;
- Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010)'un çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin orta düzeyde olduğu;
- Meerah, Lian, Osman, Zakaria, Iksan ve Soh (2011)'un çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin yeterli olmadığı, kadın öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek öğrenme eğilimine sahip olduğu;
- Jovanova Mitkovska ve Hristovska (2011)'nin çalışmalarında Makedonya'daki okul öncesi öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine çoğunlukla sahip olduğu;
- Murray (2015)'nin çalışmasında, katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir.

2.3.2. Örgütsel sürdürülebilirlik ile ilgili araştırmalar

Örgütsel sürdürülebilirlik kavramı yurt içinde ve yurt dışında sıklıkla çalışılan bir konu olmadığı için, konu kapsamında yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

2.3.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

- Turhan, Özen ve Albayrak (2018)'in çalışmalarında sürdürülebilirliğin önemine dair bakış açıları derlenmiş, performans değerlendirmesinde kullanılacak göstergelerin neler olduğu;

- Ulus (2018)'un çalışmasında şirketlerin örgütsel sürdürülebilirliğe sahip olma konusunda farklı motivasyonlarının olduğu, şirket çalışanlarının sürdürülebilirliğe bağlılık duymalarının istendiği;
- Sezen Gültekin (2019)'in çalışmasında örgütlerin sürdürülebilirlik düzeyini belirleme amacıyla 39 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirildiği, örgütsel sürdürülebilirliğin örgütsel dayanıklılıkla pozitif, örgütsel körlük ile negatif yönde ilişki içerisinde olduğu, örgütsel dayanıklılığın örgütsel sürdürülebilirlik için kapsamlı bir yordayıcı olduğu, örgüt yöneticilerinin sürdürülebilirlik bilincini örgütün her alanında geliştirmeleri gerektiği, örgütle ilgili tüm uygulamalarında sürdürülebilir faaliyetler sergilemeleri, üniversitelerin konuya dair farkındalık oluşturmaları, uygulama yapmaları, örgüt kültürünü yansıtan sembollerini kullanmaları, sosyal sorumluluk projelerine aktif olarak katılmaları gerektiği belirtilmiştir.

2.3.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

- Barnard ve van der Merwe (2016)'in çalışmalarında yükseköğretimde sürdürülebilir kalkınma için; stratejik yönde belirleyici liderlik, düzenli, esnek ve kapsayıcı planlama, düzenli kültür iklimi anketleri, stratejik çeviklik ve ilerlemenin sürekli olarak izlenmesinin gerekli olduğu;
- Cappellari, Stefano, Kuhl ve Lara (2017)'nin çalışmalarında yükseköğretim kurumunda çalışan profesörlerin %70'inin üniversitede sürdürülebilirlik için yeterliliklerin mevcut olduğunu, bununla beraber sürdürülebilirliğin kurumsallaşmasının ilk örneklerinin oluşmaya başladığını düşündükleri;
- Székely ve Brocke (2017) çalışmalarında; kurumların sürdürülebilirlik boyutlarını içerecek şekilde rapor sunmaları, sürdürülebilirlik boyutlarına eş düzeyde önem verilmesi, ekonomik sürdürülebilirliğe önem verilmesi, finansal değerlerin raporlanması, çevresel sürdürülebilirlik için emisyon ve enerji tüketimi değerlerinin raporlanması, biyoçeşitliliğin korunması için çaba gösterilmesi, sosyal sürdürülebilirlik için işgücü uygulamalarının raporlaştırılması, müşteri odaklı olunması, eğitim sektöründeki unsurlara yatırım yapılması gerektiği;

- Alnidawi, Alshemery ve Abdulrahman (2017)'ın çalışmalarında telekomünikasyon şirketlerine insan dışı sermaye kaynakları kullanımının örgütsel sürdürülebilirliğin sağlanmasında en uygun yöntem olduğu, şirketin misyon ve vizyonunun gerçekleştirilmesine katkı sağladığı;
- Horak, Arya ve İsmail (2018)'in çalışmalarında sürdürülebilirliğin belirleyici etkenleri ile sürdürülebilirlik girişimlerinin seviyesi arasındaki ilişkinin artırılması gerektiği;
- Nawaz ve Koç (2018)'un çalışmalarında sürdürülebilirliğin yönetim sistemlerinde gerçekleştirilmesi için gereken parametrelerin büyük ölçüde değerlendirme dışı bırakıldığı, sürdürülebilirlik değerlendirmesinin yönetime entegrasyonunun da görmezden gelindiği;
- Akins, Giddens, Glassmeyer, Gruss, Kalamas Hedden, Slinger Friedman ve Weand (2019)'ın çalışmalarında üniversitede eğitim gören öğrencilerin aldıkları sürdürülebilirlik ve çevre bilinci eğitimleri sonucunda; kampüste sürdürülebilir bir yaşam için tutkulu bir düşünce yapısına sahip oldukları, farkındalık oluşturmaya çalıştıkları, geri dönüşüm gibi faaliyetleri ciddi anlamda desteklemeye başladıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analiz edilme süreçlerine dair bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalıştıkları kurumun örgütsel sürdürülebilirliği arasındaki ilişki tespit edilmek istendiğinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama araştırmalarında genel olarak mevcut durum hakkında ayrıntılı bilgi paylaşımında bulunulur (Tanrıöğen, 2014). İlişkisel tarama modelinde ise temel hedef iki farklı değişkenin mevcut veriler ışığında birbirini etkileme durumunu ortaya çıkarmaktır (Karasar, 2014). Bu bağlamda mevcut durum olduğu haliyle tespit ve ifade edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Kocaeli ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı yönetiminde öğretim veren resmi ve özel okullardaki 29772 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi olarak ise olasılık dışı yöntemlerden uygun örneklem tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırma yakından uzağa doğru ilerlemekte ve hızlıca araştırma tamamlanabilmektedir (Kılıç, 2013). Örneklem büyüklüğü hesaplaması için evreni temsil edebilme noktasında; Akalın (2018)'in çalışmasında bulunduğu evren sayısı, örneklem sayısı, güven aralığı ile güvenilirlik derecesi bilgilerinin yer aldığı tablodan faydalanılmış ve 379 kişilik örneklem büyüklüğü hedef alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2'de ifade edilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara ait sosyodemografik bilgiler

Değişken	Grup	N	Yüzde%	Geçerli%	Yığılmalı%
Yaş	20-29	104	27,7	27,7	27,7
	30-39	185	49,2	49,2	76,9
	40 ve üzeri	87	23,1	23,1	100,0
Cinsiyet	Kadın	243	64,6	64,6	64,6
	Erkek	133	35,4	35,4	100,0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	88	23,4	23,4	23,4
	6-10 yıl	126	33,5	33,5	56,9
	11-20 yıl	113	30,1	30,1	87,0
	21 yıl ve üzeri	49	13,0	13,0	100,0
Eğitim Durumu	Ön lisans ve altı	15	4,0	4,0	4,0
	Lisans	317	84,3	84,3	88,3
	Yüksek lisans ve üstü	44	11,7	11,7	100,0
Çalıştığı Okul Kademesi	Anaokulu	43	11,4	11,4	11,4
	İlkokul	135	35,9	35,9	47,3
	Ortaokul	109	29,0	29,0	76,3
	Lise	62	16,5	16,5	92,8
	Diğer*	27	7,2	7,2	100,0
Şu An Bir Eğitim Programına Devam Etme Durumu	Evet	104	27,7	27,7	27,7
	Hayır	272	72,3	72,3	100,0
Eğitim Sayısı	0	44	11,7	11,7	11,7
	1-2	139	37,0	37,0	48,7
	3-5	127	33,8	33,8	82,4
	6 ve üzeri	66	17,6	17,6	100,0
Total		376			

*Rehberlik Araştırma Merkezi, Bilim ve Sanat Merkezi, Halk Eğitim Merkezi

Tablo 2’de katılımcıların sosyodemografik bilgileri verilmiştir. Tablo ele alındığında katılımcılardan 243 kişinin kadın (%64,6), 133 kişinin erkek (%35,4) olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 20-29 yaş arasında olan kişi sayısı 104 (%27,7), 30-39 yaş arasında olan kişi sayısı 185 (%49,2) ve 40 yaş ve üzerinde olan kişi sayısı 87 (%23,1)’dir. Katılımcılardan mesleki kıdem yılı 0-5 yıl olan kişi sayısı 88 (%23,4), 6-10 yıl arası olan

kişi sayısı 126 (%33,5), 11-20 yıl arası olan kişi sayısı 113 (%30,1) ve 21 yıl üzeri olan kişi sayısı 49 (%13)'dur. Katılımcılardan mezuniyet düzeyi ön lisans ve altı olan 15 kişi (%4), lisans olan 317 (%84,3) ve yüksek lisans ve üstü olan 44 (%11,7) kişi yer almaktadır. Katılımcılardan çalıştığı okul kademesi anaokulu olan 43 (%11,4), ilkokul olan 135 (%35,9), ortaokul olan 109 (%29), lise olan 62 (%16,5) ve diğer olan 27 (%7,2) kişi mevcuttur. Katılımcılardan şu an bir eğitim programına devam etme durumu sorusuna evet cevabı verenlerin sayısı 104 (%27,7), hayır cevabı verenlerin sayısı ise 272 (%72,3) kişidir. Bir yılda hiç eğitim almayan katılımcıların sayısı 44 (%11,7), 1-2 eğitim alanların sayısı 139 (%37), 3-5 eğitim alanların sayısı 127 (%33,8) ve 6 üzeri eğitim alanların sayısı 66 (%17,6)'dır.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırma kapsamında Kocaeli ilinde faaliyet gösteren okullarda çalışan öğretmenlere yönelik çevrimiçi form hazırlanmıştır. Bu form içeriğinde öncelikle aydınlatıcı metne yer verilmiş, katılımcı öğretmenlerin bilgi sahibi olması istenmiştir. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Yaman (2014) tarafından hazırlanan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Sezen Gültekin (2019) tarafından hazırlanan Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği'nden, gerekli izinler alındıktan sonra faydalanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

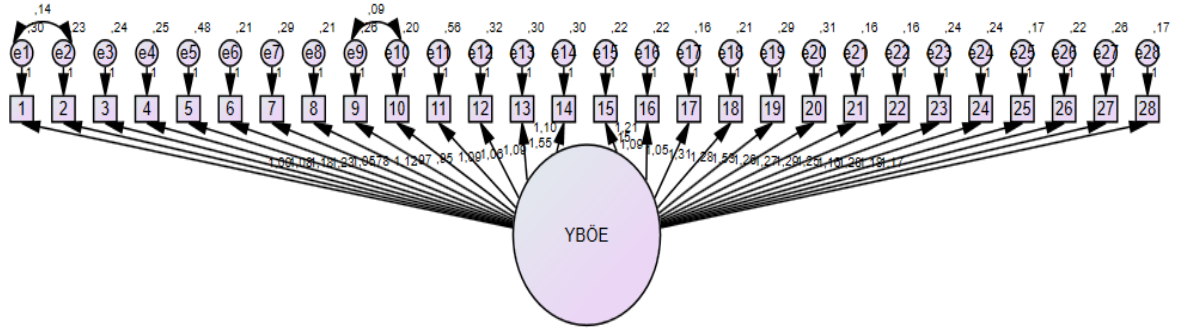
Araştırma kapsamında literatür taraması yapıldıktan ve uzman görüşü alındıktan sonra Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış; yaş aralığı, cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan öğretim kademesi, çalışılan okul türü ve alanla ilgili eğitim faaliyetlerine katılma durumu ile ilgili sorulardan oluşturulmuştur (Ek-1).

3.3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için Yaman (2014) tarafından hazırlanan ve uygulanan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır (Ek-2). Söz konusu ölçek, literatürde öğretmenler için özel olarak geliştirilen bir yaşam boyu öğrenme eğilimi belirleme ölçeği bulunmadığı gerekçesiyle, Fikriye Yaman tarafından 2014 yılında yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiştir. Likert tipinde beşli derecelendirme yapılan bu ölçek; tamamen katılıyorum (1), katılıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (4) ve hiç katılmıyorum (5) olacak şekilde 29 maddeden oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29 iken, en yüksek puan 145'dir. Ölçek sonuçları ele alındığında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;

- 1.00-1.79 aralığında çok yüksek düzeyde,
- 1.80-2.59 aralığında yüksek düzeyde,
- 2.60-3.39 aralığında orta düzeyde,
- 3.40-4.19 aralığında düşük düzeyde,
- 4.20-5.00 aralığında ise çok düşük düzeydedir.

Ölçeğin geliştirildiği çalışmada ölçeğin uygulanmasının ardından Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .892 bulunmuştur (Yaman, 2014). Ölçeği kendi araştırmasında kullanan Pala (2019) ile Demirel ve Döş (2020) ise çalışmalarında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını .97 olarak belirlemişlerdir. Bu araştırma kapsamında ise .956 olarak araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edildiği modele ilişkin faktör yükleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin birinci düzey çok faktörlü modeline ilişkin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin birinci düzey çok faktörlü modeline ilişkin sonuçları

Faktörler	İfadeler	Faktör Yüğü	Standart Hata	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	1	0,577	-	-	-
	2	0,653	0,073	14,783	***
	3	0,683	0,11	10,665	***
	4	0,687	0,115	10,709	***
	5	0,504	0,123	8,518	***
	6	0,544	0,086	9,044	***
	7	0,627	0,111	10,057	***
	8	0,631	0,096	10,102	***
	9	0,583	0,100	9,536	***
	10	0,686	0,102	10,705	***
	11	0,482	0,129	8,218	***

12	0,596	0,112	9,685	***
13	0,735	0,139	11,203	***
14	0,613	0,112	9,893	***
15	0,706	0,111	10,912	***
16	0,671	0,104	10,546	***
17	0,705	0,096	10,902	***
18	0,742	0,116	11,265	***
19	0,677	0,121	10,610	***
20	0,724	0,138	11,093	***
21	0,777	0,109	11,604	***
22	0,775	0,110	11,585	***
23	0,715	0,117	11,001	***
24	0,702	0,115	10,868	***
25	0,737	0,104	11,223	***
26	0,725	0,115	11,101	***
27	0,668	0,112	10,506	***
28	0,743	0,104	11,282	***

***p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde değişkenler arası korelasyonlar bağlamında madde faktör yüklerinin 0,30'un üzerinde değere sahip olduğu ve bu sebeple tüm korelasyonların anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum indeks değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Modele ilişkin ulaşılan uyum indeksleri değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Yapısal Model Değerleri	Tavsiye Edilen Değerler
χ^2/df	3,276	≤ 5
RMSEA	0,078	$\leq 0,08$
CFI	0,872	$\geq 0,80$
IFI	0,872	$\geq 0,80$
TLI	0,861	$\geq 0,80$
NFI	0,826	$\geq 0,80$
SRMR	0,023	$\leq 0,10$

$\chi^2: 1140,058, df: 348, p: 0,000$

Tablo 4'te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde; yapısal denklem model sonucu (Structural Equation Modeling Results) p=0,000 düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan 28 maddelik ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Modelde iyileştirme

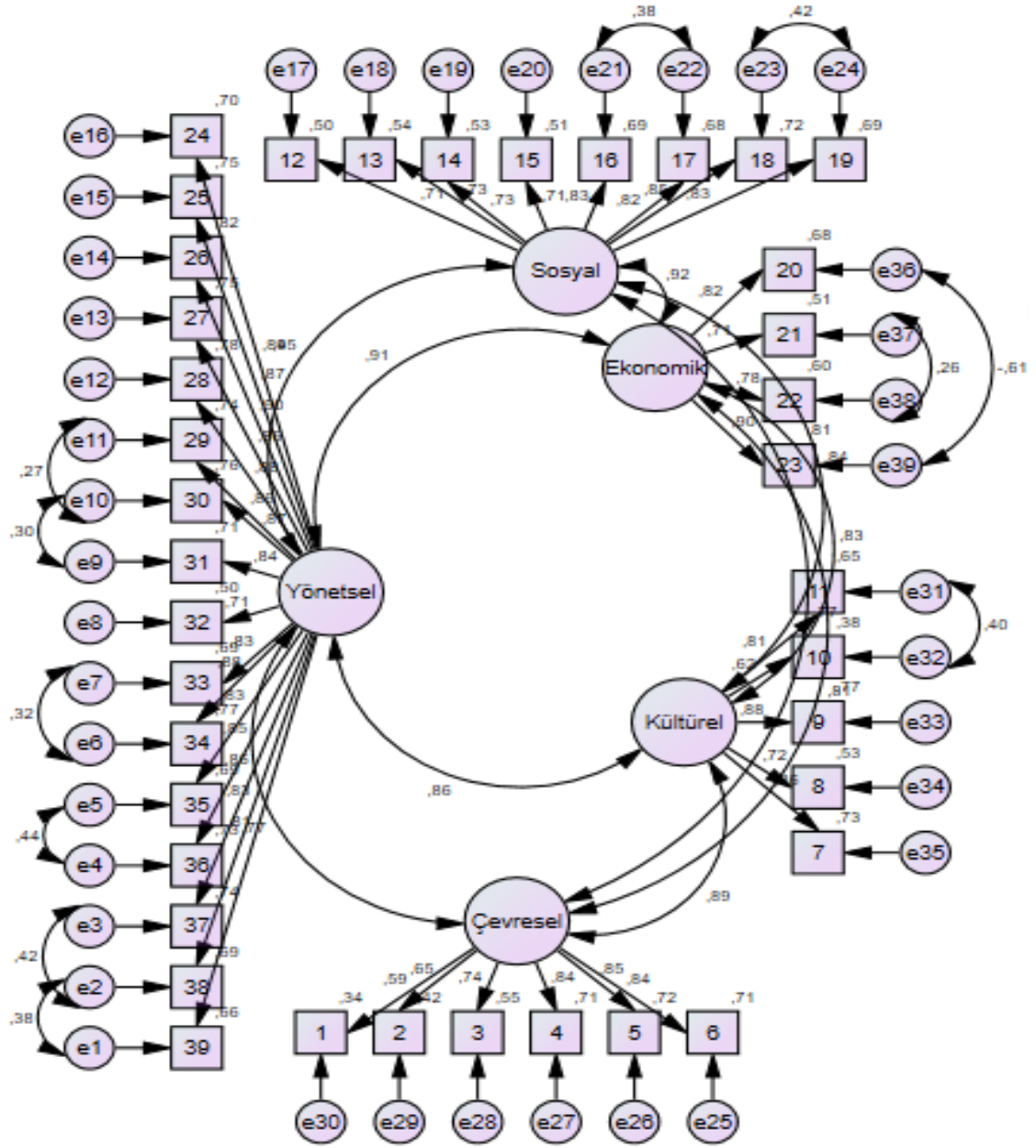
yapılmış olup, uyum düzeyini sekteye uğratan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryansı oluşturulmuştur. Bu bağlamda yenilenen uyum indisi hesaplamalarında uyum indisleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı ortaya çıkmaktadır.

3.3.3. Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği

Araştırmada Sezen Gültekin (2019) tarafından kurumların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyini belirlemek için geliştirilen Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği kullanılmıştır (Ek-3). Türkiye’de örgütsel sürdürülebilirlik kavramının gelişmesi açısından değerli görülen bu ölçek, Gözde Sezen Gültekin tarafından 2019 yılında doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları; çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik ve yönetsel sürdürülebilirlik olarak belirlenmiştir (Sezen Gültekin, 2019). Likert tipinde beşli derecelendirme yapılan bu ölçek; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) olacak şekilde 39 maddeden oluşturulmuştur. Ölçekten elde edilen sonuçlara göre örgütsel sürdürülebilirlik seviyesi;

- 1.00-1.79 aralığında çok düşük düzeyde,
- 1.80-2.59 aralığında düşük düzeyde,
- 2.60-3.39 aralığında orta düzeyde,
- 3.40-4.19 aralığında yüksek düzeyde,
- 4.20-5.00 aralığında ise çok yüksek düzeydedir.

Bu ölçeğin geliştirildiği çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .98 olarak bulunmuştur (Sezen Gültekin, 2019). Bu araştırma kapsamında ise araştırmacı tarafından .982 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edildiği modele ilişkin faktör yükleri Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği çok faktörlü modeli

Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğine uygulanan birinci düzey çok faktörlü modeline dair sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğinin birinci düzey çok faktörlü modeline ilişkin sonuçlar

Faktörler	İfadeler	Faktör Yüğü	Standart Hata	t	p
	1	0,840	-	-	-
Çevresel	2	0,848	0,050	20,330	***
	3	0,841	0,050	20,063	***
	4	0,740	0,058	16,536	***
	5	0,648	0,059	13,811	***
	6	0,585	0,065	12,132	***
	7	0,806	-	-	-
Kültürel	8	0,618	0,056	15,710	***
	9	0,879	0,054	20,128	***
	10	0,725	0,062	15,454	***
	11	0,855	0,054	19,354	***
	12	0,706	-	-	-
	13	0,734	0,064	13,816	***
Sosyal	14	0,729	0,068	13,711	***
	15	0,713	0,066	13,417	***
	16	0,830	0,069	15,583	***
	17	0,822	0,061	15,433	***
	18	0,848	0,069	15,921	***
	19	0,829	0,068	15,567	***
	20	0,824	-	-	-
Ekonomik	21	0,712	0,062	15,236	***
	22	0,777	0,055	17,090	***
	23	0,899	0,064	17,229	***
	24	0,812	-	-	-
	25	0,831	0,040	24,752	***
	26	0,861	0,050	20,555	***
	27	0,852	0,046	20,233	***
	28	0,829	0,051	19,425	***
Yönetmel	29	0,876	0,044	21,141	***
	30	0,831	0,049	19,489	***
	31	0,708	0,050	15,566	***
	32	0,840	0,046	19,806	***
	33	0,871	0,047	20,925	***
	34	0,861	0,049	20,560	***
	35	0,884	0,046	21,456	***
	36	0,864	0,046	20,677	***
	37	0,905	0,046	22,262	***
	38	0,869	0,050	20,862	***
	39	0,836	0,050	19,646	***

***p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde değişkenler arası korelasyonlar bağlamında madde faktör yüklerinin 0,30'un üzerinde değere sahip olduğu ve bu sebeple tüm korelasyonların

anlamli olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin doğrulamacı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum indeks değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Modele ilişkin ulaşılan uyum indeksleri değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Yapısal Model Değerleri	Tavsiye Edilen Değerler
χ^2/df	2,770	≤ 5
RMSEA	0,069	$\leq 0,08$
CFI	0,920	$\geq 0,80$
IFI	0,920	$\geq 0,80$
TLI	0,912	$\geq 0,80$
NFI	0,880	$\geq 0,80$
SRMR	0,049	$\leq 0,10$

χ^2 : 1886,659, df: 681, p: 0,000

Tablo 6’da yer alan uyum indeksleri incelendiğinde yapısal denklem model sonucu (Structural Equation Modeling Results) $p=0,000$ düzeyinde anlamli olduğu, leği oluşturan 39 madde 5 alt boyutlu ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Modelde iyileştirme yapılmış olup, uyum düzeyini sekteye uğratan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryansı oluşturulmuştur. Bu bağlamda yenilenen uyum indisi hesaplamalarında uyum indisi için kabul edilen değerlerin sağlandığı ortaya çıkmaktadır.

3.3.4. Verilerin toplanması

Yapılan literatür taraması, uzman görüşmeleri ve ölçek uygulama izinlerinin alınması işlemlerinin ardından Sakarya Üniversitesi Etik Kurulunun 11.10.2021 tarih 69926 sayılı (Ek-4) ve Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 10.11.2021 tarih 36595799 sayılı (Ek-5) yazısı doğrultusunda veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu kapsamda 15.11.2021 ve 03.12.2021 tarihleri arasında Kocaeli’de çalışmakta olan öğretmenlere hazırlanan evrimii form ulaştırılmış ve gönüllü olarak formu doldurmaları istenmiştir.

Hazırlanan çevrimiçi form üç bölümden oluşmakta ve her bölümün başında bölüme ilişkin bilgilendirme metni yer almaktadır. İlk bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formuna ilişkin maddeler, ikinci bölümde Yaman (2014) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine ilişkin maddeler, üçüncü bölümde de Sezen Gültekin (2019) tarafından geliştirilen Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeğine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Verilerin toplanması üç hafta sürmüştür.

3.4. Verilerin analizi

Araştırma sürecinde örneklemin ölçme araçlarına verdiği cevaplardan ulaşılan veriler, araştırmacı tarafından analiz edilmek amacıyla SPSS 22 programına aktarılmıştır. Sosyo-demografik sorular için frekans tabloları oluşturulmuştur. Normallik varsayımını karşılayan ölçekler için değişkenlerin ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek amacıyla; 2 gruplu değişkenlerde bağımsız iki örneklem T-testi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde tek yönlü ANOVA analizi, grup gözlem sayısı yetersiz değişkenler için ise Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis-H analizleri sonucunda değişkenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edildiğinde hangi değişkenler arasında nasıl fark oluştuğunu görmek üzere uygun post-hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçekler ve ölçek alt boyutları arasındaki mevcut ilişkiyi ve ilişki yönünü öğrenmek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeklere yönelik doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, analizler alfa=.05 seviyesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygulaması yapılan ölçeklerden ulaşılan normallik varsayımı sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Ölçeklerden elde edilen normallik varsayımı analizleri

Ölçek	N	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	376	47,76	12,89	,024	-,906	,956
Örgütsel Sürdürülebilirlik	376	139,14	31,07	-1,021	1,474	,982
Çevresel Sürdürülebilirlik	376	20,61	5,18	-,707	,645	,884
Kültürel Sürdürülebilirlik	376	17,02	4,37	-,588	,456	,888

Sosyal Sürdürülebilirlik	376	29,18	6,92	-,997	1,168	,925
Ekonomik Sürdürülebilirlik	376	13,84	3,63	-,605	,369	,872
Yönetmel Sürdürülebilirlik	376	58,49	13,61	-1,018	1,366	,976

* p<.05

Tablo 7'ye göre basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 sınırını aşmadığından analizlerde parametrik testler kullanılacaktır (George ve Mallery, 2010). Bütün ölçek alt boyutları için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0,80 ile 1,00 arasında olduğu görülmektedir. Kayış ve Şeref (2010)'e göre bu durumda ölçeklerin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemine ve alt problemlere dair istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin istatistikî veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin puanlarının istatistikî verileri

Ölçek	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{X}	ss
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	376	29	145	47,7626	12,89261

Tablo 8 incelendiğinde ölçekten alınabilecek minimum puanın 29, maksimum puanın 145 olduğu ve katılımcıların 47,7626 aritmetik ortalama aldıkları; ölçek yönergesine göre katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çok yüksek düzeyde olarak tespit edildiği söylenebilir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan öğretim kademesi, çalışılan okul türü, mesleki eğitimlere katılma durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi sonuçlarının yaş değişkeni ekseninde durumu tek yönlü ANOVA analizi ile tespit edilmiş, ulaşılan veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	20-29	104	44,66	13,01	Gruplar arası	1417,27	2	708,637	4,34	,014*	20-29 > 30-39
	30-39	185	49,19	12,72	Grup içi	60914,97	373	163,311			
	40 ve üzeri	87	48,41	12,63	Toplam	62332,25	375				
	Total	376	47,76	12,89							

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinde ($F_{(2-373)}=4,34$, $p<.05$) yaşın gruplar arasında anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmaktadır. Buna ilişkin yapılan Hochberg post-hoc analizleri sonucunda; yaşı 20-29 aralığında olanların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, 30-39 yaş aralığında olanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu T testi ile tespit edilmiş, ulaşılan sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kadın	243	47,16	12,63	-1,23	374	,218
	Erkek	133	48,87	13,33			

Tablo 10 ele alındığında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde ($t_{(374)}=-1,23$, $p>.05$) cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermediği bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan ölçek sonuçlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	0-5 yıl	88	46,89	12,39	Gruplar arası	86,958	3	28,98	,173	,914
	6-10 yıl	126	47,97	13,70	Grup içi	62245,28	372	167,32		
	11-20 yıl	113	48,03	12,21	Toplam	62332,24	375			
	21 yıl ve üzeri	49	48,14	13,47						
	Total	376	47,762	12,89						

Tablo 11 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde ($F_{(3-372)}=,173$, $p>.05$) mesleki kıdemden istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermediği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda ulaşılan ölçek sonuçlarının en son mezun olunan öğretim kademesi değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için Kruskal Wallis-H analizi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en son mezun olunan öğretim kademesi değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Öğretim Kademesi	N	\bar{X}	ss	H	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Ön lisans ve altı	15	45,13	10,48	1,206	,547
	Lisans	317	48,02	12,85		
	Yüksek lisans ve üstü	44	46,75	14,01		
	Total	376	47,76	12,89		

Tablo 12 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde (H=1,206, p>.05) en son mezun olunan öğretim kademesi değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmada ulaşılan ölçek sonuçlarının çalışılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için Kruskal Wallis-H analizi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çalışılan okul kademesi değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Okul Kademesi	N	\bar{X}	ss	H	p	Farkın Kaynağı
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Anaokulu	43	42,25	11,48	10,554	,032*	Anaokulu > Ortaokul, lise, diğer
	İlkokul	135	47,82	12,87			
	Ortaokul	109	48,28	13,15			
	Lise	62	50,27	13,55			
	Diğer	27	48,37	10,66			
Total	376	47,76	12,89				

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde (H=10,554, p<.05) çalışılan okul kademesi değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu ifade edilebilir. Buna yönelik yapılan Games-Howell post-hoc analizleri sonucunda çalıştığı okul kademesi ortaokul, lise ve diğer olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi, anaokulu olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminden anlamlı bir şekilde farklı ve düşüktür. Çalıştığı okul kademesi ilkokul olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme

eğilimi ise, anaokulu olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminden istatistiksel olarak anlamlı olmasa da düşüktür. Dolayısıyla anaokulunda çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olumlu olarak ayrıştığı görülmektedir. Araştırmada ulaşılan ölçek sonuçlarının şu an bir eğitim programına devam etme durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için T testi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin şu an bir eğitim programına devam etme durumu değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Eğitime Devam Durumu	N	\bar{X}	ss	T	Sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Evet	104	45,99	13,44	-1,65	374	,099
	Hayır	272	48,44	12,64			

Tablo 14 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde ($t_{(374)}=-1,65$, $p>.05$) şu an bir eğitim programına devam etme durumu değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu kapsamda ulaşılan ölçek sonuçlarının bir yılda alınan eğitim sayısı değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için ölçek üzerinde tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yılda alınan eğitim sayısı değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Eğitim Sayısı	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	0	44	46,31	13,86	Gruplar arası	476,63	3	158,87	,955	,414
	1-2	139	46,76	12,55	Grup içi	61855,61	372	166,27		
	3-5	127	49,12	13,59	Toplam	62332,25	375			
	6 ve üzeri	66	48,19	11,48						

Total	376	47,76	12,89
-------	-----	-------	-------

Tablo 15 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde ($F_{(3-372)}=,955$, $p>.05$) bir yılda alınan eğitim sayısı değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmaktadır.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun örgütsel sürdürülebilirliği ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik düzeyine ilişkin istatistikî veriler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Okulların örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğine ilişkin puanlarının istatistikî verileri

Ölçek	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{X}	ss
Örgütsel Sürdürülebilirlik	376	39	195	139,1397	31,06843

Tablo 16 incelendiğinde ölçekten alınabilecek minimum puanın 39, maksimum puanın 195 olduğu ve katılımcıların ortalama 139,1397 puan aldıkları; ölçek yönergesine göre katılımcıların çalıştıkları kurumların örgütsel sürdürülebilirliğinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan öğretim kademesi, çalışılan okul türü, mesleki eğitimlere katılma durumu gibi değişkenlere göre

farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan ölçek sonuçlarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Sürdürülebilirlik	20-29	104	137,88	33,81	Gruplar arası	441,09	2	220,547	,228	,797
	30-39	185	139,01	30,86	Grup içi	361526,71	373	969,241		
	40 ve üzeri	87	140,91	28,24	Toplam	361967,80	375			
	Total	376	139,13	31,07						
Çevresel Sürdürülebilirlik	20-29	104	20,51	5,46	Gruplar arası	19,59	2	9,796	,364	,695
	30-39	185	20,46	5,34	Grup içi	10049,94	373	26,944		
	40 ve üzeri	87	21,02	4,49	Toplam	10069,53	375			
	Total	376	20,60	5,18						
Kültürel Sürdürülebilirlik	20-29	104	17,39	4,66	Gruplar arası	30,74	2	15,370	,804	,448
	30-39	185	16,74	4,36	Grup içi	7128,13	373	19,110		
	40 ve üzeri	87	17,16	4,03	Toplam	7158,87	375			
	Total	376	17,01	4,37						
Sosyal Sürdürülebilirlik	20-29	104	28,72	7,59	Gruplar arası	42,74	2	21,370	,445	,641
	30-39	185	29,21	6,84	Grup içi	17931,59	373	48,074		
	40 ve üzeri	87	29,66	6,27	Toplam	17974,34	375			
	Total	376	29,18	6,92						
Ekonomik Sürdürülebilirlik	20-29	104	13,57	3,95	Gruplar arası	17,58	2	8,792	,665	,515
	30-39	185	13,81	3,59	Grup içi	4928,19	373	13,212		
	40 ve üzeri	87	14,18	3,33	Toplam	4945,78	375			
	Total	376	13,83	3,63						
Yönetmel Sürdürülebilirlik	20-29	104	57,66	14,54	Gruplar arası	99,53	2	49,764	,268	,765
	30-39	185	58,78	13,46	Grup içi	69345,17	373	185,91		
	40 ve üzeri	87	58,87	12,87	Toplam	69444,69	375			
	Total	376	58,49	13,61						

Tablo 17 incelendiğinde örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde ($F_{(2-373)}=,228$, $p>.05$), çevresel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(2-373)}=,364$, $p>.05$), kültürel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(2-373)}=,804$, $p>.05$), sosyal sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(2-373)}=,445$, $p>.05$), ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(2-373)}=,665$, $p>.05$) ve yönetsel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(2-373)}=,268$, $p>.05$) yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan ölçek sonuçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için T testi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p																																																								
Örgütsel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	138,09	30,08	-0,88	374	,379																																																								
	Erkek	133	141,04	32,83				Çevresel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	20,43	5,10	-1,87	374	,383	Erkek	133	20,92	5,33	Kültürel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	17,03	4,32	0,086	374	,932	Erkek	133	16,99	4,47	Sosyal Sürdürülebilirlik	Kadın	243	29,04	6,79	-0,55	374	,580	Erkek	133	29,45	7,16	Ekonomik Sürdürülebilirlik	Kadın	243	13,60	3,58	-1,67	374	,097	Erkek	133	14,26	3,70	Yönetsel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	57,98	13,26	-0,98	374	,327
Çevresel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	20,43	5,10	-1,87	374	,383																																																								
	Erkek	133	20,92	5,33				Kültürel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	17,03	4,32	0,086	374	,932	Erkek	133	16,99	4,47	Sosyal Sürdürülebilirlik	Kadın	243	29,04	6,79	-0,55	374	,580	Erkek	133	29,45	7,16	Ekonomik Sürdürülebilirlik	Kadın	243	13,60	3,58	-1,67	374	,097	Erkek	133	14,26	3,70	Yönetsel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	57,98	13,26	-0,98	374	,327	Erkek	133	59,43	14,23								
Kültürel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	17,03	4,32	0,086	374	,932																																																								
	Erkek	133	16,99	4,47				Sosyal Sürdürülebilirlik	Kadın	243	29,04	6,79	-0,55	374	,580	Erkek	133	29,45	7,16	Ekonomik Sürdürülebilirlik	Kadın	243	13,60	3,58	-1,67	374	,097	Erkek	133	14,26	3,70	Yönetsel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	57,98	13,26	-0,98	374	,327	Erkek	133	59,43	14,23																				
Sosyal Sürdürülebilirlik	Kadın	243	29,04	6,79	-0,55	374	,580																																																								
	Erkek	133	29,45	7,16				Ekonomik Sürdürülebilirlik	Kadın	243	13,60	3,58	-1,67	374	,097	Erkek	133	14,26	3,70	Yönetsel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	57,98	13,26	-0,98	374	,327	Erkek	133	59,43	14,23																																
Ekonomik Sürdürülebilirlik	Kadın	243	13,60	3,58	-1,67	374	,097																																																								
	Erkek	133	14,26	3,70				Yönetsel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	57,98	13,26	-0,98	374	,327	Erkek	133	59,43	14,23																																												
Yönetsel Sürdürülebilirlik	Kadın	243	57,98	13,26	-0,98	374	,327																																																								
	Erkek	133	59,43	14,23																																																											

Tablo 18 incelendiğinde örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde ($t_{(374)}=-,88$, $p>.05$), çevresel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=-1,87$, $p>.05$), kültürel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=,086$, $p>.05$), sosyal sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=-,55$, $p>.05$), ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=-,1,67$, $p>.05$) ve yönetsel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=-,98$, $p>.05$), cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmada ulaşılan ölçek sonuçlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Sürdürülebilirlik	0-5 yıl	88	141,29	28,82	Gruplar arası	2495,98	3	831,99	,861	,461
	6-10 yıl	126	139,81	30,02	Grup içi	359471,82	372	966,32		
	11-20 yıl	113	135,39	33,91	Toplam	361967,80	375			
	21 yıl ve üzeri	49	142,16	30,84						
	Total	376	139,13	31,06						
Çevresel Sürdürülebilirlik	0-5 yıl	88	20,69	5,16	Gruplar arası	79,636	3	26,54	,988	,398
	6-10 yıl	126	20,94	4,99	Grup içi	9989,893	372	26,85		
	11-20 yıl	113	19,93	5,55	Toplam	10069,529	375			
	21 yıl ve üzeri	49	21,14	4,76						
	Total	376	20,6090	5,18190						
Kültürel Sürdürülebilirlik	0-5 yıl	88	17,63	4,38	Gruplar arası	99,69	3	33,23	1,75	,156
	6-10 yıl	126	17,0794	4,23	Grup içi	7059,178	372	18,97		
	11-20 yıl	113	16,3009	4,56	Toplam	7158,87	375			
	21 yıl ve üzeri	49	17,4082	4,12						
	Total	376	17,0186	4,36						
Sosyal Sürdürülebilirlik	0-5 yıl	88	29,53	6,64	Gruplar arası	64,51	3	21,50	,447	,720
	6-10 yıl	126	29,30	6,72	Grup içi	17909,82	372	48,15		
	11-20 yıl	113	28,57	7,40	Toplam	17974,34	375			
	21 yıl ve üzeri	49	29,63	6,90						
	Total	376	29,30	6,72						

	üzeri									
	Total	376	29,18	6,92						
Ekonomik Sürdürülebilirlik	0-5 yıl	88	13,98	3,60	Gruplar arası	23,61	3	7,87	,595	,619
	6-10 yıl	126	13,76	3,45	Grup içi	4922,17	372	13,23		
	11-20 yıl	113	13,56	3,85	Toplam	4945,77	375			
	21 yıl ve üzeri	49	14,34	3,63						
	Total	376	13,83	3,63						
Yönetmel Sürdürülebilirlik	0-5 yıl	88	59,44	12,02	Gruplar arası	394,99	3	131,66	,709	,547
	6-10 yıl	126	58,71	13,49	Grup içi	69049,70	372	185,61		
	11-20 yıl	113	57,01	14,77	Toplam	69444,69	375			
	21 yıl ve üzeri	49	59,63	13,88						
	Total	376	58,49	13,61						

Tablo 19 incelendiğinde örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde ($F_{(3-372)}=,861$, $p>.05$), çevresel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=,988$, $p>.05$), kültürel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=1,75$, $p>.05$), sosyal sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=,447$, $p>.05$), ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=,595$, $p>.05$) ve yönetmel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=,709$, $p>.05$) mesleki kıdem değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Ayrıca ulaşılan ölçek sonuçlarının en son mezun olunan öğretim kademesi değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için Kruskal Wallis-H analizi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin en son mezun olunan öğretim kademesi değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Öğretim Kademesi	N	\bar{X}	ss	H	p
Örgütsel Sürdürülebilirlik	Ön lisans ve altı	15	150,40	39,44	4,647	,098
	Lisans	317	139,12	30,74		
	Yüksek lisans ve üstü	44	135,40	30,07		
	Total	376	139,13	31,07		
Çevresel Sürdürülebilirlik	Ön lisans ve altı	15	22,73	5,86	4,628	,099
	Lisans	317	20,64	5,16		
	Yüksek lisans ve üstü	44	19,65	4,97		

	Total	376	20,61	5,18		
	Ön lisans ve altı	15	18,46	5,50		
Kültürel	Lisans	317	17,03	4,32	2,856	,240
Sürdürülebilirlik	Yüksek lisans ve üstü	44	16,43	4,21		
	Total	376	17,01	4,36		
	Ön lisans ve altı	15	30,93	8,85		
Sosyal	Lisans	317	29,17	6,88	2,646	,266
Sürdürülebilirlik	Yüksek lisans ve üstü	44	28,68	6,55		
	Total	376	29,18	6,92		
	Ön lisans ve altı	15	14,93	4,62		
Ekonomik	Lisans	317	13,81	3,56	1,982	,371
Sürdürülebilirlik	Yüksek lisans ve üstü	44	13,63	3,74		
	Total	376	13,83	3,63		
	Ön lisans ve altı	15	63,33	16,70		
Yönetmel	Lisans	317	58,47	13,36	4,290	,117
Sürdürülebilirlik	Yüksek lisans ve üstü	44	57,00	14,19		
	Total	376	58,49	13,61		

Tablo 20 incelendiğinde örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde ($H=4,647$, $p>.05$), çevresel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($H=4,628$, $p>.05$), kültürel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($H=2,856$, $p>.05$), sosyal sürdürülebilirlik alt boyutunda ($H=2,646$, $p>.05$), ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutunda ($H=1,982$, $p>.05$) ve yönetsel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($H=4,290$, $p>.05$) en son mezun olunan öğretim kademesi değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Çalışmada ulaşılan ölçek sonuçlarının çalışılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için Kruskal Wallis-H analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin çalışılan okul kademesi değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Okul Kademesi	N	\bar{X}	ss	H	p	Farkın Kaynağı
Örgütsel Sürdürülebilirlik	Anaokulu	43	141,62	41,12	12,725	,013	İlkokul ve diğer > Ortaokul
	İlkokul	135	143,19	31,20			
	Ortaokul	109	133,04	28,44			
	Lise	62	137,08	28,41			
	Diğer	27	144,22	25,06			

	Total	376	139,13	31,06			
	Anaokulu	43	20,86	6,04			
	İlkokul	135	21,39	5,16			
Çevresel Sürdürülebilirlik	Ortaokul	109	19,97	4,88	8,794	,066	
	Lise	62	20,19	4,87			
	Diğer	27	19,81	5,49			
	Total	376	20,60	5,18			
	Anaokulu	43	17,65	5,39			
	İlkokul	135	17,26	4,44			
Kültürel Sürdürülebilirlik	Ortaokul	109	16,55	3,89	5,421	,247	
	Lise	62	16,67	3,95			
	Diğer	27	17,44	4,91			
	Total	376	17,01	4,36			
	Anaokulu	43	29,41	9,63			
	İlkokul	135	30,02	6,85			İlkokul ve diğer > Ortaokul
Sosyal Sürdürülebilirlik	Ortaokul	109	27,73	6,38	12,755	,013	
	Lise	62	29,19	5,66			
	Diğer	27	30,44	6,32			
	Total	376	29,18	6,92			
	Anaokulu	43	14,18	4,56			
	İlkokul	135	14,22	3,60			
Ekonomik Sürdürülebilirlik	Ortaokul	109	13,20	3,36	8,762	,067	
	Lise	62	13,58	3,61			
	Diğer	27	14,48	2,94			
	Total	376	13,83	3,63			
	Anaokulu	43	59,51	17,73			
	İlkokul	135	60,29	13,38			İlkokul ve diğer > Ortaokul
Yönetmel Sürdürülebilirlik	Ortaokul	109	55,58	12,86	12,119	,016	
	Lise	62	57,43	13,06			
	Diğer	27	62,03	9,06			
	Total	376	58,49	13,60			
	Anaokulu	43	59,51	17,73			

*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde (H=12,725, p<.05), sosyal sürdürülebilirlik alt boyutunda (H=12,755, p<.05) ve yönetmel sürdürülebilirlik alt boyutunda (H=12,119, p<.05) çalışılan okul kademesi değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya sebebiyet verdiği; çevresel sürdürülebilirlik alt boyutunda (H=8,794, p>.05), kültürel sürdürülebilirlik alt boyutunda (H=5,421, p>.05) ve ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutunda (H=8,762, p>.05) çalışılan okul kademesi değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Farklılaşma yönünü

belirleme amaçlı yapılan Games-Howell post-hoc analizleri sonucunda çalıştığı okul kademesi sorusuna “ilkokul” ve “diğer” yanıtı veren öğretmenlerin puan ortalaması, “ortaokul” yanıtı veren öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Araştırmada ulaşılan ölçek sonuçlarının şu an bir eğitim programına devam etme durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için T testi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin şu an bir eğitim programına devam etme durumu değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Eğitime Devam Durumu	N	\bar{X}	ss	T	Sd	p																																																								
Örgütsel Sürdürülebilirlik	Evet	104	138,87	31,21	-0,10	374	,917																																																								
	Hayır	272	139,24	31,07				Çevresel Sürdürülebilirlik	Evet	104	20,76	5,33	0,35	374	,728	Hayır	272	20,55	5,13	Kültürel Sürdürülebilirlik	Evet	104	16,67	4,78	-0,89	374	,372	Hayır	272	17,15	4,20	Sosyal Sürdürülebilirlik	Evet	104	29,20	6,87	0,03	374	,975	Hayır	272	29,18	6,95	Ekonomik Sürdürülebilirlik	Evet	104	13,71	3,79	-0,41	374	,684	Hayır	272	13,88	3,58	Yönetmel Sürdürülebilirlik	Evet	104	58,52	13,29	0,03	374	,978
Çevresel Sürdürülebilirlik	Evet	104	20,76	5,33	0,35	374	,728																																																								
	Hayır	272	20,55	5,13				Kültürel Sürdürülebilirlik	Evet	104	16,67	4,78	-0,89	374	,372	Hayır	272	17,15	4,20	Sosyal Sürdürülebilirlik	Evet	104	29,20	6,87	0,03	374	,975	Hayır	272	29,18	6,95	Ekonomik Sürdürülebilirlik	Evet	104	13,71	3,79	-0,41	374	,684	Hayır	272	13,88	3,58	Yönetmel Sürdürülebilirlik	Evet	104	58,52	13,29	0,03	374	,978	Hayır	272	58,48	13,75								
Kültürel Sürdürülebilirlik	Evet	104	16,67	4,78	-0,89	374	,372																																																								
	Hayır	272	17,15	4,20				Sosyal Sürdürülebilirlik	Evet	104	29,20	6,87	0,03	374	,975	Hayır	272	29,18	6,95	Ekonomik Sürdürülebilirlik	Evet	104	13,71	3,79	-0,41	374	,684	Hayır	272	13,88	3,58	Yönetmel Sürdürülebilirlik	Evet	104	58,52	13,29	0,03	374	,978	Hayır	272	58,48	13,75																				
Sosyal Sürdürülebilirlik	Evet	104	29,20	6,87	0,03	374	,975																																																								
	Hayır	272	29,18	6,95				Ekonomik Sürdürülebilirlik	Evet	104	13,71	3,79	-0,41	374	,684	Hayır	272	13,88	3,58	Yönetmel Sürdürülebilirlik	Evet	104	58,52	13,29	0,03	374	,978	Hayır	272	58,48	13,75																																
Ekonomik Sürdürülebilirlik	Evet	104	13,71	3,79	-0,41	374	,684																																																								
	Hayır	272	13,88	3,58				Yönetmel Sürdürülebilirlik	Evet	104	58,52	13,29	0,03	374	,978	Hayır	272	58,48	13,75																																												
Yönetmel Sürdürülebilirlik	Evet	104	58,52	13,29	0,03	374	,978																																																								
	Hayır	272	58,48	13,75																																																											

Tablo 22 incelendiğinde örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde ($t_{(374)}=-,10$, $p>.05$), çevresel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=,35$, $p>.05$), kültürel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=,89$, $p>.05$), sosyal sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=,03$, $p>.05$), ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=-,41$, $p>.05$) ve yönetsel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($t_{(374)}=,03$, $p>.05$), şu an bir eğitim programına devam etme değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Çalışmada ulaşılan ölçek sonuçlarının bir yılda alınan eğitim sayısı değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin bir yılda alınan eğitim sayısı değişkenine göre incelenmesi

Ölçek	Eğitim Sayısı	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Sürdürülebilirlik	0	44	139,18	36,09	Gruplar arası	3204,60	3	1068,20	1,108	,346
	1-2	139	142,59	25,70	Grup içi	358763,20	372	964,42		
	3-5	127	137,59	31,55	Toplam	361967,80	375			
	6 ve üzeri	66	134,80	36,38						
	Total	376	139,13	31,06						
Çevresel Sürdürülebilirlik	0	44	20,47	5,82	Gruplar arası	126,81	3	42,27	1,581	,193
	1-2	139	21,33	4,39	Grup içi	9942,72	372	26,73		
	3-5	127	20,22	5,15	Toplam	10069,53	375			
	6 ve üzeri	66	19,89	6,17						
	Total	376	20,61	5,18						
Kültürel Sürdürülebilirlik	0	44	17,43	4,84	Gruplar arası	123,51	3	41,17	2,177	,090
	1-2	139	17,65	3,70	Grup içi	7035,36	372	18,91		
	3-5	127	16,41	4,55	Toplam	7158,87	375			
	6 ve üzeri	66	16,56	4,83						
	Total	376	17,02	4,36						
Sosyal Sürdürülebilirlik	0	44	28,75	8,25	Gruplar arası	100,95	3	33,65	,700	,552
	1-2	139	29,76	5,90	Grup içi	17873,38	372	48,05		
	3-5	127	29,11	6,78	Toplam	17974,34	375			
	6 ve üzeri	66	28,36	8,15						
	Total	376	29,18	6,92						

Ekonomik Sürdürülebilirlik	0	44	13,75	3,97	Gruplar arası	6,38	3	2,13	,160	,923
	1-2	139	13,95	3,14	Grup içi	4939,39	372	13,28		
	3-5	127	13,85	3,82	Toplam	4945,78	375			
	6 ve üzeri	66	13,59	4,02						
	Total	376	13,83	3,63						
Yönetmel Sürdürülebilirlik	0	44	58,77	15,56	Gruplar arası	594,32	3	198,11	1,070	,362
	1-2	139	59,87	11,70	Grup içi	68850,38	372	185,08		
	3-5	127	57,97	13,95	Toplam	69444,69	375			
	6 ve üzeri	66	56,39	15,18						
	Total	376	58,49	13,60						

Tablo 23 incelendiğinde örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde ($F_{(3-372)}=1,108$, $p>.05$), çevresel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=1,581$, $p>.05$), kültürel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=2,177$, $p>.05$), sosyal sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=,700$, $p>.05$), ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=,160$, $p>.05$) ve yönetmel sürdürülebilirlik alt boyutunda ($F_{(3-372)}=1,070$, $p>.05$) bir yılda alınan eğitim sayısı değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalıştıkları kurumun örgütsel sürdürülebilirliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Buna yönelik uygulanan Pearson moment çarpım korelasyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları ile örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Ölçek		1	2	3	4	5	6	7
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (1)	N	376						
	r	1						

Örgütsel Sürdürülebilirlik (2)	p							
	r	-0,134**	1					
Çevresel Sürdürülebilirlik (3)	p	,009						
	r	-0,117*	0,832**	1				
Kültürel Sürdürülebilirlik (4)	p	,023	,000					
	r	-0,140**	0,873**	0,774**	1			
Sosyal Sürdürülebilirlik (5)	p	,007	,000	,000				
	r	-0,092	0,938**	0,697**	0,770**	1		
Ekonomik Sürdürülebilirlik (6)	p	,076	,000	,000	,000			
	r	-0,163**	0,898**	0,734**	0,737**	0,822**	1	
Yönetmel Sürdürülebilirlik (7)	p	,001	,000	,000	,000	,000		
	r	-0,126*	0,969**	0,718**	0,790**	0,901**	0,849**	1
	p	,015	,000	,000	,000	,000	,000	

*p<.05

**p<.01

Tablo 24'te ifade edilen Pearson korelasyon analizi sonuçları, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği sonuçlarının ilişkisini belirtmektedir. Korelasyon katsayısı ± 0.00 - ± 0.29 aralığında ise düşük düzey ilişki, ± 0.30 - ± 0.69 aralığında ise ilişki orta düzey ilişki, ± 0.70 - ± 1.00 aralığında yüksek düzey ilişki biçiminde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Buna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğiyle; örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği arasında negatif yönlü çok düşük seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=-.134$; $p<.01$). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğiyle çevresel sürdürülebilirlik arasında negatif yönlü çok düşük seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=-.117$; $p<.05$). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğiyle kültürel sürdürülebilirlik arasında negatif yönlü çok düşük seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=-.140$; $p<.01$). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğiyle ekonomik sürdürülebilirlik arasında negatif yönlü çok düşük seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=-.163$; $p<.01$). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğiyle yönetmel sürdürülebilirlik arasında negatif yönlü çok düşük seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=-.126$; $p<.05$). Yaşam boyu

öğrenme eğilimleri ölçeğiyle sosyal sürdürülebilirlik arasında negatif yönlü çok düşük seviyeli istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişki bulunmaktadır ($r=-.076$; $p>.05$).

Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğiyle; çevresel sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü çok güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.832$; $p<.01$).

Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğiyle kültürel sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü çok güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.873$; $p<.01$).

Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğiyle sosyal sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü çok güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.938$; $p<.01$).

Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğiyle ekonomik sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü çok güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.898$; $p<.01$).

Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğiyle yönetsel sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü çok güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.969$; $p<.01$).

Çevresel sürdürülebilirlik alt boyutuyla; kültürel sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.774$; $p<.01$).

Çevresel sürdürülebilirlik alt boyutuyla; sosyal sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü orta seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.697$; $p<.01$).

Çevresel sürdürülebilirlik alt boyutuyla; ekonomik sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.734$; $p<.01$).

Çevresel sürdürülebilirlik alt boyutuyla; yönetsel sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.718$; $p<.01$).

Kültürel sürdürülebilirlik alt boyutuyla; sosyal sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.770$; $p<.01$).

Kültürel sürdürülebilirlik alt boyutuyla; ekonomik sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.737$; $p<.01$).

Kültürel sürdürülebilirlik alt boyutuyla; yönetsel sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.790$; $p<.01$).

Sosyal sürdürülebilirlik alt boyutuyla; ekonomik sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü çok güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.882$; $p<.01$).

Sosyal sürdürülebilirlik alt boyutuyla; yönetsel sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü çok güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.901$; $p<.01$).

Ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutuyla; yönetsel sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü çok güçlü seviyeli istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmaktadır ($r=.849$; $p<.01$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

21. yüzyılda değer kazanan kavramlardan ikisi yaşam boyu öğrenme ve örgütsel sürdürülebilirliktir. Son yıllarda bu iki kavramla ilgili yapılan araştırmalarda artış görülmektedir. Özellikle yaşam boyu öğrenme konusunda yapılmış pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Ancak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle çalıştıkları okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerini birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu çalışma kapsamında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve çalıştıkları okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri belirlenmiş, ikisi arasındaki ilişki açıklanmıştır.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkiye ve bunların değişkenlere göre gösterdiği farklılaşmaya ait sonuçlar tartışılmaktadır.

5.1.1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda halen okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenerek demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlenmiş ve bunun çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğrenmeye olan açıklıklarını göstermektedir. Bu bağlamda yeni bilgileri arama, bilgilere ulaşma niyetlerinde olan öğretmenlerin; çağın gereksinimleri doğrultusunda kişisel ve mesleki başarılarını artıracığı, daha yetkin bir öğretmen ve daha etkin bir birey olacağı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin

yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit eden araştırmalar mevcuttur (Altın, 2018; Ayaz, 2016; Ayra, 2015; Çam, 2017; Dervişoğulları, Tutkun ve Dervişoğulları, 2016; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017; Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz, 2018; Law, Lee ve Yen, 2009; Özçiftçi, 2014; Paloğlu, Yılmaz ve Keser, 2017; Tanatar ve Alpaydın, 2019; Yaman, 2014; Yılmaz ve Beşkaya, 2018). Bunun yanı sıra sayısı daha az olsa da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Demir Başaran ve Sesli, 2019; Gökyer, 2019; Örs, 2016 ve Pala, 2019). Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) ise öğretmenlerin öğrenme eğiliminin orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği sonuçları yaş değişkenine göre ele alındığında; yaşın yaşam boyu öğrenme konusunda bir belirleyici olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri en yüksek düzeyde olan grubun 20-29 yaş olduğu, bu grupta 30-39 yaş grubuna göre anlamlı ve pozitif yönde farklılaşma görüldüğü belirlenmiştir. Örs (2016) çalışmasında bu araştırmayı destekleyecek şekilde en yüksek öğrenme eğiliminin olduğu yaş grubunun 26-30 yaş olduğunu tespit etmiştir. Oysa Ayra (2015) ile Paloğlu, Yılmaz ve Keser (2017) yaşın yaşam boyu öğrenme eğilimi için bir belirleyici olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği sonuçları cinsiyet değişkenine göre ele alındığında; cinsiyetin anlamlı bir farklılaşmaya sebebiyet vermediği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalışılan araştırmalarda benzer sonuçlara rastlanılmıştır (Altın, 2018; Ayaz, 2016; Gökyer, 2019; Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz, 2018; Murray, 2015; Paloğlu, Yılmaz ve Keser, 2017; Şahin ve Arcagök, 2014; Yaman, 2014; Yaman ve Yazar, 2015; Yılmaz, 2016). Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin öğrenme eğilim düzeyini karşılaştıran araştırmalarda kadın öğretmenlerin daha yüksek öğrenme eğilimine sahip olduğunu tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Ayra, 2015; Bimrose, Green, Orton, Barnes, Scheibl, Galloway ve Baldauf, 2003; Çam, 2017; Dervişoğulları, Tutkun ve Dervişoğulları, 2016; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017; Kabal, 2019; Tanatar ve Alpaydın, 2019; Yılmaz ve Beşkaya, 2018). Bunun yanı sıra Özçiftçi (2014) erkeklerin öğrenme eğiliminin kadın öğretmenlerden olumlu olarak ayrıştığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği sonuçları mesleki kıdem değişkenine göre ele alındığında; mesleki kıdemin anlamlı bir farklılaşmaya sebebiyet vermediği tespit edilmiştir. Ayaz (2016), Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan (2017) ile Pala (2019)

benzer şekilde kıdemin anlamlı bir değişken olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Yaman (2014) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların daha yüksek eğilime sahip olduğunu ifade ederken, Yılmaz (2016) 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip olanların, Dervişoğulları, Tutkun ve Dervişoğulları (2016) düşük mesleki kıdeme sahip olanların, Çam (2017) 6 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olanların, Gökyer (2019) ise 1-10 yıl ve 21 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olanların yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği sonuçları en son mezun olunan öğretim kademesi değişkenine göre ele alındığında; en son mezun olunan öğretim kademesinin anlamlı bir farklılaşmaya sebebiyet vermediği tespit edilmiştir. Oysa konuyla ilgili araştırmalarda lisansüstü eğitim yapma durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimini artırdığı tespit edilmiştir (Altın, 2018; Gökyer, 2019; Paloğlu, Yılmaz ve Keser, 2017; Yaman, 2014 ve Yılmaz ve Beşkaya, 2018).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği sonuçları çalışılan okul kademesi değişkenine göre ele alındığında; çalışılan okul kademesinin yaşam boyu öğrenme konusunda bir belirleyici olduğu, anaokulunda çalışan öğretmenlerin en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip grup olduğu, bu grubun yaşam boyu öğrenme puanlarının lise ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde pozitif yönde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yılmaz (2016) ile Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018) çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okul türlerine göre değişmediğini; Örs (2016) ilkokul öğretmenlerinin, Ayaz (2016) ise lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere kıyasla düşük olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği sonuçları şu an bir eğitim programına devam etme durumu değişkenine göre ele alındığında; şu an bir eğitim programına devam etmenin anlamlı bir farklılaşmaya sebebiyet vermediği görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeği sonuçları bir yılda alınan eğitim sayısı değişkenine göre ele alındığında; bir yılda alınan eğitim sayısı değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya sebebiyet vermediği ortaya çıkmaktadır. Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018) çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarını hizmet içi eğitim alma durumuna göre incelemişler ve hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları hizmet içi eğitim alanlardan daha yüksek çıkmıştır. Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2019) ise sınıf öğretmeni

adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini kurslara katılma durumuna göre incelemiş ve ölçek puanlarında kurslara katılanlar lehine farklılık tespit etmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bunun değişkenlere göre farklılaşma durumunu inceleyen pek çok araştırma çok farklı sonuçlar vermiştir. Bu araştırmada ulaşıldığı üzere öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çok yüksek düzeydedir. Toplumsal hayatı şekillendirme gibi bir misyonu olan öğretmenlerin yaşamı boyunca bilgiye ulaşma çabası içinde olması, bilgiye aç ve açık olması, bilgiye ulaşma niyetinde olup bunu gerçekleştirebilmesi, ulaştığı bilgileri hayatında uygulayabilmesi ve birey yetiştirme sürecinde bu özelliklere haiz olması değerli ve anlamlı görülmektedir. Nitekim Cremers, Wals, Wesselink, Nieveen ve Mulder (2013) çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerektiğini, bunun hazırlıklarının yükseköğretim döneminde gerçekleşmesi gerektiğini tespit etmişlerdir.

5.1.2. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çalıştıkları kurum olan okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyinin belirlenmesi ve demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin çalıştıkları kurum olan okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Sherman (2008) örgütsel sürdürülebilirliğin okullarda uygulanması gerektiği görüşünü dillendirmiş, okullarda öğrenme ve öğretme süreçlerini planlama noktasında önemli bir düşünce sistemi olduğunu beyan etmiştir (aktaran Sezen Gültekin, 2019). Okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeylerinin yüksek olması kurumsal bir yapıya kavuştuklarını ve kendi kimliklerini şahıslardan bağımsız olarak devam ettirebileceklerini gösterme açısından değerli olarak görülmektedir. Ayrıca okul organizasyonunun çoğunlukla çevresindeki değişimlere uyum sağlayabildiği, esnek ve dinamik bir yapıya kavuştuğu, kendi içerisinde düzenli bir yapıda olduğu da söylenebilir. Magd ve Karyamsetty (2021)'nin de ifade ettiği üzere örgütsel sürdürülebilirlik sektörlerde büyük öncelik ve ilgi odağı haline gelmiştir. Bu sebeple okul, eğitim ve öğrenme süreçleri üzerinde örgütsel sürdürülebilirlik uygulamalarının artırılması gerekmektedir.

Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde ve ölçek alt boyutlarının tamamında yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan öğretim kademesi, şu an bir eğitim programına devam etme, bir yılda alınan eğitim sayısı değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya sebebiyet vermediği belirlenmiştir. Çalışılan okul kademesi değişkeninin; örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğinin çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik ve ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutlarında farklılaşmaya sebebiyet vermediği; örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği genelinde, sosyal ve yönetsel sürdürülebilirlik alt boyutlarında ise farklılaşmaya sebebiyet verdiği tespit edilmiştir. Buna göre çalıştığı okul kademesi sorusuna ilkokul ve diğer yanıtı veren öğretmenlerin ölçek puanları ortaokul yanıtı verenlere göre anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

Ulaşılan literatür incelendiğinde okulların örgütsel sürdürülebilirliğini ölçen bir çalışmaya rastlanılmadığı gibi örgütsel sürdürülebilirlikle ilgili nicel veri sunan araştırma sayısının da oldukça az olduğu söylenebilir. Eğitim sektörüne etkisi açısından Szekely ve Brocke (2017) çalışmalarında kuruluşların sosyal sürdürülebilirliği artırmak için okullara ve eğitime odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Cappellari, Stefano, Kuhl ve Lara (2017) çalışmalarında ise Brezilya'da bir üniversitede görevli profesörlerin görüşleri doğrultusunda sürdürülebilirliğin kurumsallaşmasının ilk düzeyinde olduğunu ve ilerlemeye uygun olduğunu beyan etmişlerdir.

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı kontrolünde öğretim yapan eğitim kurumlarını kapsadığı için yükseköğretim kurumlarını içermemektedir. Sezen Gültekin (2019) çalışmasında yükseköğretim kurumlarının özerk bir yapıda olması, açık sistem oluşu, küresel çapta rekabet ettiği ve işbirliği yaptığı kurum ve kuruluşların mevcudiyeti ile sahip oldukları etki ve yayılım gücü doğrultusunda örgütsel sürdürülebilirlik faaliyetlerinin niteliğinin diğer eğitim kurumlarından daha yüksek olmasının beklenti dâhilinde olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumu olmama dezavantajına rağmen; araştırmada ortaya çıkan okulların örgütsel sürdürülebilirliğinin yüksek olması sonucu oldukça umut vericidir. Nihayetinde 2017 yılında kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun net olarak ifade edilmese de örgütsel sürdürülebilirlik kapsamında yükseköğretim düzeyinde çalışmalar yapmaya başlaması, performans ve kalite temalı içeriklerin eğitim planlamalarında tüm kademe düzeylerinde yer almaya başlaması ilerleyen yıllarda bu ve benzeri adımların yaygınlaşacağına ışık tutmaktadır (Sezen Gültekin, 2019).

Alanoğlu (2014)'nün araştırmasında eğitim kurumlarında çalışan eğiticilerin örgütsel vatandaşlık gösterme eğiliminde olduğu, okulları geliştirmek için iyi niyetle çalıştıkları görülmüştür. Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014)'ın çalışmalarında da öğretmenlerin çalıştıkları kurum olan okullara duydukları örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu ve araştırmada bahsi geçen değişkenlere göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Örgütsel sürdürülebilirliği yordama açısından ön koşul sayılabilecek bu durumların araştırma sonuçlarına paralel olduğu söylenebilir.

Dülger ve Acar (2017) araştırmalarında özel okullarda çalışan personelin okullardaki kurum kültüründen ve örgüt ikliminden memnun olduklarını, örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğunu, okulun hizmet kalitesini yüksek bulduklarını, çalışanların okul hakkındaki algılarının pozitif olduğunu beyan etmişlerdir. Okulda hizmet üreten personelin çalıştığı örgüt olan okula yönelik bu algısının, okulun örgütsel rekabet gücünü yükselteceği ve sürdürülebilirliğine olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Aynı araştırmada ulaşılan paydaşlardan diğeride öğrencilerdir. Öğrenciler okullarının, adil, katılımcı, eşitlikçi ve gelişime açık bir şekilde yönetildiğini düşünmekte; okul ikliminden ve eğitim kalitesinden memnun olduklarını beyan etmektedir. Bu sebeplerle araştırma sonuçlarının bu araştırma ile desteklendiği de ifade edilebilir.

Kalkan (2020)'ın araştırmasında öğretmenlerin; çalıştıkları okulların kurum kültürünün güçlü olduğunu, kurumsal imajın ise orta düzeyde olduğunu düşündüğü ifade edilmiştir. Örgütsel sürdürülebilirliğin sağlanması için örgüt kültürünün önemi düşünüldüğünde ve örgütsel imajın düşük olmadığının ifade edildiği araştırma sonuçlarının bu araştırmayı desteklediği söylenebilir.

Örgütsel sürdürülebilirlik kapsamında örgütlerin; hedefleri doğrultusunda faaliyet gösterirken, sürdürülebilirlik bilincini o örgütün tüm paydaşlarına yerleştirmeleri ve bu birleşim sayesinde geleceğini inşa etme çabasında olmaları gerekmektedir (Sezen Gültekin, 2019). Bu bağlamda okulların başarıları günümüzde yetiştirdiği öğrencilerin kariyer başarıları ekseninde kalmamaktadır. Okulların içinde bulunduğu topluma karşı sorumlulukları mevcut olup, kendi kurum kimliği içerisinde kendi farkını yansıtması okullardan beklenmektedir. Sonuç olarak henüz kavramsal ve sistemsal hazırlığı oturmuş olmasa da ğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel sürdürülebilirliğinin yüksek olması iyi bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.1.3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri arasındaki ilişki

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle; örgütsel sürdürülebilirlik, çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetsel sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirlik arasında negatif yönlü çok düşük düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden alınan düşük puan ölçeğin olumlu sonuç verdiğini işaret ederken, örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğinden alınan yüksek puan olumlu sonucu işaret etmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile okulların örgütsel sürdürülebilirlik düzeyinin aynı yönde düşük düzeyde ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğinin kendi alt boyutlarının tamamıyla ise pozitif yönlü çok güçlü seviyeli ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Ulaşılabilen literatürde yaşam boyu öğrenme ile örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat araştırmaya fikir vermesi açısından yakın konularda birtakım araştırmalara ulaşılmıştır. Yılmaz ve Beşkaya (2018) eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Bayram (2019) ise ortaokul öğrencileri ile çalışmış, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki mevcuttur. Hamdan, Nordin, Khalid, Muslimin ve Norman (2018) ise çalışmalarında katılımcıların içinde buldukları örgütün mevcut tutumlarının, yaklaşımlarının kendi eğitim alma istek ve davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarının bu araştırma ile çelişmediği söylenebilir.

Žnidaršič ve Jereb (2011)'in çalışmalarında bir organizasyonun sürdürülebilirliği için yenilik ve bilginin gerekli olduğu, yeniliği artırabilmek için de yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmenin etkili olduğu, bu sebeple yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilirliğin sağlanmasında olumlu etki yarattığı ifade edilmiştir. Bu fikirler temelinde şekillenen araştırma sonucunda savunulan hipotez geçerliğini sürdürmüştür. Mohammed ve Mohamed (2017) ise örgütsel sürdürülebilirliğin sağlanması için öğrenme faaliyetlerinin ve

eğitici yeterliliklerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Dragan, Luo, Ivascu ve Ali (2021) çalışmalarında kurumların örgütsel sürdürülebilirlik faaliyetlerinde bulunmasının ekonomik gelişmeler başta olmak üzere çeşitli faydaları olabileceği düşüncesiyle gerçekleştiğini ve kişilerin bu konudaki girişiminin gönüllülüğe dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca örgütsel sürdürülebilirliğin başarıya ulaşmasında etkili olan faktörlerden birinin de öğrenmeye karşı tutum olduğunu beyan etmişlerdir. Araştırmaların sonuçlarının bu araştırmayı desteklediği görülmektedir.

Alanoğlu (2014) öğretmen ve yöneticilerin; öğrenen okullar ölçeği alt boyut puanları ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği alt boyut puanları arasında pozitif yönde düşük ve orta düzey ilişki, etkili okul ölçeği puanları ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki ve etkili okul ölçeği puanları ile öğrenen okullar ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki olduğunu ifade etmiştir. Yaşam boyu öğrenme ile öğrenen okul ve etkili okul arasında; örgütsel sürdürülebilirlikle de örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme arasında kuvvetli bir bağ olacağı gerekçesiyle araştırma sonuçlarının bu araştırma ile desteklendiği düşünülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalıştıkları okulların örgütsel sürdürülebilirliği arasında kuvvetli olmayan bir ilişki tespit edildiği, bu iki değişkenin de aynı yönde hareket ettiği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı ortaya çıkan sonuçların ardından bu bölümde araştırmacı tarafından sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Eğitim kurumlarında öğretim hizmetinde olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmenin ve örgütsel sürdürülebilirliğin önemi hususunda farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen ve öğretmen adayı yetiştirme programlarında içerik güncellemesi yapılması önerilmektedir.

- Yaşam boyu öğrenme eğilimi en yüksek olan yaş grubunun 20-29 yaş grubu olması, yaş düzeyi arttıkça öğrenme eğiliminin köreldiğine işaret etmektedir. Bu sebeple her yaş grubundaki öğretmenlere yönelik öğrenme azim ve kararlılığını artıran, öğrenme tatmini yaşatan faaliyetler planlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Çalışılan okul kademesi yükseldikçe öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin azaldığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda yaşam boyu öğrenme eğilimi artırma çalışmalarının okul kademelerine göre ihtiyaç ekseninde farklılaşması önerilmektedir.
- İlkokulların diğer kademelerde eğitim veren kurumlara göre daha yüksek örgütsel sürdürülebilirliğe sahip olması, diğer kademelere bu konuda destek olunması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda diğer kademelerin geliştirilmesi önerilmektedir.
- Örgütsel sürdürülebilirlikle yaşam boyu öğrenme arasında bulunan ilişki doğrultusunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yükseltilmesinin okulların örgütsel sürdürülebilirliği üzerinde olumlu etki yapacağı söylenebilir. Aynı şekilde okulların örgütsel sürdürülebilirliğinin güçlü kılınması da daha verimli bir okul iklimi oluşturacağından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgi ve iştahlarını da artıracaktır. Bu sebeple iki durumdan birini hedefleyen bir sistemde diğerinin gelişmesi için de sarf edilmesi önerilmektedir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Bu çalışmada kavramlar nicel olarak ele alınmış ve açıklanmıştır. Ancak daha ayrıntılı bilgilere ulaşma bakımından nitel çalışma yapılması önerilmektedir.
- Öğretmen yetiştiren kurumların yaşam boyu öğrenmeye yatkınlığına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Farklı ülkelerdeki eğitim sektörü çalışanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile Türkiye'deki durum karşılaştırılarak sorun tespiti ve çözüm önerilerini içeren bir çalışma yapılabilir.

- Örgütsel sürdürülebilirlik kavramı Türkiye’de çokça çalışılan bir kavram olmadığından, daha fazla ele alınarak farklı kavramlarla olan etkileşimi bağlamında çalışmalar yapılabilir.
- Okulların örgütsel sürdürülebilirliğini belirleyen unsurlardan sadece bir tanesi öğretmen faktörüdür. Bu sebeple okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlara yönelik de benzer çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada ele alınan kavramlar bazında çalışılan okul kademesi ve yaş değişkenlerinin farklılaşmaya sebebiyet verdiği gerekçesiyle, bundan sonra yapılacak araştırmalarda bu durumun sebepleri tespit edilebilir.

KAYNAKLAR

- Adabaş, A. (2016). *Bartın üniversitesi lisansüstü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421734).
- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: the perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160. Erişim adresi: <http://www.iier.org.au/iier17/adams.html>
- Akalın, M. (2018). *Örnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasında ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423543).
- Akins, E., Giddens, E., Glassmeyer, D., Gruss, A., Kalamas Hedden, M., Slinger-Friedman, V. V. & Weand, M. (2019). Sustainability education and organizational change: a critical case study of barriers and change drivers at a higher education institution. *Sustainability*, 11(2), 501. Erişim adresi: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/2/501/htm>
- Akkoyunlu, B. (2008, Mayıs). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. International Educational Technology Conference (IECT). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak Pisa 2006 sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231419).
- Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 627767).
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226918).

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/234337>
- Aksoy, Y. (2019). Kurumsal sürdürülebilirlik ve örgüt kültürü. E. Ayrancı (Ed.), *21. Yüzyıl'da Sürdürülebilirlik: Sosyal Bilimlere Dayalı Perspektifler* (ss. 51-108). İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 301-324. doi: 10.21764/maeuefd.412680
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363096).
- Alnidawi, A. A. B., Alshemery, A. S. H. & Abdulrahman, M. (2017). Competitive advantage based on human capital and its impact on organizational sustainability: Applied study in Jordanian telecommunications sector. *Journal of Management and Sustainability*, 7(1), 64-75. doi: 10.5539/jms.v7n1p64
- Altay Yorulmaz, B. (2019). *Resim iş öğretmenliği programındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 548803).
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527089).
- Arabacı, İ. B., Alanoğlu, M. ve Doğan, B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/402880>
- Avrupa Komisyonu. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

- Ayanoğlu, . (2020). *Halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu renme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya rneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 630489).
- Ayaz, C. (2016). *ğretmenlerin yaşam boyu renme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).
- Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu renme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Ed.), *Yaşam Boyu renme* (ss. 2-14). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ayra, M. (2015). *ğretmenlerin yaşam boyu renme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 412297).
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000035701>
- Bareil, C. (2013). Two paradigms about resistance to change. *Organization Development Journal*, 31(3), 59-71. Erişim adresi: https://isodc.org/OD_journal
- Barker, K. (1998, Kasım). *Lifelong learning in Canada: Visions for the future*. Tokyo Conference on Lifelong Learning APEC-HRDNEDM-IDE Seventh International Seminar: Social Development and Human Resources Development in the APEC Member Economies. Canada.
- Barnard, Z. & Van der Merwe, D. (2016). Innovative management for organizational sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(2), 208-227. doi: 10.1108/IJSHE-08-2014-0120
- Bayram, G. (2019). *Ortaokul ğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile yaşam boyu renme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583401).
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu renme ile ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-126. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/40450>

- Bimrose, J., Green, A., Orton, M., Barnes, S. A., Scheibl, F., Galloway, S. & Baldauf, B. (2003). Improving the participation of women in the labour market: Coventry ve Warwickshire. Coventry: *Institute for Employment Research, University of Warwick*.
- Boudreau, J. W. & Ramstad, P. M. (2005). Talentship, talent segmentation, and sustainability: A new HR decision science paradigm for a new strategy definition. *Human Resource Management*, 44(2), 129-136. doi: 10.1002/hrm.20054
- Bowden, A. R., Lane, M. R. & Martin, J. H. (2002). *Triple bottom line risk management: enhancing profit, environmental performance, and community benefits*. John Wiley ve Sons.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 586302).
- Boztepe, Ö. ve Demirtaş, Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 327-335. doi: 10.5961/jhes.2018.275
- Bruno, L. Q. (2009). *Lifelong learning characteristics and academic achievement of eighth-grade students: lessons for educators in preparing students for global citizenship* (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (UMI No. 3379880).
- Bryce, J. & Withers, G. (2003). *Engaging secondary school students in lifelong learning*. ACER: Australian Council for Educational Research.
- Bulaç, E. ve Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/736604>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Candy, P. C. (2002). *Lifelong learning and information literacy*. Australian Department of Education, Science and Training.

- Cappellari, N., Stefano, S. R., Kuhl, M. R. & Lara, L. F. (2017). Competences for sustainability and its institutionalization level in a higher education institution. *Rebrae*, 10(3), 400-415. doi: 10.7213/rebrae.10.003.AO04
- Caymaz, E., Soran, S. ve Erenel, F. (2014, Mayıs). *İşletmelerde kurumsal sürdürülebilirlik ve kurumsal sosyal sorumluluk ilişkisi: küresel ilkeler sözleşmesi Türkiye örneği*. 13. Ulusal İşletmecilik Kongresi. Antalya.
- Chitiba, C. A. (2012). Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 46, 1943-1947. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.408
- Costanza, R. ve Patten, B. C. (1995). Defining and predicting sustainability. *Ecological Economics*, 15(3), 193-196. doi: 10.1016/0921-8009(95)00048-8
- Cremers, P. H., Wals, A. E., Wesselink, R., Nieveen, N. & Mulder, M. (2014). Self-directed lifelong learning in hybrid learning configurations. *International Journal of Lifelong Education*, 33(2), 207-232. doi: 10.1080/02601370.2013.838704
- Cross, J. (2014). *Motives and barriers affecting participation in lifelong learning activities by older adults* (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (UMI No. 1525890).
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yaşam boyu öğrenme öz yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 477550).
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 587070).
- Çetin, F. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 614965).
- Çögenli, M. Z. (2019). Örgütsel bir sürdürülebilirlik modeli: yenilikçilik. E. E. Başar, A. Ağ ve Ü. Gülhan (Ed.), *Sürdürülebilirlik: Ekonomik ve Sosyal Eğilimler* (ss. 63-82). Ankara: İmaj Yayınevi.

- Dehmell, 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. doi:10.1080/03050060500515744
- Delors, J. (1996). *Education: the necessary utopia. learning: the treasure within*, (13-35). Paris: UNESCO Publishing.
- Demir Başaran, S. ve Sesli, Ç. (2019). Examination of primary school and middle school teachers' lifelong learning tendencies based on various variables. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 729-741. doi:10.12973/eu-jer.8.3.729
- Demiralp, D. ve Kazu, H. (2017). Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 71-85. doi: 10.17679/inuefd.354234
- Demirel, B. ve Döş, B. (2020). Polislerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 309-327. doi: 10.24106/kefdergi.3593
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik alguları*. 10th International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (18. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(100), 5-18. doi: 10.1002/ace.115
- Dervişoğulları, M., Tutkun, Ö. F. & Dervişoğulları, M. (2016). Lifelong learning tendency levels of the teachers who work in religious vocational secondary schools and religious vocational high schools. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(5), 205–220. doi: 10.17121/ressjournal.553
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258438).

- Diker Coşkun, Y. & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.461
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87299>
- Dinevski, D. & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235. doi: 10.1007/s11300-004-0014-z
- Divjak, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M., Mihnev, P., Ritzen, P., Syslo, M., Vicari, R. & Weert, T. J. (2004). Lifelong learning in the digital age, focus group report. T. van Weert, ve M. Kendall (Eds.), *Lifelong Learning in the Digital Age, Sustainable for All in a Changing World* (pp. 1-49). Kluwer Academic Publishers.
- Dodge, J. (1997). Reassessing culture and strategy: Environmental improvement, structure, leadership and control. R. Welford (Eds.), *Corporate Environmental Management: Culture And Organizations* (pp. 104-126). London: Earthscan.
- Donnison, S. (2009). Discourses in conflict: the relationship between Gen Y pre-service teachers, digital technologies and lifelong learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 336-350. doi: 10.14742/ajet.1138
- Dragan, F., Luo, C., Ivascu, L. & Ali, M. (2021). Assessing the importance of psychosocial factors associated with sustainable organizational development during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 647435. doi: 10.3389/fpsyg.2021.647435
- Durak, H. Y. ve Şahin, S. (2018). Kodlama eğitiminin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin geliştirmesine katkısının incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 55-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/645842>

- Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74. doi: 10.29250/sead.427723
- Dülger, G. ve Acar, O. K. (2017). Özel okullarda kurumsal itibar algısı: okul paydaşları üzerinde bir araştırma ve model önerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 259-277. doi: 10.20875/makusobed.349856
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418226).
- Dyllick, T. & Hockerts, K. (2002). Beyond the business case for corporate sustainability. *Business Strategy and the Environment*, 11(2), 130-141. doi: 10.1002/bse.323
- Erdamar, G. (2015). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 219-237). Ankara: Pegem Akademi.
- 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
- Erdener, M. A. ve Gül, Ö. (2017). İlkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 545-563. doi: 10.17522/balikesirnef.373445
- Ergün, S. ve Cömert Özata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1851-1861. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3568.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/814262>
- EURYDICE, (2000). *Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European Union*. Brussels: EURYDICE.
- Evers, F. T., Rush, J. C. & Berdrow, I. (Eds.). (1998). *The bases of competence: skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847/558>
- Faure, E. (1972). *Learning to be*. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3–15. doi: 10.1080/09638280010008291
- Field, J. (2010). Lifelong learning. K. Rubenson (Eds.), *Adult Learning and Education* (pp. 20-25). Oxford: Elsevier.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Gladwin, T. S., Kennelly, J. J. & Krause, T. S. (1995). Shifting paradigms for sustainable development: implications for management theory and research. *The Academy of Management*, 20(4), 874-907. doi: 10.5465/amr.1995.9512280024
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları*. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitim Sempozyumu, Antalya.
- Gökyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 145-159. doi: 10.26468/trakyasobed.463102
- Gökyer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 125-136. doi: 10.18069/Firatsbed.460929
- Gözükara, E. (2019). İşletme ve sürdürülebilirlik. E. Ayrancı (Ed.), *21. Yüzyıl'da Sürdürülebilirlik: Sosyal Bilimlere Dayalı Perspektifler* (ss. 11-50). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Güçlü, S., Bostan, N. ve Tabak, R. S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 459-468. Erişim adresi: <https://3b971918655b9e9c26b5965ddf116d4609dd529e.vetisonline.com/dokuman-goruntule?ext=pdfvpath=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2jXitizhVYmCxNv>

[H6gD6SARME6zdklPysguyjpxzF-3KTrmVgtUz70_tp67z08AQPkkjG57i_42ioUoX1HUVjrQsro1LqhEqM2_7rr4Ofev6esIgjTxt6gZce3EOGced5LRZwNyKrAfuKTyyQlw95XVnNkKcaz-Tm7rJCckxLINy_VH0Sn2N_5JuUQOvTP_bgzdwd86Z93W2Z4maE=vecontentType=application/pdf](https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/192264)

- 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/en/download/article-file/192264>
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşam boyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 299-312.
- Gür Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384700).
- Gürkan, H. (2017). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 488640).
- Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 312-325. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/563282>
- Hamdan, F., Nordin, N., Khalid, F., Muslimin, M. S. & Norman, H. (2018). Technology acceptance of online managerial finance training via massive open online courses for lifelong learning. *Advanced Science Letters*, 24(4), 2365-2369. doi: 10.1166/asl.2018.10955
- Hammer, S. J., Chardon, T., Collins, P. & Hart, C. (2012). Legal educators perceptions of lifelong learning: concept ualisation and practice. *International Journal of Lifelong Education*, 31(2), 187-201. doi: 10.1080/02601370.2012.663803
- Heiser, D. P. (2010). *Attitudes of two northwest Ohio UAW locals regarding lifelong learning, use of online strategies, and union-led learning* (Doctoral Dissertation).

ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (UMI No. 3422082).

- Horak, S., Arya, B. & Ismail, K. M. (2018). Organizational sustainability determinants in different cultural settings: A conceptual framework. *Business Strategy and the Environment*, 27(4), 528-546. doi: 10.1002/bse.2018
- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 454710).
- Huang, C. F., Wang, J. J. & Lin, T. J. (2011). Resource sufficiency, organizational cohesion, and organizational effectiveness of emergency response. *Natural Hazards*, 58(1), 221-234. doi: 10.1007/s11069-010-9662-y
- İhsan, A. L. P., Öztel, A. ve Köse, M. S. (2015). Entropi tabanlı MAUT yöntemi ile kurumsal sürdürülebilirlik performansı ölçümü: bir vaka çalışması. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-81. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/528497>
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114. doi: 10.14520/adyusbd.267
- Jaewoo, C. & Woonsun, K. (2014). Korean vocational secondary school students' metacognition and lifelong learning. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 116, 3519-3523. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.796
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice (3rd edition)*. London: Routledge Falmer.
- Jovanova Mitkovska, S. & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.110
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 608957).

- Kabataş, S. ve Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Evaluation of teachers' lifelong learning attitudes in terms of self-efficacy towards the standards of educational technology. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 588–608. doi: 10.14686/buefad.405661
- Kalkan, Ü. (2020). İmam hatip liselerinde liderlik, okul kültürü ve kurumsal imaj algısı. *Turkish Studies - Religion*, 15(3), 347-360. doi: 10.47091/TurkishStudies.41795
- Kangalgil, M. ve Özgül, F. (2018). Türkiye'de beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 64-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/614058>
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421728).
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.karakus.pdf>
- Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO'da bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44. doi: 10.30783/Nevsosbilen.357554
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayış, A. ve Şeref, K. (2010). *Güvenilirlik analizi, SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kesen, M. (2016). İşletme yönetiminde sürdürülebilir insan kaynakları yönetiminin yeri ve önemi. *Itobiad: Journal of the Human ve Social Science Researches*, 5(3), 554-573. Erişim adresi: <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/206371>
- Kılıç Akıncı, S. ve Akıncı, M. M. (2010). Sürdürülebilir kalkınmaya katkı bağlamında örgütlerin çevresel performansları ve performans değerlendirme teknikleri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 193-207. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/30290>

- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.kilic.pdf>
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. doi: 10.5455/jmood.20130325011730
- Kır, Ş. ve Bozkurt, A. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme deneyimlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1298-1322. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c4s10m
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 232027).
- Kirby J. R., Knapper C., Lamon, P. & Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302. doi: 10.1080/02601371003700584
- Knapper, C. & Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler, göz ardı edilen bir kesim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. doi: 10.5961/jhes.2018.293
- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786794>
- Köşker, Z. ve Gürer, A. (2020). Sürdürülebilirlik çerçevesinde yeşil örgüt kültürü. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 6(1), 88-109. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1166861>

- Kulich, J. (1982) Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 123–142. doi: 10.1080/0260137820010204
- Kurt, E., Cevher, T. Y. ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160. doi: 10.24315/tred.473391
- Kuşat, N. (2012). Sürdürülebilir işletmeler için kurumsal sürdürülebilirlik ve içsel unsurları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 227-242. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/18889>
- Labuschagne, C., Brent, A. C. & van Erck, R. P. G. (2005). Assessing the sustainability performances of industries. *Journal of Cleaner Production*, 13(4), 373-385. doi: 10.1016/j.jclepro.2003.10.007
- Lambeir, B. (2005). Education as liberation: the politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 349-355. doi: 10.1111/j.1469-5812.2005.00125.x
- Law, L., Lee, J. & Yen, M. O. (2009). Lifelong learning: the perceptions among teachers of Mukah, a Malaysian coastal district. *AARE Annual Conference*, 1-14. Erişim adresi: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2009/law09886.pdf>
- Linnenluecke, M. K. & Griffiths, A. (2010). Corporate sustainability and organizational culture. *Journal of World Business*, 45(4), 357-366. doi: 10.1016/j.jwb.2009.08.006
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London: Routledge.
- Lozano, R. (2012). Are companies planning their organizational changes for corporate sustainability? An analysis of three case studies on resistance to change and their strategies to overcome it. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 20(5), 275-295. doi: 10.1002/csr.1290

- Magd, H. & Karyamsetty, H. (2021). Organizational sustainability and TQM in SMEs: A proposed model. *European Journal of Business and Management*, 13(4), 88-96. doi: 10.7176/EJBM/13-4-09
- Meerah, T. S. M., Lian, D. K. C., Osman, K., Zakaria, E., Iksan, Z. H. & Soh, T. M. T. (2011). Measuring life-long learning in the Malaysian Institute of higher learning context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 560–564. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.05.082
- Mısırdalı Yangil, F. (2016). Bilgi toplumunda liderlik: Sürdürülebilir liderlik. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 128-143. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/265374>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Erişim adresi: <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1>
- Mohammed, I. & Mohamed, W. A. B. W. (2017). An analysis of the impact of soft skills on Malaysian Technical Institutions. *Advanced Science Letters*, 23(9), 8984-8987. doi: 10.1166/asl.2017.10008
- Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: an investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning* (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (UMI No. 3663914).
- Mülhim, M. A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:530583).
- Nawaz, W. & Koç, M. (2018). Development of a systematic framework for sustainability management of organizations. *Journal of Cleaner Production*, 171, 1255-1274. doi: 10.1016/j.jclepro.2017.10.011
- Norgaard, R. B. (1988). Sustainable development: a co-evolutionary view. *Futures*, 20(6), 606-620. doi: 10.1016/0016-3287(88)90003-1

- OECD, (2000). *Motivating students for lifelong learning. What works in innovation in education series*. Paris: OECD.
- 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
- Ouane, A. (2002). Adult learning: emerging issues and lessons to be learned. M. Singh (Eds.), *Institutionalising Lifelong Learning: Creating Conducive Environments for Adult Learning in the Asian Context* (pp. 17-22). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Ozan, C., Çelik, N. ve Kıncal, R. Y. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen inanç ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul.
- Öge, S. (2005). Düzen mi düzensizlik (kaos) mi? Örgütsel varlığın sürdürülebilirliği açısından bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 285-303. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdfvepath=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2jXitizhVYmCxNvH7yha0iA0X9RF98S7RYILLIK8s4OizYfKx-nQ6bjlgVHbVVENXmhc5BSMN-Gw0BWtOKAa7oPS78NbwX0E3lgfebXnCbKjs3ymXW1WQYUAn09OhATZsUHIR0bFIDmLTHp44cLi1h6uprnEcTiRSGWxCqVnKr2dHiZib3yY3foZo0cigp3z7wxaOqyw1tLQzAzW=vecontentType=application/pdf>
- Örs, M. (2016, Kasım). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. EYFOR-VII Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375455).
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, R., Öztürk, D. S. & Öztürk, F. (2017). The relationship between pre-service teachers' lifelong learning tendencies and the quality of university life. *The Anthropologist*, 24(1), 105-112. doi: 10.1080/09720073.2016.11891995

- Pala, Ö. F. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 593227).
- Paloğlu, V. C., Yılmaz, R. ve Keser, H. (2017, Mayıs). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. ICITS 2017 Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Malatya.
- Parisi, G. I., Kemker, R., Part, J. L., Kanan, C. & Wermter, S. (2019). Continual lifelong learning with neural networks: A review. *Neural Networks*, 113, 54-71. doi: 10.1016/j.neunet.2019.01.012
- Parkinson, A. (1999, November). *Developing the attribute of lifelong learning*. 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico.
- Pike, P. D. (2001). *Leisure piano lessons: A case study of lifelong learning*. (Master Thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (UMI No. 3018335).
- Pilli, O., Sönmezler, A. & Gökten, N. (2017). Pre-Service teachers' tendencies and perceptions towards lifelong learning. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 4(4), 326-333. doi: 10.26417/ejser.v10i2.p326-333
- Sadioğlu, U. ve Dinç, B. (2019). Yaşam boyu öğrenme ve akıllı kentler. *Kaytek Dergisi*, 1(1), 43-61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/897669>
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/395446>
- 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).
- Scully-Russ, E. (2012). Human resource development and sustainability: Beyond sustainable organization. *Human Resource Development International*, 15(4), 399-415. doi: 10.1080/13678868.2012.707529

- Selvi, K. (2011). Teacher's lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69. Erişim Adresi: <http://ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/52/72>
- Sezen Gültekin, G. (2019). *Yükseköğretimde örgütsel körlük ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkide örgütsel dayanıklılığın aracı rolü* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 552330).
- Shrivastava, P. (1995). The role of corporations in achieving ecological sustainability. *Academy of Management Review*, 20(4), 936-960. doi: 10.5465/amr.1995.9512280026
- Shuman, L. J., Besterfield-Sacre, M. & McGourty, J. (2005). The ABET “Professional skills” can they be taught? Can they be assessed? *Journal of Engineering Education*, 94(1), 41-55. doi: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00828.x
- Sıvacı, S. Y. ve Çöplü, F. (2020). Determination of relationship between university students' academic self-efficacy, academic motivations and lifelong learning tendencies. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 667-700. doi: 10.29299/kefad.2020.21.01.018
- Slutsky, A. (2016). *Factors influencing teachers' technology self-efficacy*. ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (UMI No. 10119007).
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87674>
- Stubblefield, H. W. & Keane, P. (1994). *Adult education in the American experience from the colonial period to the present*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Sugeçti, F (2019). *Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ilkokulda ailelerin eğitim sürecine katılımının öğrenci başarısına katkısına yönelik bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 573135).
- Székely, N. & Vom Brocke, J. (2017). What can we learn from corporate sustainability reporting? Deriving propositions for research and practice from over 9,500

- corporate sustainability reports published between 1999 and 2015 using topic modelling technique. *Plos One*, 12(4), e0174807. doi: 10.1371/journal.pone.0174807
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E. ve Çatalbaş, G. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389. doi: 10.9779/pauefd.572500
- Şen, H., Kaya, A. ve Alpaslan, B. (2018). Sürdürülebilirlik üzerine tarihsel ve güncel bir perspektif. *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 29(107), 1-47. doi: 10.5455/ey.39101
- Şimşek, A. ve Tonus, H. Z. (Ed.) (2012). *İşletmelerde eğitim ve geliştirmeye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Şişman, M. ve Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250. Erişim adresi: <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt13/sayii/235-250.pdf>
- Tanatar, A. ve Alpaydın, Y. (2019). Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1775-1790. doi: 10.29228/TurkishStudies.22598
- Tanrıoğen, A. (Ed.) (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tepe Küçüköğlü, M. (2014). *Sürdürülebilirlik ve yeşil yenilik perspektifinde Türk işletmelerin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 386910).
- Tezer, M. & Aynas, N. (2018). The effect of university education on lifelong learning tendency. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 66-80. doi: 10.18844/cjes.v13i1.3370
- Tokgöz, N. ve Önce, S. (2009). Şirket sürdürülebilirliği: geleneksel yönetim anlayışına alternatif. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 249-275. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/18965>
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91. doi: 10.5961/jhes.2012.036

- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. doi: 10.17860/efd.92694
- 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
- Turhan, G. D., Özen, T. ve Albayrak, R. S. (2018). Kurumsal sürdürülebilirlik kavramı, stratejik önemi ve sürdürülebilirlik performansı ölçümü. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 17-37. doi: 10.18354/esam.304155
- Ulus, M. (2018). *Managing Human Factors for Change Towards Organizational Sustainability in Tourism Organizations* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 497909).
- Ünal, F. ve Kalçık, C. (2017). Tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1916-1937. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363975
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838. doi: 10.17860/mersinefd.339943
- Wilson, M. (2003). Corporate Sustainability: What is it and where does it come from? *Ivey Business Journal*, 67(6), 1-5. Erişim adresi: <https://970e22ceb1309b85a3bb416ee262012c4031f684-ebcohost.vetisonline.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1vesid=1dd82fb2-6e39-467d-b02a-81d6e218d680%40redis>
- Yalın Uçar, M. ve Uysal, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlilik algısı ve sürekli kaygı durumları arasında ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 72-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/904537>
- 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 Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209790>
- Yasa, H. D. (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).
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf
- Yenice, N., Demircioğlu Faydalıgül, Ö. ve Yavaşoğlu, N. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kütüphane alışkanlıklarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1281-1295. doi: 10.24106/kefdergi.3853
- Yenice, N. ve Alpak Tunç, G. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 753-765. doi: 10.24106/kefdergi.2716
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitimi merkezleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 399332).
- Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 159-181. doi: 10.30964/auebfd.406246
- Yılmaz, Y. (2016). Ticaret meslek lisesi öğrencilerinin işletmelerdeki beceri eğitimi uygulaması aracılığıyla iş bulma olanaklarının incelenmesi: Erzurum ilinde bir araştırma. *International Journal of Social Sciences And Education Research*, 2(2), 554-566. doi: 10.24289/ijsser.279067

Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53. doi: 10.1080/026013700293449

Žnidaršič, J. & Jereb, E. (2011). Innovations and lifelong learning in sustainable organization. *Organizacija*, 44(6), 185-194. doi: 10.2478/v10051-011-0020-y

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı, bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalıştıkları kurumun örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyarak, size uygun cevabı “X” işareti koyarak belirtiniz. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece araştırma sürecinde kullanılacaktır. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak biçimde yapmanız araştırmanın doğruluğu açısından önemlidir. Bilimsel çalışmaya katkınız için teşekkür ederiz.

Cemal Bilen

Sakarya Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Yaş aralığınız: 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50 ve üzeri ()

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Mesleki kıdeminiz: 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-20 yıl () 21 ve üzeri yıl ()

En son mezun olunan öğretim kademesi: Ön lisans ve altı () Lisans ()
Yüksek lisans ve üstü ()

Çalıştığınız okul kademesi: Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise () Diğer ()

Hâlihazırda bir eğitim programına devam ediyor musunuz? Evet () Hayır ()

Bir yıl içerisinde yaklaşık olarak katıldığınız eğitim sayısı:

0 () 1-2 () 3-5 () 6-10 () 11 ve üzeri ()

Ek 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

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

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

Ek 3. Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği

Kurumumuz;		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Çeşitli geri dönüşüm etkinlikleri (atık pil kutusu, kağıt toplama vb.) düzenler.					
2	Doğa dostu ürünler (ekolojik kağıtlar, doğal temizlik malzemeleri, organik gıdalar vb.) kullanır.					
3	Doğanın korunması için sosyal sorumluluk projeleri (doğaya dokun, denizlerimiz mavi kalsın vb.) yürütür.					
4	Kaynakların (elektrik, su, doğalgaz, vb.) tasarruflu kullanımına ilişkin etkinliklerde bulunur.					
5	Çevre kirliliği hakkında eğitimler (kirliliğin türleri, önlenmesi vb.) verir.					
6	Çevre ile ilgili faaliyetlere (ağaç dikme, atık toplama vb.) aktif katılım sağlar.					
7	Sahip olduğu kültürel değerlerinin yıldan yıla aktarılacağına inanır.					
8	Kültürünü belirli simgeler (flama, rozet, arma vb.) aracılığı ile yaşatmaktadır.					
9	Kültürü geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü olarak görür.					
10	Kuruluş yıldönümü gibi özel günlere ilişkin etkinlikler düzenleyerek kültürünü yaşatmaya çalışır.					
11	Geçmiş deneyimlerden faydalanmayı bir kültür haline getirmiştir.					
12	Bünyesinde yeni işe başlayan çalışanlarının oryantasyonu için etkinlikler (tanışma toplantısı, işe uyum eğitimi vb.) düzenler.					
13	Öğrenciler arasında dışlama, yalnız bırakma eylemlerinin önüne geçmek için uygulamalar yapar.					
14	Kişi istismarının (sömürü, ihmal vb.) önüne geçilmesi için eğitimler vererek farkındalık yaratır.					
15	Toplumsal fayda için sosyal sorumluluk projeleri (engelliler, yaşlılar, yoksullar için etkinlikler vb.) yürütür.					
16	Her çalışanın eşit muamele görmesi adına					

	çaba gösterir.					
17	Her öğrencinin eşit muamele görmesi adına çaba gösterir.					
18	Şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışına sahiptir.					
19	Çalışanlarının değerlerine saygı duyar.					
20	Bütçesini ihtiyaçları doğrultusunda etkili biçimde kullanır.					
21	Etkili tasarruf programları (akıllı/ fotoselli lamba, musluk vb.) uygular.					
22	Yerel ürün satın almayı teşvik etmek gibi eylemlerle milli bilinç oluşturmaya çalışır.					
23	Bilinçli tüketim alışkanlığı kazandırılmasına yönelik etkinlikler (tasarruf eğitimi vb.) gerçekleştirir.					
24	Çalışmalarında paydaşları ile işbirliği içindedir.					
25	Değişime uyum sağlayabilecek yenilikçi bir yapıya sahiptir.					
26	Amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürmek için deneyimlerinden yararlanır.					
27	Her koşulda amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürebilecek derecede dayanıklı bir yapıya sahiptir.					
28	Çalışmalarının kesintiye uğramaması için paydaşlar arası bilgi alışverişi yapar.					
29	Öğrencilerinin yetenek gelişimine yönelik fırsatlar sunar.					
30	Çalışanları için sürdürülebilir hedefler ortaya koyar.					
31	Çalışanları için kolay anlaşılabilir iş tanımlarına sahiptir.					
32	Resmi görevler dışındaki işlerde gönüllü katılımı esas alır.					
33	Sahip olduğu bilgilerinin geleceğe aktarılmasını sağlamak için örgütsel hafızasını (arşivini) etkili biçimde kullanır.					
34	Amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürmesinde karşılaştığı engelleri aşabilme potansiyeline sahiptir.					
35	Varlığını yaşatacak etkinlikleri özel gün ve haftalar dışında da önemser.					
36	Amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürmeyi bir vizyon haline getirmiştir.					
37	Yöneticilerimiz geleceğe şekil vermede isteklidir.					
38	Yöneticilerimiz dünü, bugünü ve yarını birlikte değerlendirebilecek birikime sahiptir.					

39	Yöneticilerimiz kurumumuzda işbirlikçi çalışma ortamı yaratır.					
-----------	--	--	--	--	--	--

Ek 4. Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2021-69926



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-69926
Konu : 38/19 Cemal BİLEN

11.10.2021

Sayın Cemal BİLEN

İlgi : Cemal BİLEN 21.09.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.10.2021 tarihli ve 38 sayılı toplantısında alınan "19" nolu karar ile Cemal BİLEN'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BS95NP5EHS Pin Kodu :40282

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BS95NP5EHS&eS=69926>

Adres :Esen-tepe 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



Ek 5. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 17.11.2021-80637



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-36595799
Konu : Araştırma İzni
(Cemal BİLEN)

10/11/2021

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 22/10/2021 tarih ve 74139 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Cemal BİLEN'in "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Örgütsel Sürdürülebilirlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz 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 36441583 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 : Körfez 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

Keş 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 087f-6e00-3c17-a1de-18e6 kodu ile teyit edilebilir.

