

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

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK VE
OKULLARDA HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
FATMA BETÜL YAZAR

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

MART 2023

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

**ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK VE
OKULLARDA HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA BETÜL YAZAR

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

MART 2023

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 yararlandığım eserleri 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.

Fatma Betül YAZAR

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve destekleri ile yararlandığım, danışman hocam Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatımın her alanında yanımda olduğu gibi bu çalışma boyunca da yardımlarını esirgemeyen canım babam Ali OKUMUŞ, anneciğim Beyhan OKUMUŞ, kardeşlerim Kübra YAVUZ, Elife OKUMUŞ ve Enis OKUMUŞ' a canı gönülden teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her aşamasında benim kadar emeği olan ve en önemlisi bana duyduğu güven, samimiyet ve eşsiz destek için sevgili eşim Güngör YAZAR' a çok teşekkür ederim.

Ve en özel, en kıymetli yegâne kızım Eslem Asya YAZAR' a varlığından ötürü çok ama çok teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK VE OKULLARDA HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fatma Betül YAZAR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya Üniversitesi, 2023.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeyleri ile okullarda hayat boyu öğrenme kültürü arasında bulunan ilişkinin ele alınması amaç edinilmiştir. Araştırmadaki veri toplama grubu 2020-2021 eğitim öğretim senesinde Sakarya’da çalışan öğretmenlerden ulaşılabilir örnekleme metodu ile seçilen totalde 401 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırmanın veri toplama evresinde öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik seviyelerini saptayabilmek adına Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği ve okullardaki hayat boyu öğrenme kültür düzeylerini belirlemek için Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin IBM SPSS Statistics 23 ve IBM SPSS AMOS 23 programlarına aktarılmış ve bu şekilde sonuçlandırılmıştır. Çalışma verileri ele alınırken kategorik parametreler için frekans dağılımı (sayı, yüzde), sayısal parametreler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) tercih edilmiştir. İki grup arasında herhangi bir fark bulunup bulunmadığına bağımsız örneklem t testi ve ikinin üzerinde bir sayıdaki grup arasında herhangi bir fark bulunup bulunmadığına ise tek yönlü varyans analizi kullanılarak bakılmıştır. ANOVA neticesinde ilk olarak varyans homojenliğini belirleyebilmek adına Levene testine, sonrasında ise farklılığın gruplardan hangisinden ileri geldiğini belirleyebilmek adına “çoklu karşılaştırma testi” yani Bonferroni veya Tamhane’s T2’ ye başvurulmuştur. Varyans homojenliğini sağlayan parametrelerde gruplar arasında bulunan fark değerlendirilmesi için Bonferroni, tam tersi bir durumda ise gruplar arasında bulunan fark değerlendirmesi için Tamhane’s T2 testine başvurulmuştur. Model testi için path (yol) analizinden ve ölçekler arasında bulunan bağıntının ele alınmasında pearson korelasyon analizi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ve eğitim kurumlarında yaşam boyu öğrenme kültürü düzeyleri eğitim durumu, cinsiyet, kıdem, yaş, çalışma yılı, branş, okul çeşidi ve sendika üyeliği değişkenleri açısından incelenmiştir. Yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi,

kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, okul tipi ve sendika üyelik durumları arasında sürdürülebilir liderlik ölçek skoru açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemekte iken branşlar arasında sürdürülebilir liderlik ölçek skoru açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır. Bu doğrultuda, branşı sözel olanların sürdürülebilir liderlik ölçek skoru branşı sayısal olanlara göre daha yüksektir. Öğrenim durumu, kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma yılı ve sendika üyelik durumları arasında okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçek ile alt boyut skorları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamaktadır. Bunun dışında sürdürülebilir liderlik ölçeği ile okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir bağıntı vardır. Ayrıca hipotetik olarak test edilen ilişkide, sürdürülebilir liderlik hayat boyu öğrenme kültürünü olumlu olarak etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir liderlik, hayat boyu öğrenme, kültür

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SUSTAINABLE LEADERSHIP AND LIFE LONG LEARNING CULTURE IN SCHOOLS ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

Fatma Betül YAZAR, Master Of Science

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya University, 2023.

In this research, it is aimed to examine the relationship between school administrators' sustainable leadership levels and lifelong learning culture in schools according to the opinions of teachers. The sample of the study consists of a total of 401 teachers selected through accessible sampling among the teachers working in Sakarya in the 2020-2021 academic year. In the data collection process of the study, the Sustainable Leadership Scale was used to determine the sustainable leadership levels of the teachers and the Lifelong Learning Culture Scale in Schools was used to determine the lifelong learning culture levels in schools. The data were transferred to IBM SPSS Statistics 23 and IBM SPSS AMOS 23 programs. While evaluating the data of the study, frequency distribution (number, percentage) was used for categorical variables and descriptive statistics (mean, standard deviation) were used for numerical variables. Whether there was a difference between the two groups was examined by independent sample t test and whether there was a difference between more than two groups was examined by one-way analysis of variance (One Way ANOVA). As a result of the one-way analysis of variance (ANOVA), firstly homogeneity of variance with the Levene test and then with the multiple comparison test (Bonferroni or Tamhane T2) from which group or groups the difference originated was checked. The Bonferroni test was used to examine the difference between the groups in the variables providing homogeneity of variance, and the Tamhane T2 test was used to examine the differences between the groups in the variables that do not provide the variance homogeneity. Path analysis was used for model testing and Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between scales. Sustainable leadership and lifelong learning culture levels of teachers in schools were examined in terms of variables such as gender, age, education level, seniority, how many years they have been working, branch, school type and union

membership. While there is no statistically significant difference in terms of sustainable leadership scale score between gender, age, education level, seniority, working year at the school, school type and union membership status, there is a statistically significant difference between branches in terms of sustainable leadership scale score. Accordingly, the sustainable leadership scale score of those whose branch is verbal is higher than those whose branch is numerical. There is no statistically significant difference in terms of lifelong learning culture scale and sub-dimension scores at schools between educational status, seniority, working years at the school and union membership status. In terms of relations, there is a statistically significant positive and moderate relationship between the sustainable leadership scale and the lifelong learning culture scale in schools. In addition, in the relationship tested hypothetically, sustainable leadership positively affects the culture of lifelong learning.

Keywords: Sustainable leadership, lifelong learning, culture

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3.Problem Cümlesi.....	7
1.4.Alt Problemler	7
1.5.Varsayımlar	7
1.6.Sınırlılıklar.....	8
1.7.Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Sürdürülebilirlik Kavramı	9
2.2. Sürdürülebilirlik Kavramının Önemi.....	10
2.3. Liderlik Kavramı.....	11
2.4. Liderlik Türleri.....	13
2.5. Sürdürülebilir Liderlik Kavramı	14

2.6. Sürdürülebilir Liderliğin Tarihsel Gelişimi.....	15
2.7. Sürdürülebilir Liderliğin Özellikleri.....	17
2.8. Sürdürülebilir Liderliğin İlkeleri.....	18
2.9. Sürdürülebilir Liderlik ve Eğitim.....	19
2.10. Sürdürülebilir Liderlik ve Çevresel Sorunlar	20
2.11. Sürdürülebilir Liderlik ve Sosyal Sorunlar	21
2.12. Sürdürülebilir Liderlik ve Ekonomik Sorunlar	22
2.13. Sürdürülebilir Liderlik ve Etik.....	23
2.14. Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü	24
2.14.1. Hayat Boyu Öğrenme	24
2.14.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	26
2.14.3. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı.....	28
2.14.4. Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi ve Faydaları.....	29
2.14.5. Hayat Boyu Öğrenme ve Eğitim.....	30
2.14.6. Hayat Boyu Öğrenme ve Okul.....	31
2.15. Kültür Kavramı	32
2.15.1. Kültürün Önemi	33
2.15.2. Kültürün Toplumsal Etkileri	34
2.15.3. Kültürün Bireysel Etkileri	36
2.16. Sürdürülebilir Liderlik ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	39
2.17. Hayat Boyu Öğrenme ile İlgili Çalışmalar.....	40
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Yöntemi	43

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	48
3.3.2. Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği.....	48
3.3.3. Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	48
3.4. Verilerin Analizi	49
BÖLÜM IV	51
BULGULAR	51
4.1 Araştırmanın Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	51
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.2. Path (Yol) Analizi	79
BÖLÜM V	83
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	83
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	83
5.1.1. Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Liderlik Düzeyleri	83
5.1.2. Okullardaki Hayat boyu Öğrenme Kültürü Düzeyleri	87
5.1.3. Sürdürülebilir Liderlik ve Okullardaki Hayat Boyu Öğrenme Kültürü	90
5.2. Öneriler.....	91
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	92
5.2.2. Gelecek araştırmalara ilişkin öneriler.....	93

KAYNAKÇA	95
EKLER.....	109



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Etkili Liderlik İçin Gerekli Olan Beceriler	12
Tablo 2. Liderlik Türleri	13
Tablo 3. Sürdürülebilir Liderliğin Özellikleri	17
Tablo 4. Evren bilindiğinde kuramsal örneklem büyüklükleri	44
Tablo 5. Katılımcılara Ait Demografik Özelliklerin İncelenmesi	47
Tablo 6. Normallik Değerlerinin İncelenmesi.....	47
Tablo 7. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Liderlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının İstatistikî Verileri	51
Tablo 8. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi	52
Tablo 9. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	53
Tablo 10. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	54
Tablo 11. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	55
Tablo 12. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Çalışma Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	56
Tablo 13. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	57
Tablo 14. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	58
Tablo 15. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre İncelenmesi.....	59
Tablo 16. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeğine İlişkin Puanlarının İstatistikî Verileri	59

Tablo 17. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	60
Tablo 18. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	61
Tablo 19. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okullardaki Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	66
Tablo 20. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	68
Tablo 21. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Çalışma Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	70
Tablo 22. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	73
Tablo 23. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	69
Tablo 24. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Sendikaya Üyeliği Değişkenine Göre İncelenmesi.....	71
Tablo 25. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Liderlik Ve Okullardaki Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	72
Tablo 26. Araştırmada Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değer Aralığı	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Path (Yol) Modeli.....	81
---------------------------------	----



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Katılımcı Sayısı

P: Anlamlılık Değeri

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

SS: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

HBÖK: Hayat Boyu Öğrenme Kùltürü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın birinci bölümünde çalışmada bahsedilen kavramlara yönelik problem durumu, yapılan araştırmanın önemi ve hedefi, problem cümlesi, varsayımlar, alt problemler, sınırlılıklar ve varsayımları ile alakalı kavramların açıklamaları bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yapısı itibariyle ele alındığında aslında bilgi çağı hem karmaşıklığın hem de çeşitli problemlerin bulunduğu bir çağdır. Bütün sorunların ve karmaşıklığın bütüncül bir kuram çerçevesinde incelenip çözüme kavuşturulması büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı, bütüncül kuramı uygulayabilecek liderlere gereksinim vardır. Bu lidere, sürdürülebilir lider denilmektedir. Sürdürülebilir Liderlik; bilgi toplumu içinde yaşanan kültürel, sosyal, çevresel ve ekonomik sorunları anlayan, gören ve çevresindekilere vizyon çizebilen ve bireyleri organize eden şeklinde açıklanabilir. Sürdürülebilir liderlik aslında, okulun her paydaşı adına öğrenme aşamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirileceği inancını temel almaktadır. Başarı hem sürdürülebilir hem de bunun yanında erişilebilirdir. Sürdürülebilir liderlik, öğrencilerin başarısına odaklanmış haldeki okul kültürü ve manevi bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen tüm hizmetlerin birleşimidir. Okulun kısa vadeli başarılarından çok uzun vadeli sürdürülebilir başarısı ve gelişimi desteklenmektedir (Davies, 2007, s. 5). Hargreaves (2007, s. 224)'e göre sürdürülebilir eğitim liderliği, hem bugün hem de gelecekte başkalarına asla zarar vermeyen, pozitif biçimde kişiler arasında aktarılabilen olumlu ve derin öğrenmenin önünü açan bir geliştirme sürecidir.

Bahsedilen süreçte bilginin nesiller arasında aktarılması tüm insanlara belli bir sorumluluk yüklemek ile sağlanır. Bu noktada liderin rolüyse aktif biçimde sürekli iyileştirmeye odaklanan bir döngü oluşturmaya ilişkin davranmaktır (Hardie, 2015, s. 9). Bunun yanında sürdürülebilir liderlik kavramı paydaşların liderlik evrelerine dahil olmasını da

gerektirmektedir. Sürece dâhil edilmiş olan paydaşların kendilerini değerli hissetmesinin doğal bir sonucu olarak güven kültürü esaslı örgütler oluşur. Bahsedildiği gibi bir kültür içerisinde ortak mesleki öğrenme ve gelişim gösterir (Duignan ve Cannon, 2011, s. 26). Glickman (2002, s. 97) kurumun tüm paydaşlarının öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunması sonucunda akademik olarak başarının gerçekleşebileceğini savunmaktadır.

Hızla gelişen, değişen ve karmaşık bir yapıya sahip bilgi çapı içerisindeyiz ve bahsedilen değişikliklerin denetimi hiç de kolay değil. Bu sebepten dolayı eğitim alanında herhangi bir değişiklik yapmak oldukça güçtür ve aynı zamanda yapılmış olan değişikliğin haklı olduğunu gözler önüne serip bu durumu sürdürülebilir kılmak da bir o kadar güçtür. Bilhassa öğrenciler arasında öğrencilerin derin öğrenmeleri üzerinde etkili olan değişiklikleri hayata geçirmek problem kaynağı olarak kabul edilmekte ve bu tip hamleleri sürdürmek eğitim reformcularına birtakım güçlükler doğurabilmektedir (Hargreaves ve Fink, 2003a, s.693). Sürdürülebilirlik kavramı belli bir davranışın süresiz şekilde sürdürülmesidir. Liderlikte sürdürülebilirlik kavramı ise örgütün sahip olduğu değerleri etkili biçimde devam ettirme becerisidir. Bu doğrultuda eğitimdeki liderliğin sürdürülebilirliği çok daha sistemli ve istekli bir liderlik demektir (Ahmed, 2016, s. 23). Çünkü bilindiği üzere eğitim aslında hayat boyu süren ve bu sebepten dolayı da başlı başına sürdürülebilir olan bir süreçtir (Hargreaves ve Fink, 2000, s.4). Hargreaves ve Fink (2003a, s. 693)’e göre eğitimsel bakımdan sürdürülebilir liderlik kavramı “sürdürülebilir eğitimsel liderlik ve iyileştirilmesi, hiç kimseye herhangi bir zararı dokunmayan ve herkes adına hem şimdi hem de gelecekte fayda sağlayacak biçimde yayılan derin bir öğrenmeyi hem korur hem de geliştirir” şeklinde açıklanmaktadır. Davies (2007, s.2-3)’ e göre ise, sürdürülebilir liderlik, okulun uzun süreli kalkınmaya dikkat çeken “kilit etmenlerden biri” şeklinde adlandırılmış ve sürdürülebilir liderlik kavramının okulun ahlaki amacı ile örtüşen bir liderlik kültürünü güdülendirdiği ve bu durumun da herkesin ulaşabileceği bir başarıyı sağladığının üzerinde durulmuştur. Sürdürülebilir liderlik kuramı okul reformlarını sürdürebilme konusunda okul liderlerine yardım edebilecek birtakım prensipler sunarak liderlere hem kurumların içinden hem de dışından okul üzerinde etkili olabilecek tüm dış güçlere doğru bakabilmeyi öğretmektedir. Bu sayede okul liderleri sorunlarla bütüncül biçimde başa çıkabilmeyi öğrenirler ve ayrıca okullarının başka kurumlarla karşılıklı olarak bağlılıklarını tanırlar. Fotoğraf makinesinin lensi misali sürdürülebilir liderlik onların odaklarını değiştirip sorunlara hem kısa hem de uzun vadeli

bakabilmeyi öğretmektedir (Mourkogiannis, 2005). Başarıyı yakalayan sürdürülebilir okul liderleri, okul kalbine sürdürülebilirliği yerleştirirler ve böylece okulun bütün taraflarını ve dış dünya ile olan ilişkilerini içine alan bir etken haline gelir (Jackson, Birney, Edwards, Gayford, Mehta, Morgan, Reed ve Riley, 1986, s. 8). Bu sebepten dolayı sürdürülebilir eğitim liderliği asla kendine odaklı bir kavram değildir. İş birliği, kaynaşma ve öğrenmeye her daim inancı tamdır ve sosyal oluşuma katılım sağlar. Eğitim sürecini baltalayabilecek bütün etmenlerden sürdürülebilir eğitim liderliği kaçınmaktadır. Hem araştırma hem de uygulamaya yönelik öğrenciler ve öğretmenler adına benimsenebilir ve uygulanabilir yöntemler getirir. Mevcut yeteneklerin daha erken yaşlarda gün yüzüne çıkmasını sağlarlar (Hargreaves ve Fink, 2003b, s. 8). Bu kavram, okulları mevcut durumlarından çok daha ileri bir seviyeye taşımayı amaçlar. Bunu gerçekleştirirken de üzerinde çalışılan değişikliklerin kalıcı nitelik taşıdığından ve organizasyon içerisinde bir iş modeline dönüşeceğiinden emin olmayı ister. Sadece bir lidere bağımlı değildir. İlk etapta değişim adına tek lider katalizör vazifesi görebilir. Fakat yeni politika geniş çaplı bir liderler grubu ve okul çalışanlarınca kabullenilirse işte o zaman sürdürülebilir olacaktır (Davies, 2007, s. 23). Bu liderlik, grup, örgüt ya da toplum ekseninde sürdürülebilirliğin sosyal, ekolojik ve ekonomik prensiplerinin ele alınmasıdır. Sürdürülebilirlik ile alakalı fikirlerin başarı ile yönetilmesinin cesaretlendirilmesi; kişi, grup ya da örgütlerin sorumluluğunun alınmasıdır (Šimanskienė ve Zuperkiene, 2014, s. 24). Goolamally ve Ahmad (2014, s. 127), sürdürülebilirlik liderlik konusunda beş önemli özelliğin bulunduğu savunulmaktadır. Bu özellikler aşağıda verilmiştir;

1. Alçakgönüllülük ve dürüstlük: Doğrudan olmasa da dolaylı şekilde çevresindeki kişilerin güvenini kazanan dürüst bir kişinin sahip olduğu özellikleri barındıran ilkedir. Bu özelliğe sahip lider onu takip edenlerin örnek alabileceği yüksek bir ahlaki değerleri vardır ve söylediklerini yaparlar. Bu kişisel özelliklerinden dolayı da takipçilerinin güvenini elde edebilirler. Dürüstlük özelliği ilkeli ve mütevazı şeklinde iki alt özelliğe ayrılmaktadır.

2. İleri görüşlülük: Yönünü geleceğe çevirmiş bir lider, her bir örgüt üyesinin örgütün sahip olduğu hedefi ve vizyonu paylaştığı bir ortam meydana getirebilir. İletişim, fikir birliği ve ikna yöntemleri ile lider örgütün benimsediği amaçları hayata geçirebilmek için hedeflenmiş olan vizyonu ekip ruhu ile hayata geçirmeye odaklanır.

3. Destekleyici ve ilham verici motivasyon: Örgütün vizyonunu liderlerin hayata geçirmesi ile beraber başlayan dönemde pozitif iletişim ile tüm üyelere ilham verme becerisi ifade etmektedir.

4. Yetkinlik: yetkinliği, duygusal ve manevi yetkinlik şeklinde üç nitelikten oluşur.

5. Öz-yeterlik: Sahip olduğu yeteneklerinin bilincinde olan ve örgütün üyelerinin de çabalarını, dayanma güçlerini ele alıp takdir etme becerisi olan kişidir. Bu sebepten dolayı sürdürülebilir liderin aslında takdir edebilen, motivasyon sağlayan, demokratik bir tavır takınan ve yetkin bir lider şeklinde değerlendirilmesi yanlış olmayacaktır.

Eğitim, toplumun gelişimini sağlayan; toplumun her türlü kaotik ortamdan sağlıklı bir şekilde çıkmasında vazgeçilmez bir araç olarak kullanılan insanlık tarihinin en köklü kurumudur (Erol, 2011). Bir ülkenin beşeri sermayesinin temeli olan eğitim; bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen, kültürel değerleri koruyup geliştirerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ertelenemez ve vazgeçilemez çok önemli bir süreçtir (Güngör ve Göksu, 2013). Eğitim sistemleri zamanın getirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda farklı yapılarla dönüşmekte (Urooj ve Ahmed, 2012), öğrenmenin çerçevesi ve boyutları hızla değişmektedir. Eğitim ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle öğrenmeye ilişkin yeni bakış açıları ortaya çıkmakta, okullar hayat boyu öğrenme (HBÖ) merkezlerine dönüşmekte, öğrenme ise sınıf ortamından ve öğretmene dayalı bir kalıptan çıkıp tüm alanlara yayılan bir olgu haline gelmektedir (Yıldırım, 2014). Hayat boyu öğrenme (yaşam boyu öğrenme) hayatın her alanında (evde, okulda, işte vb.) gerçekleşen, hayatın başlangıcından sonuna kadar devam eden, davranış, bilgi, beceri ve tutuma yönelik kazanımları kapsamaktadır (Samancı ve Ocakçı, 2017). Bireylerin yaşına veya sosyoekonomik durumuna bakılmaksızın, belirli bir yer ya da zaman gerektirmeksizin gerçekleşen sosyal bir olaydır (Brown, Larionova ve Lally, 2018). Bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda bireyin bilgi, becerileri ve yetkinliklerinin geliştirilmesine odaklanan hayat boyu öğrenme bireyin çok yönlü gelişmesini amaçlamaktadır (Güneş ve Deveci, 2020). Hayat boyu öğrenme, sağladığı kişisel gelişim, etkin vatandaşlık ve sosyalleşmenin yanında istihdam ve rekabet gücünün artmasında da rol oynamaktadır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Hayat boyu öğrenme yaşam kalitesinin devamlılığı ve artırılması için örgün, yaygın ve informal öğrenmelere entegre edilmektedir (Laal, 2013). HBÖ yaklaşımının yaygınlaştırılması ve hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek

amacıyla Türkiye’de “652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile HBÖ Genel Müdürlüğü’nün 2009 yılında kurulmuştur. Genel müdürlük kuruluş aşamasından itibaren “Okullar Hayat Olsun”, “Öğrenme Şenlikleri”, “Öğrenen Hastane Projesi”, “Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi” gibi yerel finansmana dayalı projelerin yanında “Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi”, “Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Desteklenmesi Projesi 2”, “Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi” gibi AB finansman katkılı pek çok çalışmaya imza atmıştır (HBÖGM, 2014). HBÖ Genel Müdürlüğü’nün yaptığı çalışmalar göstermektedir ki HBÖ Genel Müdürlüğü üstlendiği misyon itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı’nın lokomotif gücü olmaya doğru gitmektedir. Ortaya çıkan itici gücün mimarları ise tüm Türkiye genelinde görev yapan ve geliştirilen projelerin hayata geçirilmesini sağlayan HBÖ kurum yöneticileridir. Bu bağlamda düşünüldüğünde HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ’ye ilişkin algıları önem kazanmaktadır. Çünkü HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ’ye ilişkin algıları HBÖ kavramının gelişimi, toplumda HBÖ kültürünün oluşması ve yaygınlaşması bağlamında doğrudan etkili olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmadaki düşünce doğrultusunda alan yazında son yıllarda yurt içi ve yurt dışında önem kazanan hayat boyu öğrenme ve sürdürülebilir liderlik kavramları değerlendirilmiştir. Bu sebepten ötürü de bu çalışmanın asıl gayesi hayat boyu öğrenme kültürü ile sürdürülebilir liderlik kavramları arasında bulunan ilişkiyi incelemektir. Eğitim örgütleri içerisinde örgütün hedeflerine ulaşmak için paydaşların teşviklendirilip, etkilenmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak ve ancak liderlik rollerini hayata geçiren okul idarecileri sayesinde mümkün hale gelebilir. Gelecek dönemlerde gereksinim duyulacak kadar insan kaynağı ihtiyacının giderilebilmesi adına liderlik büyük önem taşımaktadır. Uzun dönemde hedeflerine ulaşmış okul ve öğrenci başarısı için, örgütün hem mali hem de insan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilen, eğitim ve öğretim çıktılarını daha iyi hale getirmek adına çabalayan, hem sosyal hem de çevresel sorumluluğun önemini bilen liderliğin sürdürülmesi büyük önem taşımaktadır. Daha yaşanabilir gelecek adına sosyal, mali ve çevresel bir dengenin sağlanabilmesi konusunda sürdürülebilirlik fikri aslında bir çözüm olabilir. Burada

sürdürülebilir liderlik kavramı da okullar adına oldukça önemli bir olgu olarak kabul edilebilir. Yapılan bu çalışma hem okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik tutumlarını öğretmen görüşlerini esas alarak saptamayı hem de okullardaki hayat boyu öğrenme kültürünü amaçlamayı hedefler. Liderlik ve öğretmenlik mesleğinin ürün olarak insanı ortaya koyması, bu yüzden süreçte gösterilen performansın etkisinin daha geniş kitlelere yayılması amaçlanmıştır. Hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılım; kişilere, aile gibi gruplara ve toplumlara bireysel, ekonomik ve sosyal pek çok yarar sağlar. Yeni bir bilgi ya da beceri öğrenme, insanlara hem daha iyi iş imkânları hem de kişisel gelişim imkânları sunmaktadır. Bu sebepten dolayı hayat boyu öğrenme farkındalığının ve kültürünün ne derece önemli olduğu toplum çapında etkin bir şekilde anlatılmalıdır (MEB, 2014). Bu çerçevede, bu araştırma MEB çatısı altında kurulmuş olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çalışmaların öğretmenlerce ne şekilde algılandığının saptanması ve okul bünyesinde hayat boyu öğrenme farkındalığı ve kültürünün ortaya çıkmasına katkı sağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır. Öte yandan bu çalışma alan yazındaki eksikliklerin ortadan kaldırılması ve yeni perspektiflerin kazandırılması bakımından da oldukça önemlidir. Tüm bu gerekçelerden dolayı yapılan bu çalışmanın;

- ☐ Tüm resmi ve özel eğitim öğretim kurumlarının gelecek planlaması konusunda kurumların geçmişini, mevcut durumunu ve geleceğini eş zamanlı olarak işe koşabilecek şekilde bütüncül bir tutum sergilemesi için oldukça gerekli,
- ☐ Sürdürülebilir liderlik ve hayat boyu öğrenme kültürü kavramlarına ilişkin daha önceki dönemlerde çalışmalar yapılsa bile ikisinin arasında bulunan ilişkiyi nicel yöntemlerle ve ilişkisel tarama modeli çerçevesinde ele alan bir çalışma bulunmamasından ötürü özgün,
- ☐ Alan yazına olan katkıları ve sonraki dönemlerde yapılacak olan araştırmalar için sunduğu çeşitli öneriler bakımından oldukça işlevsel,
- ☐ Son zamanlarda dünya genelinde hemen hemen tüm alanlarda kendini hissettiren ve ne derece önemli olduğu bilinen sürdürülebilir liderlik ve hayat boyu öğrenme konularını ele almasından dolayı güncel olduğunu söylemek mümkündür.

1.3.Problem Cümlesi

Bu araştırmadaki problem cümlesi “Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeyleri, okullardaki hayat boyu öğrenme kültürünü etkilemekte midir?” şeklindedir.

1.4.Alt Problemler

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin sürdürülebilir liderliği ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeyleri; a. cinsiyetlerine, b. yaşlarına, c. öğrenim durumlarına, d. kıdemlerine, e. görev yapma yıllarına, f. branşlarına, g. kurum türlerine, h. sendika üyeliklerine göre anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki hayat boyu öğrenme kültürü ne seviyededir?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki hayat boyu öğrenme kültürü düzeyleri; a. cinsiyetlerine, b. yaşlarına, c. öğrenim durumlarına, d. kıdemlerine, e. çalışma yıllarına, f. branşlarına, g. okul türlerine, h. sendika üyeliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeyleri ve okullardaki hayat boyu öğrenme kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5.Varsayımlar

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları yanıtlar gerçek düşüncelerini varsaymaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

1. Bu çalışmanın evreni Sakarya ili ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada yalnızca Sakarya İline bağlı okullarda görev yapan 401 öğretmenin algı ve görüşleriyle sınırlıdır.
3. Bu çalışmada Sakarya iline bağlı okullarda çalışan öğretmenlerden 2020-2021 eğitim öğretim senesi içerisinde elde edilen veriler ile sınırlıdır.
4. İlgili çalışmada toplanan bilgiler değişkenleri ölçmek için geliştirilecek “Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği” ve “Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Sürdürülebilir Liderlik: Middlebrooks vd. (2009) göre sürdürülebilir liderlik, bireyin sahip olduğu özellikleri ile başlayan, sonrasında topluma ve en sonunda zamana ve daha geniş çevrelere dek uzanan bir anlayışa karşılık gelmektedir. Bir diğer deyişle bu kavram sosyal, ekonomik ve çevre arasında bulunan ilişki durumunu yönetebilme sürecidir (Pelinescu ve Radulescu, 2011).

Hayat Boyu Öğrenme Kültürü: Yaşam boyunca hiç bitmeyen öğrenme sürecini bir kültüre dönüştürebilmenin sonucunda hayat boyu kültür kavramı meydana gelmiştir. Hayat boyu öğrenme çalışmalarına katılım sağlama; kişilere, gruplara ve topluma hem bireysel, hem toplumsal hem de ekonomik pek çok fayda sağlamaktadır. Yeni bir beceri ve bilgi edinme, insanlar için daha güzel iş imkânları ve kendini geliştirebilme imkânları sunar. İlgili nedenden dolayı bahsi geçen hayat boyun öğrenme kültürünün ne düzeyde önem taşıdığı tüm topluma etkin biçimde aktarılmaya çalışılmalıdır (MEB, 2014).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sürdürülebilirlik Kavramı

Sürdürülebilirlik, insan faaliyetlerinin çevresel, ekonomik ve sosyal etkilerine ilişkin artan endişeler nedeniyle son yıllarda artan ilgi gören çok yönlü bir kavramdır. Özünde, sürdürülebilirlik, gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini giderebilme yeteneğinden taviz vermeden mevcut zamanın gereksinimlerini karşılamakla ilgilidir. Bu kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarını dikkate alan ve insan faaliyetinin faydalarını en üst düzeye çıkarmaya ve olumsuz etkilerini en aza indirmeye çalışan dengeli bir yaklaşımı gerektirmektedir (Kuşat, 2012).

Sürdürülebilirliğe yönelik bir dizi farklı çerçeve ve yaklaşım mevcuttur. Ancak gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini giderebilme kabiliyetinden taviz vermeden mevcut zamanın gereksinimlerini gideren kalkınma sürdürülebilirlik kavramının tanımı olarak yaygın bir biçimde kabul görmektedir. Bu tanım eylemlerimizin hem kısa hem de uzun vadeli sonuçlarını dikkate almanın ve farklı paydaşların rekabet halindeki taleplerini dengelemenin yollarını bulmanın önemini vurgulamaktadır (Tıraş, 2012).

Sürdürülebilirliğin çevresel boyutu belki de en iyi bilinenidir ve insan faaliyetinin doğal dünya üzerindeki etkilerinin dikkate alınmasını içermektedir. Şu hususlar da bu kapsamda yer almaktadır: İklim değişikliği, Hava kirliliği, Su kirliliği, Biyolojik çeşitliliğin azalması.

Bu sorunları ele almak için yenilenemeyen kaynaklara bağımlılığımızı azaltan, atık ve kirliliği en aza indiren ve doğal yaşam alanlarını ve ekosistemleri koruyan uygulamaların benimsenmesi gerekmektedir. Daha sürdürülebilir üretim ve tüketim modellerinin benimsenmesi, yenilenebilir enerji kaynaklarına yatırım yapılması ve kaynakları daha verimli kullanan teknolojilerin benimsenmesi bu kapsamda değerlendirilmektedir (Engin ve Akgöz, 2013).

Sürdürülebilirliğin ekonomik boyutu da önem arz etmektedir. Çünkü sürdürülebilirlik çevre ve toplum üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirirken ekonomik büyümeyi ve kalkınmayı desteklemenin yollarını bulmayı da içerir. Bunun için değişime uyum sağlayabilen ve uzun vadede gelişebilen güçlü, esnek ekonomiler oluşturmaya odaklanması gerekmektedir. Bunu sağlamak için daha sürdürülebilir iş uygulamalarının benimsenmesi, eğitim ve öğretime yatırım yapılması ve uzun vadeli büyüme ve gelişmeyi destekleyen ekonomik politikaları teşvik edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Sürdürülebilirliğin sosyal boyutu, bireylerin ve toplumların refahı ve yaşam kalitesi ile ilgilidir. Şu konular da bu kapsamda ele alınmaktadır (Bilgili, 2017): Yoksulluk, Eşitsizlik, Sosyal dışlanma,

Sürdürülebilirliğin sosyal boyutunun sağlanabilmesi için tüm üyelerin ihtiyaçlarını ve haklarını destekleyen güçlü, kapsayıcı toplumlar oluşturmaya odaklanması gerekmektedir. Bu sebeple, sürdürülebilirliğin farklı boyutları arasındaki karşılıklı bağlantıları ve ödünleşimleri hesaba katan bütüncül, sistem temelli bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Bu zor seçimler yapmayı ve ödün vermeyi içermektedir. Ancak sürdürülebilir bir yaklaşımın uzun vadeli faydaları olduğu da bilinmektedir. Sürdürülebilir bir gelecek, yaşama, çalışma ve tüketme biçimlerimizde önemli değişiklikler gerektirmektedir. Ancak daha sürdürülebilir bir yaklaşım benimseyerek herkes için daha iyi, daha eşitlikçi ve daha dirençli bir gelecek yaratılmasının mümkün olduğu düşünülmektedir (Gedik, 2020).

2.2. Sürdürülebilirlik Kavramının Önemi

Sürdürülebilir kalkınma ayrıca hem ulusal hem de uluslararası düzeyde güçlü liderlik ve yönetim gerektirmektedir. Bu kapsamda şu hususlar önem arz etmektedir (Çamlıca ve Akar, 2014): Şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımı teşvik etmenin yollarını bulmak, bireylerin ve kuruluşların sürdürülebilirliğin zorluklarını ve fırsatlarını ele alma kapasitelerini geliştirmek, sürdürülebilir kalkınma politikaları ve uygulamalarının uygulanmasını desteklemek için gerekli kurumların ve çerçevelerin oluşturulması.

Nüfus artışı, kaynakların tükenmesi ve iklim değişikliği dahil olmak üzere sürdürülebilirliğin bir dizi temel itici gücü vardır. Bu itici güçler birbirine bağlı ve karmaşıktır ve bunların ele

alınması bir dizi farklı yaklaşım ve çözüm gerektirmektedir. Örneğin, nüfus artışının ele alınması, üreme sağlığı ve aile planlaması gibi konuların yanı sıra kadınlar ve kız çocukları için eğitim ve ekonomik fırsatları iyileştirme çabalarına da odaklanılması gerekmektedir (Duran, 2018).

Su, enerji ve hammaddeler gibi kaynaklara yönelik artan talep gezegenin doğal sistemleri üzerinde baskı oluşturduğundan ve bu kaynakların gelecek nesiller için kullanılabilirliğini sınırladığından, kaynakların tükenmesi sürdürülebilirliğin bir diğer önemli itici gücüdür. Bu sorunu ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir (Kuşat, 2012): Yenilenebilir enerji kaynaklarına yatırım yapmak, kaynakları daha verimli kullanan teknolojileri benimsemek, atık ve kirliliği azaltmak gibi kaynak kullanımına ilişkin daha verimli ve sürdürülebilir yaklaşımlar benimsemek.

Atmosferdeki artan sera gazı seviyelerinin küresel sıcaklıkların yükselmesine neden olması ve çevre ve toplum üzerinde bir dizi olumsuz etkiye yol açması nedeniyle iklim değişikliği sürdürülebilirliğin bir başka önemli itici gücü olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda sera gazı emisyonlarının en aza indirilmesi ve iklim değişikliği sebebi ile ortaya çıkan etkilere adapte olması gerekmektedir. Toplulukların ve ekosistemlerin iklim değişikliğinin etkileriyle başa çıkmasına yardımcı olacak uyum önlemlerine yatırım yapmanın yanı sıra enerji üretimi, ulaşım ve tarım gibi alanlarda daha sürdürülebilir uygulamaların benimsenmesi de bu kapsamda değerlendirilmektedir (Turhan vd., 2018).

2.3. Liderlik Kavramı

Liderlik, başkalarını yönlendirmek ve etkilemek için önemli olan çok çeşitli davranışları, becerileri ve nitelikleri kapsayan çok yönlü bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Özünde liderlik, bir yön belirlemek, diğerlerini takip etmeleri için ilham vermek ve motive etmek ve insanların ortak hedeflere ulaşmak için etkili bir şekilde birlikte çalışmasını sağlayan koşulları yaratmakla ilgilidir. Bir kuruluş için bir vizyon veya misyon belirlemek, amaç ve hedefleri belirlemek ve bunlara ulaşmak için stratejiler geliştirmek de bu kapsamda ele alınmaktadır. Ayrıca takipçiler ve diğer paydaşlarla ilişkiler kurulması ve sürdürülmesi de büyük önem arz

etmektedir. Liderlik, bir organizasyonun her seviyesinde uygulanabilir ve etkili liderler, tarzlarını ve yaklaşımlarını takipçilerinin ihtiyaç ve özelliklerine ve karşı karşıya kaldıkları duruma göre uyarlayabilirler (Şahne ve Şar, 2015).

Etkili liderlik için önemli olan bir dizi temel liderlik becerisi ve niteliği mevcuttur. Bunlar Tablo 1.'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Etkili Liderlik İçin Gerekli Olan Beceriler (Yalçınkaya, 2002)

İletişim becerileri	Fikirleri, beklentileri ve geri bildirimleri başkalarına açık ve etkili bir şekilde iletme yeteneği.
Kişilerarası beceriler	İlişkiler kurma, ekip çalışmasını ve iş birliğini geliştirme ve çatışmayı etkili bir şekilde yönetme becerisi.
Karar verme becerileri	Bilgileri analiz etme ve değerlendirme, farklı seçenekleri ve bakış açılarını dikkate alma ve sağlam yargılarda bulunma becerisi.
Vizyon ve strateji	Stratejik düşünme ve hareket etme, net hedefler ve yön belirleme ve diğerlerini takip etmeleri için ilham verme ve motive etme yeteneği.

Liderlik ayrıca uyum sağlama ve değişime yanıt verme ve yeni fikir ve yaklaşımlara açık olma becerisini de içermektedir. Etkili liderler, değişimi öngörebilir ve değişime uyum sağlayabilir ve takipçilerinin de aynısını yapmalarını sağlayacak koşulları yaratabilir. Ayrıca deneyimlerinden ders çıkarabilir ve kendi becerilerini ve yeteneklerini sürekli olarak geliştirebilirler. Liderliğin kilit yönlerinden biri, başkalarına ilham verme ve onları motive etme yeteneğidir. Şu hususlar bu kapsamda yer almaktadır (Cerit ve Yıldırım, 2017):

- Takipçilerde yankı uyandıran bir amaç ve anlam duygusu yaratmak
- Takipçilerin eylemlerine ilham veren ve onlara rehberlik eden net bir vizyon veya misyon iletilmesi
- Takipçilere destek, teşvik ve takdir sağlamak
- İşbirliğini ve yeniliği teşvik eden pozitif ve kapsayıcı bir kültür yaratmak

Liderliğin bir diğer önemli yönü, güçlü ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneğidir. Takipçiler arasında güven ve güvenilirlik oluşturmak ve onların ihtiyaçlarına ve endişelerine duyarlı olmak bu kapsamda yer almaktadır. Ayrıca müşteriler, tedarikçiler ve daha geniş topluluk dâhil olmak üzere diğer paydaşlarla güçlü ilişkiler kurulması ve ortak hedeflere ulaşmak için bu ilişkileri güçlendirmenin yollarının bulunması da büyük önem arz etmektedir (Gündüz ve Balyer, 2012).

2.4. Liderlik Türleri

Bir dizi farklı liderlik tarzı ve yaklaşımı vardır ve etkili liderler genellikle kendi tarzlarını takipçilerinin ihtiyaç ve özelliklerine ve karşı karşıya kaldıkları duruma göre uyarlayabilenlerdir. Bazı yaygın liderlik türleri aşağıdaki Tablo 2.'de gözler önüne serilmiştir.

Tablo 2

Liderlik Türleri (Bakan ve Büyükbeşe, 2010)

Otokratik liderlik	Bu liderlik türü bir liderin başkalarına danışmadan kararlar almasını ve takipçileri üzerinde yüksek düzeyde kontrol uygulamasını içermektedir. Bu liderlik türü hızlı kararların gerekli olduğu veya açık bir emir komuta zincirinin olduğu durumlarda etkili olabilir. Ancak aynı zamanda esnek olmayabilir ve takipçiler arasında bir sahiplenme veya bağlılık duygusu geliştirmeyebilir.
Katılımcı liderlik	Bu liderlik türü başkalarını karar verme sürecine dahil etmeyi ve takipçilerden girdi ve geri bildirim almayı içermektedir. Bu şekilde satın alma ve kararlara bağlılık oluşturmaya katkıda bulunulabilmektedir. Bununla birlikte takipçiler arasında bir sahiplik ve yetkilendirme duygusu da geliştirilebilmektedir. Ancak aynı zamanda zaman alıcı olabilir ve hızlı kararların gerekli olduğu durumlarda uygun olmayabilir.
Dönüşümcü liderlik	Bu liderlik türü takipçileri tam potansiyellerine ulaşmaları ve ortak bir vizyon veya misyonu takip etmeleri için ilham verici ve motive etmeyi içermektedir. Dönüşümcü liderler, takipçilerinde yankı uyandıran bir amaç ve anlam duygusu yaratabilir ve onların eylemlerine ilham verebilir ve onlara rehberlik edebilmektedir. Bu liderlik türü takipçiler arasında bağlılık ve motivasyon oluşturmada çok etkili olabilir. Ancak aynı

zamanda talepkar olabilir ve her durum için uygun olmayabilir.	
Hizmetkar liderlik	Bu liderlik türü takipçilerin ihtiyaçlarını ilk sıraya koymayı ve onların gelişimine ve refahına öncelik vermeyi içermektedir. Hizmetkar liderler, takipçileri için destekleyici ve güçlendirici bir ortam yaratmaya odaklanır ve onların becerilerini ve yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Bu tarz, takipçiler arasında güven ve bağlılık oluşturmada çok etkili olabilir. Ancak aynı zamanda yüksek düzeyde duygusal zekâ ve takipçilerin ihtiyaçları ile organizasyonun daha geniş hedeflerini dengeleme becerisini de gerektirmektedir.

2.5. Sürdürülebilir Liderlik Kavramı

Sürdürülebilir liderlik, kuruluşların ve toplulukların uzun vadeli sürdürülebilirliğini sağlarken aynı zamanda bugünün ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanan bir liderlik türü olarak tanımlanmaktadır. Liderlik kararlarının sosyal, çevresel ve ekonomik etkilerini dikkate almayı ve farklı paydaşların rekabet eden taleplerini dengelemenin yollarını bulmayı içermektedir. Sürdürülebilir liderliğin kilit yönlerinden biri, uzun vadeli bir bakış açısıyla stratejik düşünme ve hareket etme yeteneğidir. Bunun için liderlerin değişimi tahmin edebilmeleri, değişime uyum sağlayabilmeleri ve kararlarının çalışanlar, müşteriler, hissedarlar ve daha geniş topluluk dahil olmak üzere çok çeşitli paydaşlar üzerindeki potansiyel etkilerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Ayrıca liderlerin kısa vadeli ve uzun vadeli hedefleri dengeleyebilmeleri ve kısa vadede her zaman popüler olmayabilecek ancak uzun vadede kuruluşun ve paydaşlarının çıkarlarına en uygun olan zor kararlar alabilmeleri de büyük önem arz etmektedir (Yangil, 2016).

Sürdürülebilir liderliğin bir diğer önemli yönü, iş birliğini ve ortaklığı teşvik etme yeteneğidir. Bunun için çalışanlar, müşteriler, tedarikçiler ve daha geniş topluluk dahil olmak üzere çok çeşitli paydaşlarla güçlü ilişkiler kurulması gerekmektedir. Aynı zamanda ortak hedeflere ulaşmak için farklı kuruluşların ve toplulukların güçlü yönlerinden ve kaynaklarından yararlanmanın yollarının keşfedilmesi de büyük önem arz etmektedir. Bu ortak etki yaratmak için ortaklıklar kurmayı, ağlar oluşturmayı ve koalisyonlar kurmayı gerektirmektedir (Dağdeviren Ertaş, 2020).

Sürdürülebilir liderler için temel zorluk, farklı paydaşların sıklıkla rekabet eden taleplerini dengelemenin yollarını bulmak ve karşılıklı yarar sağlayan çözümler bulmaktır. Bunun için diyalog ve müzakereye dahil olmak ve farklı grupların bakış açılarını ve ihtiyaçlarını dinlemeye ve dikkate almaya istekli olmak gerekmektedir. Ayrıca farklı paydaşların çıkarlarını uyumlu hale getirmenin yollarının bulunması ve dahil olan herkese fayda sağlayan kazan-kazan çözümlerinin de üretilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Sürdürülebilir liderlik aynı zamanda sürekli öğrenmeye ve gelişmeye odaklanmayı gerektirir. Bu, alandaki en son gelişmelerden haberdar olmayı ve yeni fikir ve yaklaşımlara açık olmayı içermektedir. Ayrıca varsayımlara meydan okumaya ve statükoyu sorgulamaya istekli olmayı ve değişime ve deneyime açık olmayı da kapsamaktadır (Zorlu ve Korkmaz, 2020).

Nihayetinde, sürdürülebilir liderliğin amacı, uzun vadede gelişebilen ve hızla değişen dünyanın zorluk ve fırsatlarına uyum sağlayabilen ve bunlara yanıt verebilen organizasyonlar ve topluluklar yaratmaktır. Bunun için vizyoner, stratejik, işbirlikçi ve uyarlanabilir ve organizasyonun her seviyesindeki insanlara ilham verebilen ve onları meşgul edebilen bir liderlik tarzına ihtiyaç duyulmaktadır. Liderler, bu ilkeleri ve uygulamaları benimseyerek herkes için daha sürdürülebilir ve esnek bir gelecek yaratmaya katkıda bulunabilmektedir (Yollu, 2017).

2.6. Sürdürülebilir Liderliğin Tarihsel Gelişimi

Sürdürülebilir liderlik kavramı, kökleri eski uygarlıklara ve felsefi geleneklere dayanan uzun bir geçmişe sahiptir. Bununla birlikte son yıllarda, büyük ölçüde dünyanın karşı karşıya olduğu çevresel, ekonomik ve sosyal zorluklara ilişkin artan farkındalık nedeniyle, sürdürülebilirlik kavramı artan bir ilgi ve önem kazanmıştır (Yangil, 2016).

Modern sürdürülebilirlik kavramının öncülerinden biri, 18. ve 19. yüzyıllarda kaynak kullanımı ve gelişiminin etik ve ahlaki sonuçları hakkında bir düşünme yolu olarak ortaya çıkan nesiller arası eşitlik fikri olmuştur. Aydınlanma felsefesi ve Sanayi Devrimi'nden etkilenen bu fikir, bugünün ihtiyaçları ile gelecek nesillerin ihtiyaçları arasında denge kurmanın önemine odaklanmıştır. "Altın Kural" (size nasıl bir tavır sergilenmesini istiyorsanız

genel manada insanlara da o şekilde davranın) ve "Yönetim Etiği" (doğal dünyanın vekilharçları olduğumuz ve onları koruma sorumluluğumuz olduğu fikri) dahil olmak üzere bir dizi farklı şekilde ifade edilmiştir. 20. yüzyılda sürdürülebilirlik kavramı daha yaygın bir şekilde tanınmaya ve ilgi görmeye başlamıştır. Önemli bir dönüm noktası, sürdürülebilirliği "gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini giderebilme yeteneğinden taviz vermeden mevcut zamanın gereksinimlerini karşılamak." şeklinde tanımlayan Brundtland Raporu'nun 1987'de yayınlanmasıydı. Geniş çapta kabul görmüş ve etkili hale gelen bu tanım, eylemlerimizin hem kısa hem de uzun vadeli sonuçlarını dikkate almanın ve farklı paydaşların rekabet halindeki taleplerini dengelemenin yollarını bulmanın önemini vurgulamaktadır (İrge ve Özkan, 2019).

Brundtland Raporu'nun yayınlanmasını takip eden yıllarda, sürdürülebilirlik kavramı iş, finans ve liderlik dahil olmak üzere daha geniş bir konu ve sektör yelpazesine uygulanmaya başlanmıştır. Bu şekilde hem bugünün ihtiyaçlarını karşılamaya hem de kuruluşların ve toplumların uzun vadeli sürdürülebilirliğini sağlamaya odaklanan yeni bir liderlik türü ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir liderlik olarak bilinen bu liderlik türü, liderlik kararlarının sosyal, çevresel ve ekonomik etkilerini dikkate almayı ve farklı paydaşların rekabet eden taleplerini dengelemenin yollarını bulmayı içermektedir. Sürdürülebilir liderliğin kilit yönlerinden biri, uzun vadeli bir bakış açısıyla stratejik düşünme ve hareket etme yeteneğidir. Liderlerin değişimi tahmin edebilmelerini ve değişime uyum sağlayabilmelerini ve kararlarının çalışanlar, müşteriler, hissedarlar ve daha geniş topluluk dahil olmak üzere çok çeşitli paydaşlar üzerindeki potansiyel etkilerini dikkate alabilmelerini bu kapsamda değerlendirilmektedir. Ayrıca liderlerin kısa vadeli ve uzun vadeli hedefleri dengeleyebilmelerini ve kısa vadede her zaman popüler olmayabilecek ancak uzun vadede kuruluşun ve paydaşlarının çıkarlarına en uygun olan zor kararlar alabilmeleri de büyük önem arz etmektedir. Sürdürülebilir liderliğin bir diğer önemli yönü, işbirliğini ve ortaklığı teşvik etme yeteneğidir. Bunun için çalışanlar, müşteriler, tedarikçiler ve daha geniş topluluk dahil olmak üzere çok çeşitli paydaşlarla güçlü ilişkiler kurulması gerekmektedir. Aynı zamanda ortak hedeflere ulaşmak için farklı kuruluşların ve toplumların güçlü yönlerinden ve kaynaklarından yararlanmanın yollarının bulunmasına da ihtiyaç duyulmaktadır (Bozdoğan, 2005).

Sürdürülebilir liderler için temel zorluk, farklı paydaşların sıklıkla rekabet eden taleplerini dengelemenin yollarını bulmak ve karşılıklı yarar sağlayan çözümler bulmaktır. Bunun için şunların yapılması gerekmektedir:

Diyalog ve müzakereye dahil olmak

Farklı grupların bakış açılarını ve ihtiyaçlarını dinlemeye ve dikkate almaya istekli olmak

Farklı paydaşların çıkarlarını uyumlu hale getirmenin yollarını bulmak

2.7. Sürdürülebilir Liderliğin Özellikleri

Kuruluşların ve toplulukların uzun dönemli sürdürülebilirliğini sağlarken aynı zamanda bugünün ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanan liderlik tarzına sürdürülebilir liderlik adı verilmektedir. Sürdürülebilir liderliğin bazı temel özellikleri Tablo 3.'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Sürdürülebilir Liderliğin Özellikleri (Kesimli, 2013)

Stratejik düşünme ve uzun vadeli bakış açısı	Sürdürülebilir liderler, uzun vadeli bir bakış açısıyla stratejik düşünüp hareket edebilir ve değişimi öngörebilir ve değişime uyum sağlayabilir.
İşbirliği ve ortaklık	Sürdürülebilir liderler, çok çeşitli paydaşlarla güçlü ilişkiler kurabilir ve ortak hedeflere ulaşmak için farklı kuruluşların ve toplulukların güçlü yönlerinden ve kaynaklarından yararlanmanın yollarını bulabilir.
Rakip talepleri dengelemek	Sürdürülebilir liderler, farklı paydaşların sıklıkla rekabet halindeki taleplerini dengelemenin ve karşılıklı yarar sağlayan çözümler bulabilirler.
Sürekli öğrenme ve gelişme	Sürdürülebilir liderler, yeni bilgi ve öğrenme fırsatları aramada proaktif ve geri bildirim ve eleştiriye açıktır. Ayrıca, takipçilerin beceri ve yeteneklerini geliştirmeye ve öğrenmeyi ve yeniliği destekleyen bir kültür yaratmaya odaklanırlar.

2.8. Sürdürülebilir Liderliğin İlkeleri

Sürdürülebilir liderlik, bir dizi farklı beceri ve nitelik gerektirir ve bir dizi temel ilkenin benimsenmesini içermektedir. Sürdürülebilir liderliğin temel ilkelerinden biri, sistem tabanlı bir yaklaşıma duyulan ihtiyaçtır. Bu kapsamda liderlik kararlarının ve eylemlerinin mevcut bağlamın ötesine geçen sonuçlara sahip olduğunun ve bunların içine gömüldükleri daha geniş sistemi etkileyebileceğinin kabul edilmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir liderler, sürdürülebilirliğin farklı boyutları arasındaki karşılıklı bağlantıları anlar ve karşılaştıkları sorunlara bütünsel bir bakış açısı getirebilirler. Ayrıca uzun vadeli bir bakış açısıyla stratejik düşünüp hareket edebilirler ve değişimi öngörebilir ve değişime uyum sağlayabilirler (Yangil, 2016).

Sürdürülebilir liderliğin bir diğer temel ilkesi, güçlü liderlik ve yönetişimin önemlidir. Bu net amaç ve hedeflerin oluşturulmasını ve bunlara ulaşmak için stratejiler ve planlar geliştirilmesini kapsamaktadır. Aynı zamanda etik ve sorumlu davranış için yüksek standartlar belirlemeyi ve bu standartları karşılamak için kendini ve başkalarını sorumlu tutmayı da içermektedir. Sürdürülebilir liderler, başkalarını takip etmeleri için ilham verebilir ve motive edebilir ve ekip çalışmasını ve işbirliğini teşvik eden pozitif ve kapsayıcı bir kültür yaratabilir. Sürdürülebilir liderliğin üçüncü ilkesi, işbirliği ve ortaklık ihtiyacıdır. Sürdürülebilir liderler, geniş bir paydaş yelpazesıyla güçlü ilişkiler kurabilir ve ortak hedeflere ulaşmak için farklı kuruluşların ve toplulukların güçlü yönlerinden ve kaynaklarından yararlanmanın yollarını bulabilir. Ayrıca diyalog ve müzakereyi kolaylaştırabilir ve dahil olan herkesin yararına olan kazan-kazan çözümleri bulabilirler (İrge ve Özkan, 2019).

Son olarak, sürdürülebilir liderlik, sürekli öğrenmeye ve gelişmeye odaklanmayı gerektirir. Bunun için alandaki en son gelişmelerden haberdar olunması ve yeni fikir ve yaklaşımlara açık olunması büyük önem arz etmektedir. Ayrıca varsayımlara meydan okumaya ve başarılarından ve başarısızlıklardan öğrenmeye istekli olunması da gerekmektedir. Sürdürülebilir liderler, yeni bilgi ve öğrenme fırsatları aramada proaktiftir ve geri bildirim ve eleştiriye açıktır (Dağdeviren Ertaş, 2020).

2.9. Sürdürülebilir Liderlik ve Eğitim

Son yıllarda, eğitimde sürdürülebilir liderliğe duyulan ihtiyacın giderek daha fazla kabul görmesi söz konusudur. Bunun nedeni, eğitim kurumlarının geleceğin liderlerinin değerlerini ve tutumlarını şekillendirmede çok önemli bir rol oynamasıdır ve bu nedenle sürdürülebilir uygulama ve davranışları modellemeleri önem arz etmektedir. Ayrıca eğitim sektörünün kendisi küresel sera gazı emisyonlarına önemli bir katkıda bulunmaktadır. Nu nedenle, eğitim liderlerinin kurumlarında sürdürülebilirliği teşvik etmede proaktif bir rol almalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Hargreaves, 2007).

Sürdürülebilir liderlik, gelecek kuşaklara kendi gereksinimlerini giderebilme becerisinden taviz vermeden mevcut zamanın gereksinimlerini karşılayacak şekilde liderlik etme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu sadece çevresel sürdürülebilirliği değil, aynı zamanda ekonomik ve sosyal sürdürülebilirliği de içerir. Eğitim bağlamında sürdürülebilir liderlik, hem bireylerin hem de toplumun uzun vadeli refahına katkıda bulunan uygulama ve davranışların teşvik edilmesini içermektedir. Eğitimin sürdürülebilir liderliği teşvik etmesinin temel yollarından biri, sürdürülebilirlik kavramlarının müfredata entegre edilmesidir. Bu ilkokullardan üniversitelere kadar eğitimin her kademesinde yapılabilmektedir. Eğitim liderleri, öğrencilere sürdürülebilirliğin önemini ve eylemlerinin çevreyi nasıl etkileyebileceğini öğretmek, geleceğin liderlerinde sorumluluk ve hesap verebilirlik duygusunun gelişmesine yardımcı olabilmektedir. Bununla birlikte eğitim kurumları, çevresel hizmet projeleri veya sürdürülebilirlik vaka çalışmaları gibi uygulamalı öğrenme deneyimlerini birleştirerek, öğrencilere sürdürülebilirlik konularıyla aktif olarak ilgilenme ve bunları ele almak için pratik beceriler geliştirme fırsatı sağlayabilmektedir (Hargreaves ve Fink, 2012).

Eğitimde sürdürülebilir liderliğin bir diğer önemli yönü, kurumun kendi içinde sürdürülebilir uygulamaların teşvik edilmesidir. Bu enerji verimliliği önlemleri ve yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı gibi çevre dostu politika ve uygulamaların benimsenmesini içermektedir. Ayrıca atık azaltma ve geri dönüşüm programlarının uygulanmasını ve sürdürülebilir yemek seçeneklerinin kampüs yemek hizmetlerine dahil edilmesi de büyük önem arz etmektedir. Sürdürülebilir davranışları ve uygulamaları modelleyerek, eğitim

liderleri öğrencilerine benzer uygulamaları kendi hayatlarında benimsemeleri için ilham verebilir (Leal Filho vd., 2020).

Sürdürülebilirliğin dahili olarak teşvik edilmesine ek olarak, eğitim liderleri etkilerini ve kaynaklarını toplum ve küresel düzeylerde sürdürülebilirliği savunmak için kullanabilirler. Bu, çevresel sorunları ele almak için yerel kuruluşlarla ortaklık kurmanın yanı sıra iklim değişikliği ve diğer sürdürülebilirlik zorluklarını ele almak için küresel çabalara katılmayı içerebilir. Eğitim liderleri, sürdürülebilirliği teşvik etmede proaktif bir rol üstlenerek, diğerlerini de kendi liderliklerini takip etmeye ve daha sürdürülebilir bir gelecek için çalışmaya teşvik edebilir. Eğitimde sürdürülebilir liderliği teşvik etmek için yapılacak çok iş olsa da, yol gösteren birkaç başarılı eğitim kurumu örneği gösterilebilir. Örneğin birçok üniversite sürdürülebilirlik ofisleri ve komiteleri kurmuş ve çevresel etkilerini azaltma konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Ek olarak, bazı ilk ve orta dereceli okullar, öğrencilere sorumlu küresel vatandaşlar olmaları için gereken bilgi ve becerileri sağlayan sürdürülebilirlik eğitim programlarını uygulamıştır (Lambert, 2020).

2.10. Sürdürülebilir Liderlik ve Çevresel Sorunlar

Sürdürülebilir liderlik, çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirliği ön planda tutan bir liderlik yaklaşımıdır. Sürdürülebilirliğin bu üç ayağının birbirine bağlı olduğunu kabul eden ve bunları, gelecek kuşakların bireysel gereksinimlerini giderme kabiliyetinden taviz vermeden mevcut zamanın gereksinimlerini karşılayacak şekilde dengelemeye çalışan bir yaklaşımdır. İklim değişikliği, kirlilik ve kaynakların tükenmesi gibi çevresel sorunlar, sürdürülebilir liderlerin ele alması gereken en acil sorunlar arasındadır. Sürdürülebilir liderliğin temel ilkelerinden biri, ekonomik büyüme ve çevre korumanın birbirini dışlamadığının kabul edilmesidir. Sürdürülebilir liderler, ekonomik büyüme ve refahın, insan faaliyetinin ekolojik ayak izini azaltacak şekilde elde edilebileceğini anlamaktadır. Bu, enerji verimliliğini, yenilenebilir enerjiyi ve sürdürülebilir kaynak kullanımını teşvik eden politika ve uygulamaların uygulanması yoluyla yapılabilir (Yangil, 2016).

Sürdürülebilir liderliğin bir diğer önemli ilkesi, sosyal ve çevresel konuların birbirine bağlı olduğunun kabul edilmesidir. Sürdürülebilir liderler, insan topluluklarının refahının doğal çevrenin sağlığıyla yakından bağlantılı olduğunu anlamaktadır. Ayrıca yoksulluk ve eşitsizlik gibi sosyal sorunları ele almanın en etkili yolunun, çevresel sürdürülebilirliği destekleyen politika ve uygulamaların uygulanmasından geçtiğinin de farkında oldukları bilinmektedir. Sürdürülebilir liderlerin ele alması gereken temel zorluklardan biri iklim değişikliğidir. Fosil yakıtların yakılması, ormansızlaşma ve diğer insan faaliyetleri, atmosferik karbondioksit konsantrasyonlarında bir artışa yol açmakta ve bu da Dünya'nın sıcaklığının yükselmesine neden olmaktadır. Bu durum daha sık ve şiddetli hava olayları, yükselen deniz seviyeleri ve biyolojik çeşitliliğin kaybı dahil olmak üzere çok çeşitli olumsuz etkilere yol açmaktadır. Sürdürülebilir liderlerin sera gazı emisyonlarını azaltmak ve düşük karbon ekonomisine geçişi desteklemek için kararlı adımlar atması gerekmektedir (Toprak, 2006).

Sürdürülebilir liderlerin ele alması gereken bir diğer önemli çevre sorunu da kirliliktir. İnsan faaliyetlerinden kaynaklanan kirlilik, gezegenin ve sakinlerinin sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin hava kirliliği solunum problemlerine ve diğer sağlık sorunlarına neden oluyor ve su kirliliği insanların temiz suya erişimini zorlaştırmaktadır. Sürdürülebilir liderlerin kirliliği azaltmak ve daha temiz teknolojilerin ve uygulamaların kullanımını teşvik etmek için çalışması gerekmektedir. Ayrıca sürdürülebilir liderlerin kaynakların tükenmesi konusunu da ele alması gerekmektedir. Dünya nüfusu ve bununla birlikte kaynaklara olan talep artmaktadır. Mevcut kaynak tüketim hızı sürdürülemez ve ele alınmazsa gelecekte ciddi kıtlıklara yol açacaktır. Sürdürülebilir liderlerin sürdürülebilir kaynak kullanımını ve kaynakları daha verimli kullanan alternatif teknolojilerin geliştirilmesini teşvik etmesi gerekmektedir (Yangil, 2016).

2.11. Sürdürülebilir Liderlik ve Sosyal Sorunlar

Sürdürülebilir liderliğin temel ilkelerinden biri, sosyal ve çevresel konuların birbirine bağlı olduğunun kabul edilmesidir. Sürdürülebilir liderler, insan topluluklarının refahının doğal çevrenin sağlığıyla yakından bağlantılı olduğunun farkındadır. Ayrıca yoksulluk ve eşitsizlik gibi sosyal sorunları ele almanın en etkili yolunun, çevresel sürdürülebilirliği destekleyen

politika ve uygulamaların uygulanmasından geçtiğinin de farkındadırlar. Sürdürülebilir liderliğin bir diğer önemli ilkesi, insan haklarının öneminin kabul edilmesidir. Sürdürülebilir liderler, insan haklarının korunmasının ve geliştirilmesinin bireylerin ve toplumların esenliği için önem arz ettiğinin farkındadır. Ayrıca ayrımcılık ve zorla yerinden edilme gibi insan hakları ihlallerinin ciddi çevresel ve sosyal sonuçları olabileceğini kabul etmektedirler. Sürdürülebilir liderlerin ele alması gereken temel sosyal konulardan biri yoksulluktur. Yoksulluk, dünya çapında milyarlarca insanı etkileyen önemli bir sorundur. Kötü sağlık, eğitim eksikliği ve temel hizmetlere erişim eksikliği dahil olmak üzere çok çeşitli olumsuz sonuçlarla bağlantılıdır. Sürdürülebilir liderlerin yoksulluğu azaltmak ve kapsayıcı ve eşitlikçi ekonomik kalkınmayı desteklemek için harekete geçmesi gerekmektedir (Yangil ve Başpınar, 2022).

Sürdürülebilir liderlerin ele alması gereken bir diğer önemli sosyal konu da eşitsizliktir. Zengin ve fakir arasındaki uçurum birçok ülkede genişlemekte ve bu durum sosyal uyum ve bireylerin ve toplumların refahı üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Sürdürülebilir liderlerin eşitsizliği azaltmak ve ekonomik büyümenin faydalarını daha adil bir şekilde dağıtan politika ve uygulamaları teşvik etmek için çalışması gerekmektedir. Sürdürülebilir liderlerin aynı zamanda insan hakları konusunu da ele alması gerekmektedir. İnsan haklarının korunması ve geliştirilmesi, bireylerin ve toplumların esenliği için önem arz etmektedir. Ayrımcılık ve zorla yerinden etme gibi insan hakları ihlallerinin ciddi çevresel ve sosyal sonuçları olabilir (Demirel, 2017).

2.12. Sürdürülebilir Liderlik ve Ekonomik Sorunlar

Sürdürülebilir liderliğin temel ilkelerinden biri, ekonomik büyüme ve çevre korumanın birbirini dışlamadığının kabul edilmesidir. Sürdürülebilir liderler, ekonomik büyüme ve refahın, insan faaliyetinin ekolojik ayak izini azaltacak şekilde elde edilebileceğinin farkındadır. Bunun enerji verimliliğini, yenilenebilir enerjiyi ve sürdürülebilir kaynak kullanımını teşvik eden politika ve uygulamaların uygulanması yoluyla yapılabileceği ifade edilmektedir. Sürdürülebilir liderliğin bir diğer önemli ilkesi, ekonomik ve sosyal konuların birbirine bağlı olduğunun kabul edilmesidir. Sürdürülebilir liderler, refahı ve sosyal adaleti

desteklemek için ekonomik büyümenin tek başına yeterli olmadığını farkındadır. Ayrıca yoksulluk ve eşitsizlik gibi ekonomik sorunları ele almanın en etkili yolunun, çevresel ve sosyal sürdürülebilirliği destekleyen politika ve uygulamaların uygulanmasından geçtiğini kabul etmektedirler (Kuşat, 2012).

Sürdürülebilir liderlerin ele alması gereken temel ekonomik konulardan biri yoksulluktur. Yoksulluk, dünya çapında milyarlarca insanı etkileyen önemli bir sorundur. Kötü sağlık, eğitim eksikliği ve temel hizmetlere erişim eksikliği dahil olmak üzere çok çeşitli olumsuz sonuçlarla bağlantılıdır. Sürdürülebilir liderlerin yoksulluğu azaltmak ve kapsayıcı ve eşitlikçi ekonomik kalkınmayı desteklemek için harekete geçmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir liderlerin ele alması gereken bir diğer önemli ekonomik konu da eşitsizliktir. Zengin ve fakir arasındaki uçurum birçok ülkede genişlemekte ve bu durum sosyal uyum ve bireylerin ve toplumların refahı üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Sürdürülebilir liderlerin eşitsizliği azaltmak ve ekonomik büyümenin faydalarını daha adil bir şekilde dağıtan politika ve uygulamaları teşvik etmek için çalışması gerekmektedir. Sürdürülebilir liderlerin aynı zamanda ekonomik büyüme konusunu da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Kaynakların aşırı tüketilmesi ve atık üretimine dayalı mevcut ekonomik büyüme modeli uzun vadede sürdürülebilir değildir. Sürdürülebilir liderlerin sürdürülebilir ve gezegenin doğal kaynaklarının sınırlarını dikkate alan ekonomik büyümeyi teşvik etmesi önem arz etmektedir (Akyüz, 2018).

2.13. Sürdürülebilir Liderlik ve Etik

Sürdürülebilir liderliğin temel ilkelerinden biri, sürdürülebilirliğin ahlaki boyutunun tanınmasıdır. Sürdürülebilir liderler, sürdürülebilirliğin sadece bugünün ihtiyaçlarını karşılamakla ilgili olmadığını, aynı zamanda gelecek nesillerin de kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini sağlamakla ilgili olduğunu farkındadır. Ayrıca sürdürülebilirliğin sadece ekonomik büyümeyle ilgili olmadığını, aynı zamanda sosyal ve çevresel adaletle de ilgili olduğunu farkındadırlar. Sürdürülebilir liderliğin bir diğer önemli ilkesi, paydaş katılımının öneminin kabul edilmesidir. Sürdürülebilir liderler, sürdürülebilirlik zorluklarını ele almanın en etkili yolunun bireyler, topluluklar, işletmeler ve hükümetler dahil tüm paydaşların katılımı

ve katılımından geçtiğinin farkındadır. Ayrıca sürdürülebilir kararların tüm paydaşların bakış açılarını ve ihtiyaçlarını dikkate alan katılımcı ve kapsayıcı bir sürece dayanması gerektiğini kabul ederler (Özkan, 2022).

Sürdürülebilir liderlerin ele alması gereken temel etik konulardan biri, nesiller arası eşitlik kavramıdır. Kuşaklar arası eşitlik, gelecek kuşakların ihtiyaçları ve refahına şimdiki neslin ihtiyaçları ve esenliği ile aynı önemin verilmesi gerektiği ilkesini ifade etmektedir. Sürdürülebilir liderlerin doğal kaynakların kullanımının ve atık üretiminin gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermemesini sağlamak için harekete geçmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir liderlerin ele alması gereken bir diğer önemli etik konu da sosyal sorumluluk kavramıdır. Sosyal sorumluluk, bireylerin ve kuruluşların toplumun ve çevrenin refahına katkıda bulunma konusunda ahlaki bir yükümlülüğü olduğu ilkesini ifade etmektedir. Sürdürülebilir liderler ayrıca şeffaflık ve hesap verebilirlik konusunu da ele alması gerekmektedir. Şeffaflık ve hesap verebilirlik, sürdürülebilir kararların doğru ve güvenilir bilgilere dayanmasını sağlamak için gereklidir (Çelen, 2016).

2.14. Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü

2.14.1. Hayat Boyu Öğrenme

Yaşam boyunca öğrenme, bireysel ya da mesleki nedenlerle sürekli, gönüllü ve kendi kendini motive eden bilgi arayışıdır. Kişi hangi yaşta olursa olsun veya kariyerinde hangi aşamada olursa olsun, yaşamı boyunca öğrenmek anlamına gelir. Hayat boyu öğrenme önemlidir çünkü bireylerin kendi alanlarında güncel kalmalarına, iş gücündeki değişikliklere uyum sağlamalarına ve iş piyasasında rekabetçi kalmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda kişisel ve profesyonel gelişime, artan benlik saygısına ve bir başarı duygusu sağlayabilmektedir (Güleç vd., 2012).

Kurs almak, atölye veya konferanslara katılmak, kitap veya makale okumak, çevrimiçi öğrenme programlarına katılmak veya uygulamalı öğrenme deneyimlerine katılmak dâhil olmak üzere hayat boyu öğrenmeye katılmanın birçok yöntemi bulunmaktadır. Yaşam boyu

öğrenmenin temel faydalarından biri, kişinin kendi alanında güncel kalabilmesidir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak hızla toplumsal değişimler meydana gelmekte ve dolayısıyla bireylerin sektörlerindeki en son gelişmeler ve trendlerden haberdar olmaları önem arz etmektedir. Bu, iş piyasasında rekabetçi kalmalarına ve bir çalışan olarak değerlerini artırmalarına yardımcı olabilir. Hayat boyu öğrenme, bireylerin işleriyle meşgul olmalarına ve şirketlerinde veya sektörlerinde ilerlemek için yeni fırsatlar bulmalarına da yardımcı olabilir (Demirel, 2009).

Mesleki faydalara ek olarak, hayat boyu öğrenmenin kişisel faydaları da söz konusu olmaktadır. Bireyler yeni beceriler ve bilgiler kazandıkça, benlik saygısının artışı ve başarı tatmini oluşabilmektedir. Hayat boyu öğrenme, bireylerin yeni ilgi alanları ile meşgul ve motive olmalarına katkı sağlamaktadır (Güleç vd., 2012).

Hayat boyu öğrenmeye katılmanın birçok yolu vardır ancak en uygun yaklaşım, bireyin amaçlarına ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bu yaklaşımlardan bazıları şunlardan oluşmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008):

Kurs almak veya derece kazanmak: Bu, yeni beceriler öğrenmenin ve belirli bir alanda uzmanlık kazanmak için bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Üniversitelerde ve kolejlerde geleneksel derece programlarının yanı sıra çevrimiçi ve yüz yüze kurslar için birçok seçenek bulunmaktadır.

Çalıştaylara veya konferanslara katılmak: Bu etkinlikler, kişinin kendi alanındaki yeni gelişmeleri öğrenmesi ve diğer profesyonellerle network oluşturması için uygun bir yöntemdir.

Kitap veya makale okumak: Belirli bir konu veya endüstri hakkında bilgi edinmek isteyen kişiler için birçok kaynak vardır. Kitaplar ve makaleler derinlemesine bilgi ve öngörü sağlayabilir ve kişinin kendi hızında öğrenmesi için uygun bir yöntemdir.

Çevrimiçi öğrenme programlarına katılma: Çok çeşitli konularda kurslar ve programlar sunan birçok çevrimiçi öğrenme platformu vardır. Bunlar, yeni beceriler ve bilgiler öğrenmek için uygun bir yöntemdir.

Uygulamalı öğrenme deneyimlerine katılma: Pratik, uygulamalı öğrenme deneyimleri, yeni beceriler ve bilgiler edinmek açısından etkili bir yöntemdir. Buna stajlar, gönüllülük veya bir proje veya ek iş üzerinde çalışmak dahil olabilir.

Hayat boyu öğrenme ödüllendirici ve zenginleştirici bir deneyim olabilir ve kişisel ve profesyonel gelişimin önemli bir parçasıdır. Bireylerin kendi alanlarında güncel kalmalarına, iş gücündeki değişikliklere uyum sağlamalarına ve iş piyasasında rekabetçi kalmalarına yardımcı olmaktadır. Bireyler hayat boyu öğrenme ile yeni beceriler, bilgiler ve deneyimler kazanabilir ve yaşamları boyunca kendilerini geliştirmeye devam edebilmektedir.

Hayat boyu öğrenme, kişisel veya mesleki nedenlerle sürekli, gönüllü ve kendi kendini motive eden bilgi arayışıdır. Bireylerin yeni şeyler öğrenmelerine veya belirli bir konu veya beceriye ilişkin anlayışlarını derinleştirmelerine yardımcı olan etkinliklere katılmayı kapsamaktadır.

2.14.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Hayat boyu öğrenme kavramı, kökleri eski uygarlıklara kadar uzanan uzun ve çeşitli bir tarihe sahiptir. Bu metinde, hayat boyu öğrenmenin ilk başlangıcından modern zamanlardaki evrimine kadar olan tarihsel gelişimi incelenecektir.

Hayat boyu öğrenmenin en erken kaydedilen örneklerinden biri antik Yunan felsefesinde bulunabilir. Batı düşüncesinin kurucu filozoflarından biri olan Sokrates'in "Tek gerçek bilgelik, hiçbir şey bilmediğini bilmektir" sözü bu duruma atıf yapmaktadır. Bu fikir, bilgi arayışının hiç bitmeyen bir yolculuk olduğunu ve bireylerin sürekli öğrenme ve kendilerini geliştirme arayışında olmaları gerektiğini öne sürmektedir (Deliv ve Becirovic, 2016). Bu felsefe antik Yunan eğitim sistemine de yansımıştır. Yunanlılar eğitime önem vermiş ve bunun ömür boyu süren bir arayış olduğuna inanmıştır. Bu bağlamda bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye ve bilgi aramaya devam etmesi gerektiğine ve bunun kişisel ve kentsel gelişim için gerekli olduğu düşüncesini savunmuşlardır (Bosco, 2007).

Bu hayat boyu öğrenme kavramı, Romalılar ve Çinliler gibi diğer eski uygarlıklarda da mevcut bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Roma'da bireyler, becerilerini geliştirmek ve mesleki becerilerini geliştirmek için sürekli öğrenmeye teşvik edilmiştir. Çinliler ise toplumsal

hareketlilik aracı olarak eğitime büyük önem vermişler ve bireylerin yaşamları boyunca kendilerini geliştirmeleri gerektiğine inanmışlardır (Splendors, TY).

Orta Çağ boyunca, hayat boyu öğrenme kavramı farklı bir biçimde gözlemlenmiştir. Bu bağlamda söz konusu süreçte eğitimi zenginler için bir olmazsa olmaz olarak görülmüş ve bireyleri toplumda avukat veya doktor olmak gibi belirli bir role hazırlamaya odaklanmıştır. Ancak, bu durumun istisnaları da söz konusu olmuştur. Örneğin, Benediktinler gibi manastır tarikatları, eğitime önem vermiş ve bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye ve gelişmeye devam etmeleri gerektiğine inanmıştır (Rancich vd., 2005).

Modern çağda, yaşam boyu öğrenme kavramı gelişmeye devam etti. 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında Sanayi Devrimi, bireylerin çalışma ve öğrenme biçimlerinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Fabrikaların ve seri üretimin yükselişiyle birlikte, bu yeni endüstrilerde çalışabilmek için bireylerin belirli beceri ve bilgilere sahip olma ihtiyacı artış göstermiştir. Bu durum bireylerin belirli mesleki beceriler için tasarlanmış mesleki eğitimin gelişmesine yol açmıştır (Yang, 2019).

20. yüzyılın ortalarında, hayat boyu öğrenme kavramı yeniden değişim göstermeye başlamıştır. Bilgi ekonomisinin yükselişiyle birlikte, iş piyasasında güncel ve rekabetçi kalabilmek için sürekli öğrenmenin önemi giderek daha fazla artış göstermiştir. Bu, bireylerin yaşamları boyunca yeni beceriler ve bilgiler edinmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış eğitim programlarının geliştirilmesini sağlamıştır (World Bank, 2003).

Günümüzde hayat boyu öğrenme kavramı her zamankinden daha önemlidir. Teknolojik ve toplumsal değişimin hızlı temposu ile bireylerin iş gücünde nitelikli kalabilmeleri için yeni becerilere uyum sağlayabilmeleri ve öğrenebilmeleri çok önemlidir. Bu, çevrimiçi kurslar, derece programları, atölye çalışmaları ve konferanslar dâhil olmak üzere çok çeşitli yaşam boyu öğrenme fırsatlarının geliştirilmesine yol açmıştır (Demirel, 2009).

Sonuç olarak, hayat boyu öğrenme kavramının kökleri eski uygarlıklara kadar uzanan uzun ve çeşitli bir geçmişi vardır. Gelişimi boyunca hayat boyu öğrenme fikri, kişisel ve profesyonel gelişimin önemli bir aracı olarak kabul edilmiş ve Sokrates'in felsefi düşüncelerinden günümüzün çevrimiçi kurslarına ve derece programlarına kadar birçok farklı biçim almıştır. Bireyler hızla değişen dünyada güncel ve rekabetçi kalmaya çabalarırken, günümüzde hayat boyu öğrenme her zamankinden daha önemlidir.

2.14.3. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyunca öğrenmenin asıl gayesi insanların kişisel ihtiyaç ve arzularına göre değişiklik göstermektedir. Genel olarak hayat boyu öğrenmenin yaygın amaçları şunlardan oluşmaktadır:

Kendi alanında güncel kalmak: Teknolojinin hızla gelişmesi ve değişimine bağlı olarak günlük hayatta meydana gelen majör değişiklikler nedeniyle mesleki alanda da ortaya çıkan yenilikler bağlamında yeni trendleri ve bilgiler açısından güncel kalmak önem arz etmektedir. Bu bireylerin iş piyasasında rekabetçi kalmalarına ve bir çalışan olarak değerlerini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin, teknoloji endüstrisinde çalışan bir kişi, alanındaki en son gelişmeleri takip edemiyorsa, iş piyasasında geride kalabilir ve daha az rekabetçi hale gelebilir. Öte yandan, hayat boyu öğrenmeye aktif olarak katılırlarsa ve yeni teknolojilerle güncel kalırlarsa, şirketleri veya sektörleri için değerli bir varlık olarak görülmeleri daha olasıdır.

İşgücündeki değişikliklere uyum sağlama: Teknolojinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan önemli hususlardan biri yeni beceriler olmaktadır. Bu durum bireylerin işgücü eğitiminde eksik kalmalarına neden olabilmektedir. Bireylerin kendi alanlarında güncel kalabilmeleri için uyum sağlayabilmeleri ve yeni beceriler öğrenebilmeleri önemlidir. Örneğin, bir kişi teknolojiye büyük ölçüde bağımlı bir alanda çalışıyorsa, güncel kalabilmek için yeni programlama dilleri veya yazılımlar öğrenmesi gerekebilir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yeni teknolojilerle güncel kalmasına ve sektörlerindeki değişikliklere uyum sağlamasına yardımcı olabilir, bu da istihdam edilebilirliklerini ve kariyer beklentilerini artırabilir.

Yeni beceriler ve bilgi edinme: hayat boyu öğrenme, bireylerin kişisel veya profesyonel yaşamlarında kullanılabilecek yeni beceriler ve bilgiler edinmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, bir kişi yeni bir dil öğrenmek isterse, bir dil kursuna veya çevrimiçi bir dil programına kaydolabilir veya bir kişi resim yapmak veya bahçecilik gibi yeni bir hobi öğrenmek isterse, uzmanlarından eğitim almak için bir kursa veya bir gruba katılabilir.

Kişisel ve profesyonel gelişim: Hayat boyu öğrenme, bireyler yeni beceriler ve bilgiler edindikçe ve ufuklarını genişlettikçe kişisel ve profesyonel gelişime de katkı sağlamaktadır.

Bireyler yeni dönüm noktalarına ve hedeflere ulaştıkça benlik saygısını ve başarı duygusunu da artırabilir.

Bağlı ve motive kalma: Hayat boyu öğrenme, bireylerin yeni ilgi alanlarına bağlı ve motive kalmalarına yardımcı olabilir.

2.14.4. Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi ve Faydaları

Hayat boyu öğrenme, kişisel veya mesleki nedenlerle sürekli, gönüllü ve kendi kendini motive eden bilgi arayışıdır. Bireylerin yeni şeyler öğrenmelerine veya belirli bir konu veya beceriye ilişkin anlayışlarını derinleştirmelerine yardımcı olan etkinliklere katılmayı kapsamaktadır. Hayat boyu öğrenme, çeşitli nedenlerle hem bireyler hem de bir bütün olarak toplum için önemlidir (Jarvis, 2007).

Bireyler için hayat boyu öğrenmenin sayısız faydası olabilir. Bireylerin kendi alanlarında güncel kalmalarına, iş gücündeki değişikliklere uyum sağlamalarına ve iş piyasasında rekabetçi kalmalarına vb. gibi birçok durumda yararı vardır. Aynı zamanda kişisel ve profesyonel gelişime, artan benlik saygısına ve bir başarı duygusuna yol açabilir. Ek olarak, hayat boyu öğrenme, bireylerin yeni ilgi alanları ile meşgul ve motive olmalarına yardımcı olabilir. Bireyler başkalarıyla birlikte öğrenim görürken, sosyal bağlantılar ve kişisel gelişim için de fırsatlar oluşabilmektedir (Laal ve Salamati, 2012).

Hayat boyu öğrenme bir bütün olarak toplum için de önemlidir. Bireyler kariyerlerinde uygulanabilecek yeni beceriler ve bilgiler kazandıkça, ekonomik büyüme ve gelişmeyi teşvik etmeye yardımcı olabilir. Ayrıca, bireyler farklı geçmişlere ve kültürlerle sahip başkalarından ve onlarla birlikte öğrendikçe, sosyal uyum ve kapsayıcılığın desteklenmesine yardımcı olabilir. Ek olarak, hayat boyu öğrenme, karmaşık sosyal sorunların ele alınmasında değerli olabilecek eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır (Jarvis, 2007).

Hayat boyu öğrenmeye katılmanın birçok avantajı vardır. En önemli avantajlardan bazıları şunlardır:

İyileştirilmiş iş beklentileri: Hayat boyu öğrenme, bireylerin kendi alanlarında güncel kalmalarına ve iş gücündeki değişikliklere uyum sağlamalarına yardımcı olabilir, bu da istihdam edilebilirliklerini ve kariyer beklentilerini artırabilir.

Artan kazanç potansiyeli: Hayat boyu öğrenme, bireyler kariyerlerinde uygulanabilecek yeni beceriler ve bilgiler kazandıkça, kazanç potansiyelinin artmasına da yol açabilir. Örneğin, bir kişi belirli bir alanda bir derece veya sertifika kazanırsa, daha yüksek bir maaş veya daha ileri bir pozisyon için uygun koşulları sağlayabilir. Ek olarak, hayat boyu öğrenme, bireylerin kendi alanlarında güncel kalmalarına ve iş piyasasında rekabetçi kalmalarına yardımcı olabilir, bu da terfi ve yükselme fırsatları sağlayabilir.

Kişisel ve profesyonel gelişim: Hayat boyu öğrenme, bireyler yeni beceriler ve bilgiler edindikçe ve ufuklarını genişlettikçe kişisel ve profesyonel gelişime yol açabilir. Bireyler yeni dönüm noktalarına ve hedeflere ulaştıkça benlik saygısını ve başarı duygusunu da artırabilir.

Artan bilgi ve anlayış: Hayat boyu öğrenme, bireylerin belirli bir konu veya beceri hakkında daha derin bir anlayış kazanmasına yardımcı olabilir; bu, kişisel olarak ödüllendirici olabilir ve ayrıca kişisel ve profesyonel yaşamlarında pratik uygulamaları olabilir. Örneğin, bir kişi tarihle ilgileniyorsa, konuyla ilgili anlayışlarını derinleştirmek için belirli bir dönem veya olay hakkında daha fazla bilgi edinebilmektedir.

Gelişmiş eleştirel akıl yürütme ve sorun çözme becerileri: Hayat boyunca öğrenme, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel ortamlarda değerli olabilecek eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Örneğin, bir kişi iş yerinde karmaşık bir sorunla karşı karşıya kalırsa, yaratıcı bir çözüm bulmak için hayat boyu öğrenme yoluyla edindiği bilgi ve becerileri kullanabilir.

2.14.5. Hayat Boyu Öğrenme ve Eğitim

Hayat boyu öğrenme, eğitime de önemli katkılar sağlamaktadır. Hayat boyu öğrenmenin eğitime katkıda bulunabileceği yollardan bazıları şunlardır (Jarvis, 2007):

Öğrenme Arzusunu Teşvik Etmek: Hayat boyu öğrenme, bireylerin yeni şeyler öğrenmelerine ve belirli bir konu veya beceriye ilişkin anlayışlarını derinleştirmelerine olanak tanıyan

etkinliklere katıldıkça, bireylerde öğrenme arzusunu geliştirmeye yardımcı olabilir. Bireyler, öğrenmeye katılmaya devam ederek ruh sağlıklarını da koruyabilmektedir.

Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Desteklenmesi: Hayat boyu öğrenme kavramı, akademik başarı için önemli olan eleştirel akıl yürütebilme ve sorun çözme becerilerinin daha da iyileştirilmesine de katkı sağlayabilir. Bireyler yaşam boyu öğrenmeye katılarak soru sormayı, bilgileri analiz etmeyi ve sorunlara yaratıcı çözümler bulmayı öğrenebilirler.

Sürekli Öğrenmeyi Desteklemek: Hayat boyu öğrenme, bireyler yaşamları boyunca öğrenmeye ve gelişmeye devam ettikçe sürekli öğrenmeyi desteklemeye yardımcı olabilir. Bu, özellikle teknoloji ve sağlık gibi sürekli değişen ve gelişen alanlarda önemli olabilir. Bireyler, hayat boyu öğrenmeye katılarak alanlarında güncel kalabilir ve yeni gelişmelere ve trendlere uyum sağlayabilir.

Toplumsal Eğitime Katkı: Bireyler bilgi ve becerilerini başkalarıyla paylaştıkça, yaşam boyu öğrenme başkalarının eğitimini de destekleyebilir. Örneğin, yeni bir dil veya yeni bir hobi gibi yeni bir beceri öğrenmiş olan bir kişi öğrendiklerini başkalarına öğretmeyi seçebilir. Bu, bir öğrenme kültürünün desteklenmesine yardımcı olabilir ve ayrıca sosyal bağlantılar ve kişisel gelişim için fırsatlar sağlayabilir.

2.14.6. Hayat Boyu Öğrenme ve Okul

Yaşam boyunca öğrenme ve okul arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlüdür. Bir yandan okul, geleneksel bir öğrenme ortamıdır ve bireylere yapılandırılmış ve örgün bir eğitim sağlar. Öte yandan, hayat boyu öğrenme, geleneksel okul ortamının dışında gerçekleşebilir ve çok çeşitli faaliyetleri ve yaklaşımlardan meydana gelmektedir. Hayat boyu öğrenmenin okulla ilişkilendirilme yollarından biri de sürekli öğrenme kavramıdır. Sürekli öğrenme, öğrenmenin bireyin örgün eğitimini tamamlamasıyla sona ermediği, aksine kişinin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğu fikrini ifade etmektedir (Schober vd., 2007).

Hayat boyu öğrenmenin okulla ilgili olduğu bir başka husus ise bireylerin örgün eğitimleri sırasında kazandıkları bilgi ve becerilerdir. Bu beceri ve bilgiler, bireyler öğrendiklerini yeni

ve farklı bağlamlarda geliştirip uyguladıkça, hayat boyu öğrenme için bir temel işlevi ortaya koymaktadır. Örneğin, okulda matematik becerilerini öğrenen bir kişi, bu becerileri kişisel mali durumu veya mühendis olarak yaptığı iş gibi çeşitli ortamlarda kullanabilir (Day, 2002).

Hayat boyu öğrenme ve okul, kişisel ve profesyonel gelişimde oynadıkları rolle de ilişkilidir. Gerek hayat boyu öğrenme gerekse de okul, bireylere yeni beceriler ve bilgiler kazandıkça ve ufuklarını genişlettikçe kişisel ve profesyonel gelişim için fırsatlar sağlayabilir. Ancak, öğrenmeye yaklaşım ve kişisel ve profesyonel gelişimin özel hedefleri iki ortam arasında farklılık gösterebilir (Jarvis, 2007).

2.15. Kültür Kavramı

Kültür kavramı karmaşık ve çok yönlüdür ve antropoloji, sosyoloji, psikoloji ve siyaset bilimi dahil olmak üzere çok çeşitli alanlarda akademisyenler ve araştırmacılar tarafından incelenmekte ve tartışılmaktadır. Kültür, genel olarak bir grubu veya toplumu karakterize eden paylaşılan değerler, inançlar, gelenekler ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Kültür, bireylerin hayatlarını yaşama biçimlerini şekillendirmeye ve etkilemeye yardımcı olduğu ve deneyimleri, inançları ve davranışları üzerinde önemli bir etkisi olabileceği için oldukça önemli bir kavramdır (Bennett, 2015).

Kültürün sıklıkla tanımlandığı bir yol, bir toplumun maddi kültürü ve maddi olmayan kültürüdür. Maddi kültür, bir toplum tarafından yaratılan ve kullanılan aletler, giysiler ve binalar gibi fiziksel nesneleri ve eserleri ifade etmektedir. Maddi olmayan kültür ise değerler, inançlar, gelenekler ve davranışlar gibi kültürün soyut yönlerini ifade eder. Hem maddi kültür hem de maddi olmayan kültür, kültürün önemli bileşenleridir ve genellikle birbirleriyle yakından ilişkilidir (Arslanoğlu, 2000).

Kültür, bir toplum tarafından gerçekleştirilen uygulamalar ve ritüeller açısından da değerlendirilebilmektedir. Kültürel uygulamalar, belirli bir kültür içindeki bireyler tarafından gerçekleştirilen belirli eylem ve davranışlardır. Bunlar, dini uygulamalar, sosyal gelenekler ve günlük rutinler gibi unsurları kapsamaktadır. Kültürel ritüeller, bir kültür içinde gerçekleştirilen daha resmi ve sembolik eylemlerdir ve belirli olaylar veya durumlarla

ilişkilendirilebilirler. Kültürel uygulamalar ve ritüeller, bireylerin kendi kültürleri içinde hayatlarını yaşama ve başkalarıyla etkileşim kurma biçimlerini şekillendirmeye etki etmektedir (Oğuz, 2019).

Kültür, bir toplumun sahip olduğu kültürel normlar ve değerler açısından da anlaşılabilir. Kültürel normlar, bir kültür içindeki bireylerin davranışlarını yöneten dile getirilmeyen kurallar ve beklentilerdir. Bu normlar bir kültürden diğerine geniş ölçüde değişebilir ve bireylerin davranış ve diğerleriyle etkileşim biçimini etkileyebilir. Kültürel değerler ise, bir kültür içindeki bireylerin dünyaya bakışını şekillendiren temel inanç ve ilkelerdir. Bu değerler, gerçekliğin doğası, bireyin toplum içindeki rolü ve çeşitli sosyal ve ahlaki konuların önemi hakkındaki inançları içerebilmektedir (Arslanoğlu, 2000). Bu boyutlara ek olarak, kültür genellikle güç ve sosyal eşitsizlikle olan ilişkisi açısından önemlidir. Kültür, bir sosyal kontrol aracı olarak kullanılabilir ve bir toplum içindeki mevcut güç dinamiklerini kullanmak ve sürdürmek için kullanılabilir (Oğuz, 2009).

2.15.1. Kültürün Önemi

Kültür, düşünme, hissetme ve davranma şeklimizi şekillendiren temel bir kavramdır. Dil, gelenek, görenek, inanç, değer ve gelenekler gibi birçok farklı unsuru kapsayan karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Kültür kavramı, kimliğimizi şekillendirmede, başkalarıyla etkileşimlerimizi şekillendirmede ve çevremizdeki dünyayı algılamayı biçimlendirme rolü dahil olmak üzere çeşitli nedenler dolayısıyla oldukça önem arz etmektedir. Kültürün kimliğimizi şekillendirmesinin en önemli yollarından biri, paylaşılan inançların, değerlerin ve geleneklerin aktarılmasıdır. Kültür, bir grup veya topluluğa ait olma ve bağlantı duygusu sağlar. Hızla değişen bir dünyada bize süreklilik ve istikrar duygusu verir. Kültür aynı zamanda bize davranış için bir dizi norm ve beklenti sağlayarak benlik algımızı şekillendirir (Şeşen vd., 2014).

Kültür, başkalarıyla olan etkileşimlerimizi şekillendirmede de kritik bir rol oynar. Kültür, iletişim kurma ve algıyı şekillendirir. Bu bağlamda hem kişisel hem de profesyonel ilişkiler kurmayı etkilemektedir. Kültür aynı zamanda çevremizdeki dünyayı anlama ve ona tepki

verme biçimini de etkilemektedir. Kültürün bu ki şisel ve toplumsal faydalarının yanı sıra önemli bir ekonomik etkisi de bulunmaktadır. Kültür, mal ve hizmetleri üretme, t k tme ve alışverişi de etkilemektedir. İşletmeleri ve organizasyonları organize etme ve yönetme biçimini etkilemektedir. Kültür, uluslararası ticareti ve ticareti şekillendirmede de kritik bir rol oynar. İşletmenin yürütüldüğü kültürel bağlamı anlamak, günümüzün küresel ekonomisinde başarı için çok önemlidir (Eğinli ve  akır, 2011).

Ayrıca kültürün, etrafımızdaki dünyayı algılama ve anlama  eklimiz üzerinde önemli bir etkisi vardır. Zaman, mekan ve doğa algımızı şekillendirir. Geçmiş, bugün ve gelecek anlayışımızı şekillendirir. Kültür aynı zamanda neyin mümkün neyin imk nsız, neyin iyi veya kötü veya son olarak neyin güzel veya çirkin olduğu konusundaki anlayış açısından da belirleyici olmaktadır. Kültür, diğer kültürleri anlama ve onlarla ilişki kurma biçimimiz üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Kültürel alışveriş ve etkileşim yoluyla, başka yaşam biçimleri ve başka düşünme biçimleri hakkında bilgi edinebiliriz. Bu, kültürel çeşitliliğin daha fazla anlaşılmasına ve takdir edilmesine ve aynı zamanda farklılığın daha fazla ho ğ r  ve kabulüne neden olabilmektedir ( e en vd., 2014).

Sonuç olarak kültür, hayatımızın şekillenmesinde merkezi bir rol oynayan hayati bir kavramdır. Kimliğimizi, başkalarıyla etkile imlerimizi ve çevremizdeki dünyaya dair anlayışımızı şekillendirir. Kültürün ayrıca önemli ekonomik, politik ve sosyal etkileri vardır. Kültür kavramını anlamak, ki şisel ve profesyonel gelişimin yanı sıra daha barışçıl ve ho ğ r l  bir dünya inşa etmek için çok önemlidir.

2.15.2. Kültürün Toplumsal Etkileri

Kültür, bir toplumun sosyal dinamiklerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin birbirleriyle nasıl etkileşim kurduklarını, inançlarını ve değerlerini ve hatta ekonomik ve politik sistemlerini etkileyebilir. Bu etki, oyundaki belirli kültürel unsurlara bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz olabilir. Kültürün toplum üzerindeki en dikkate değer etkilerinden biri, kimlik duygumuzu şekillendirme şeklidir. Kültür, bireylere bir aidiyet ve topluluk duygusu sağlamanın yanı sıra ortak bir tarih ve gelenekler dizisi sağlayabilir. Bu,

kişinin kültürüne karşı güçlü bir gurur ve sadakat duygusuna yol açabilir ve bu da toplum içinde bir bütünlük duygusunu besleyebilir. Ancak kültür aynı zamanda bir bölünme ve çatışma kaynağı da olabilir. Farklı kültürel gruplar temasa geçtiğinde yanlış anlaşılmalara ve gerginlikler olabilir. Bu, özellikle bir kültür diğerlerinden baskın veya üstün olarak algılandığında geçerlidir. Bu ayrımcılığa, önyargıya ve hatta şiddete yol açabilir (Oğuz, 2011).

Kültürün bir diğer önemli yönü de inançlarımızı ve değerlerimizi şekillendirmedeki rolüdür. Kültür, toplumsal cinsiyet rolleri, cinsellik ve din gibi şeylere karşı tutumumuzu olduğu kadar ahlaki olarak doğru veya yanlış olarak kabul ettiğimiz şeyleri de etkileyebilir. Bu hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara yol açabilir. Örneğin, eşitliğe değer veren ve çeşitliliğe saygı duyan bir kültür, daha kapsayıcı ve hoşgörülü bir toplumu teşvik edebilir. Öte yandan, katı cinsiyet rollerini veya katı dini inançları destekleyen bir kültür, ayrımcılığa ve baskıya yol açabilir. Kültür, ekonomik ve politik sistemler üzerinde de önemli bir etkiye sahip olabilir. Örneğin, çok çalışmaya ve girişimci ruha değer veren bir kültür, güçlü bir ekonomi ve iş ortamına yol açabilir. Öte yandan, otoriteye güvenmeyen veya ekonomik büyümeye şüpheyle yaklaşan bir kültür, ekonomik gelişmeyi engelleyebilir. Benzer şekilde, demokrasiye ve sivil katılıma değer veren bir kültür, güçlü ve istikrarlı bir siyasi sisteme yol açabilir (Demir, 2011).

Son olarak kültür, birbirimizle etkileşim şeklimizi de şekillendirebilir. Örneğin, nezaket ve formaliteye değer veren bir kültür daha çekingen sosyal etkileşimlere sahipken, açıklık ve kayıt dışılığa değer veren bir kültür daha rahat sosyal etkileşimlere sahip olabilir. Bu, iş görüşmelerinden flört ve evliliğe kadar her şeyi etkileyebilir (Oğuz, 2011).

Genel olarak kültür, bir toplumun sosyal dinamiklerini şekillendirmede karmaşık ve çok yönlü bir rol oynar. Bir gurur ve topluluk kaynağı olabileceği gibi, bir çatışma ve bölünme kaynağı da olabilir. İnançlarımızı ve değerlerimizi, ekonomik ve politik sistemlerimizi ve hatta birbirimizle etkileşim şeklimizi şekillendirebilir. Kültürün sosyal etkilerini anlamak, içinde yaşadığımız toplumları anlamak ve daha adil ve eşitlikçi bir dünya için çalışmak için gereklidir. Kültürün durağan olmadığını ve sürekli olarak geliştiğini, uyum sağladığını ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verdiğini not etmek önemlidir. Bu nedenle kültürü sabit bir varlık olarak değil, bir süreç olarak ele almak önemlidir. Bu, kültürün yalnızca geçmişin bir ürünü olmadığını, aynı zamanda bugünü ve geleceği şekillendiren dinamik bir güç olduğunu anlamaya yardımcı olabilir (Arslan, 2011).

Sonuç olarak, kültürün sosyal etkileri karmaşık ve çok yönlüdür. Kültür, kimlik duygumuzu, inançlarımızı ve değerlerimizi şekillendirir ve bir bölünme ve çatışma ya da uyum ve anlayış kaynağı olabilir. Ekonomik ve politik sistemlerin yanı sıra birbirimizle etkileşim şeklimizi de şekillendirebilir. Bu etkileri anlamak, içinde yaşadığımız toplumları anlamak ve daha adil ve eşitlikçi bir dünya için çalışmak için gereklidir. Kültürü dinamik ve gelişen bir süreç olarak düşünmek de önemlidir.

2.15.3. Kültürün Bireysel Etkileri

Kültür kavramı bir grubu ya da daha geniş manada toplumu anlatan paylaşılan gelenekler, değerler, eserler ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Konuştuğumuz dilden giydiğimiz giysilere, yediğimiz yiyeceğe ve başkalarıyla etkileşim şeklimize kadar her şeyi kapsar. Kültür, düşünme, hissetme ve davranma şeklimizi şekillendiren, hayatımızın temel bir yönüdür (Oğuz, 2011).

Kültürün bireyleri şekillendirmesinin en önemli yollarından biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, kültürümüzün normlarını, değerlerini ve geleneklerini öğrenme srecimizdir. Doğumla başlar ve hayatımız boyunca devam eder. Büyüyüp geliştikçe, neyin kabul edilebilir neyin kabul edilemez olduğunu, neyin çirkin veya güzel ya da neyin yanlış veya doğru olduğunu öğreniriz. Bu süreç kişiliğimizi şekillendirir ve dünyadaki yerimizi anlamamıza yardımcı olur. Örneğin, bazı kültürlerde kolektivitze çok değer verilir ve bireylerin grubun ihtiyaçlarına kendi bireysel ihtiyaçlarından daha fazla öncelik vermesi beklenir. Bu kültürlerde, bireylerin grup normlarına uyma ve grubun iyiliğine dayalı kararlar alma olasılıkları daha yüksek olabilir. Buna karşılık, bireyci kültürlerde, bireyler kendileri için düşünmeye ve kendi istek ve ihtiyaçlarına göre kararlar almaya teşvik edilir. Bireyci kültürlerde yetiştirilen bireylerin kendine güvenen ve bağımsız olma olasılığı daha yüksek olabilir (Arslan, 2011).

Kültür aynı zamanda tutumlarımızı ve inançlarımızı da şekillendirir. Kültürel değerler ve inançlar, etrafımızdaki dünyayı algılama ve yorumlama şeklimizi etkiler. Kültür davranışlarımızı da şekillendirir. Davranışlarımız, kültürümüzün norm ve geleneklerinden etkilenir. Örneğin, bazı kültürlerde başkalarını kucaklayarak veya öperek selamlamak gibi bir

gelenek bulunmaktadır, diğer kültürlerde ise sadece baş sallamak veya eğilmek daha uygundur. Ayrıca başkalarıyla etkileşim şeklimiz de kültürümüz tarafından şekillenir. Bazı kültürlerde doğrudan göz teması bir saygı işareti olarak görülürken, diğer kültürlerde kaba veya kaba olarak görülür (Abadan, 1984).

Kültür aynı zamanda iletişim tarzlarımızı da şekillendirir. Farklı kültürlerin farklı iletişim normları vardır ve bu, farklı kültürlerden insanlar etkileşime girdiğinde yanlış anlamalara ve kafa karışıklığına yol açabilir. Örneğin, bazı kültürlerde dolaylı iletişim tercih edilir ve insanlar anlamlarını iletmek için sözsüz ipuçları ve imalar kullanabilirler. Buna karşılık, diğer kültürlerde doğrudan iletişim tercih edilir ve insanlar daha doğrudan ve açık konuşabilir. Kültür aynı zamanda ilişkilerimizi de şekillendirir. İlişkilerimiz, kültürümüzün normlarından ve geleneklerinden etkilenir. Örneğin, bazı kültürlerde görücü usulü evlilikler yaygınken, diğer kültürlerde bireyler eşlerini seçme konusunda daha özgürdür. Ayrıca aile üyelerimizle etkileşim şeklimiz de kültürümüz tarafından şekillenir. Bazı kültürlerde geniş aile ile birlikte yaşama alışılmışken, diğer kültürlerde bireylerin bağımsız yaşaması daha yaygındır. Kültür aynı zamanda duygusal ifadelerimizi de şekillendirir. Farklı kültürlerin duygusal ifade için farklı normları vardır ve bu, farklı kültürlerden insanlar etkileşime girdiğinde yanlış anlamalara ve kafa karışıklığına yol açabilir. Örneğin, bazı kültürlerde duygusal ifade çok değerlidir ve insanlar duygularını açık ve özgürce ifade edebilirler. Buna karşılık, diğer kültürlerde duygusal kısıtlamaya çok değer verilir ve insanlar duygusal ifadelerinde daha çekingen olabilir (Engin, 1990).

Sonuç olarak kültürün birey üzerinde önemli bir etkisi vardır. Kişiliklerimizi, tutumlarımızı, inançlarımızı, davranışlarımızı, iletişim tarzlarımızı, ilişkilerimizi ve duygusal ifadelerimizi şekillendirir. Kültürün bireyleri nasıl şekillendirdiğini anlamak, farklı kültürlerden insanların nasıl farklı düşünebileceklerini, hissedebileceklerini ve davranabileceklerini anlamak için önemlidir. Aynı zamanda farklı kültürlerden insanlar etkileşimde bulunduğu ortaya çıkabilecek yanlış anlamaları ve çatışmaları önlemeye de yardımcı olabilir. Kültürün sabit olmadığını ve zamanla değişebileceğini hatırlamak önemlidir. Birey olarak kendi kültürümüzü ve ait olduğumuz grupların kültürünü şekillendirme gücüne sahibiz. Kültürün kendimiz ve başkaları üzerindeki etkisinin farkında olarak daha kapsayıcı ve anlayışlı bir toplum yaratmak için çalışabiliriz.

2.15.4. Hayat Boyu Öğrenme ve Kültür

Bu iki kavram arasında bulunan bağıntı aslında karmaşık ve çok yönlüdür. Kültür, bir grubu ya da daha geniş manada toplumu anlatan paylaşılan gelenekler, değerler ve inançlar manasına karşılık gelmektedir. Öte yandan yaşam boyu öğrenme, sürekli bilgi ve öğrenme arayışını ifade etmektedir. Bu farklılıklara rağmen, yaşam boyu öğrenme ile kültür arasında yakın bir ilişki vardır, çünkü kültür, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılma şeklini etkileyebilmekte ve şekillendirebilmektedir (Medel vd., 2001). Kültürün yaşam boyu öğrenmeyi etkilemesinin bir yolu, belirli bir kültürde vurgulanan değerler ve inançlardır. Örneğin, bazı kültürler eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye önem verebilmektedir. Bu da yüksek eğitilmiş ve bilgili bireylere önem verildiğini göstermektedir. Bu kültürlerde yaşam boyu öğrenme, kişisel ve mesleki gelişimin gerekli ve önemli bir parçası olarak görülebilmektedir. Öte yandan, diğer kültürler eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye daha az önem verebilir ve diğer niteliklere veya özelliklere daha fazla değer verebilir. Bu kültürlerde, yaşam boyu öğrenmeye yeteri kadar değer verilmeyebilmektedir (Jarvis, 2007). Kültür, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılma yollarını da şekillendirebilmektedir. Örneğin, farklı kültürlerin öğrenme ve eğitime farklı yaklaşımları olabilir ve farklı yöntem ve teknikler kullanabilirler. Bazı kültürler örgün eğitime ve yapılandırılmış öğrenmeye ağırlık verirken, diğerleri deneyimsel öğrenmeye ve uygulamalı deneyimlere daha fazla önem verebilmektedir. Bu kültürel farklılıklar, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yaklaşma biçimlerini etkileyebilir ve öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını etkileyebilir (Medel, 2001). Kültür, belirli bir toplumda değer verilen ve vurgulanan bilgi ve beceri türlerini de etkileyebilmektedir. Örneğin, bazı kültürler teknik becerilere ve pratik bilgiye daha fazla önem verirken, diğerleri sanatsal veya yaratıcı becerilere daha fazla önem verebilmektedir. Bu kültürel farklılıklar, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yaklaşma şeklini etkileyebilmekte ve takip etmeyi seçtikleri bilgi ve beceri türlerini etkileyebilmektedir. Ayrıca

kültür, yaşam boyu öğrenmenin yer aldığı sosyal ve kültürel bağlamı şekillendirebilir. Örneğin, bazı kültürler bireysel öğrenmeye ve kendi kendini motive etmeye daha fazla önem verirken, diğerleri bir topluluk veya grup ortamında öğrenmeye daha fazla önem verebilir. Bu kültürel farklılıklar, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yaklaşma şeklini etkileyebilir ve onlara sunulan öğrenme deneyimlerini etkileyebilir (Field, 2001). 28 Genel olarak, yaşam boyu öğrenme ve kültür arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlüdür. Kültür, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılma şeklini etkileyebilir ve şekillendirebilir ve öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını etkileyebilir. Öte yandan, yaşam boyu öğrenme, bireylerin yeni beceriler ve bilgiler edinip bunları topluluklarına ve toplumlarına geri getirmeleri nedeniyle kültürün gelişmesine ve evrimine de katkıda bulunabilir.

2.16. Sürdürülebilir Liderlik ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

İrge ve Özkan (2019) tarafından yapılan araştırmada sürdürülebilir liderlik ve kurum kültürü ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında kolayda örneklem yöntemi kullanılarak İstanbul'da kamu ve özel sektörde faaliyet gösteren 386 kişilik bir örneklem grubu belirlenmiştir. Örneklem grubuna uygulanan anketlerin analizi sonucunda sürdürülebilir liderlik ve kurum kültürü arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönlü bir bağıntı olduğu görülmüştür. Bu durum ile beraber sürdürülebilir liderliğin boyutları ve kurum kültürü arasındaki ilişkiye yönelik olarak alt boyutlar kapsamında belirlenen hipotezler test edilmiştir.

Yollu (2017) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejileri ve bu stratejileri uygulama düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Antalya ilinde bulunan kamu ilkokullarında faaliyet gösteren okul yöneticileri ile öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin, okul idarecilerinin sürdürülebilir liderlik politikalarını uygulayabilme düzeyleri ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modeli betimsel tarama modeli olmakla birlikte nicel araştırma deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni 2016-2017 eğitim-öğretim senesi içerisinde Antalya Büyükşehir Belediyesi il sınırları kapsamında yer alan beş merkez ilçede bulunan kamu ilkokullarında faaliyet gösteren okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda evren 445 okul yöneticisi ve 3237 öğretmen

olarak hesaplanmıştır. Örnekleme temsil etmesi amacıyla 217 okul yöneticisi ve 356 öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Toplanan bulgular SPSS 22 paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda cinsiyet, kurum idareciliği yapmak, liderlik konusunda bir eğitim almış olmak ve mezun olunan bölüm değişkenleri ile sürdürülebilir liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte eğitim ile adalet ve koruma boyutları arasında ise anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak farklılığın ön lisans mezunu katılımcılardan kaynaklı olarak olduğu saptanmıştır. Yaş ile koruma boyutu, kıdem değişkeni ile görev süresi, farklılık ve koruma boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Dağdeviren-Ertaş (2020) tarafından yapılmış olan çalışmada sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Yozgat ilinde bulunan kamu ilkokullarında faaliyet gösteren okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ve okul örgütlerinin öğrenen yapıya sahip olması arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgütü destekleyen ve engelleyen unsurların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada genel manada nicel analiz metotları ile nitel analiz metotları tercih edilmiştir. Bu bağlamda karma araştırma modelinde açıklayıcı sıralı desen araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma kapsamında yordayıcı ilişkisel desen kullanılmıştır. Evrenin etkili bir şekilde temsil edilebilmesi için tabakalı örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği ve Öğrenen Organizasyonlar Anketi kullanılmıştır. Okul idarecilerinin sürdürülebilir liderlik tutumlarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin yaş, cinsiyet, evli olup olmama durumu, kıdem, eğitim düzeyi, okuldaki kıdem ve bitirilen fakülte açısından farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sürdürülebilir liderlik özelliğine sahip yöneticilerin görev yaptığı kurumlarda iyi bir metot, geçmişe yönelik başarı, üst düzey başarı beklentisi ve oldukça güçlü bir kurum kültürü olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte veli desteğinin sürdürülebilir liderlik açısından önemli bir faktör olduğu saptanmıştır.

2.17. Hayat Boyu Öğrenme ile İlgili Çalışmalar

Yıldız-Durak ve Tekin (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri mesleki ve kişisel değişkenler açısından incelenmiştir. Bartın ili sınırları içerisinde çalışan öğretmenlerin yaşam boyunca öğrenme yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlgili araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. İlgili araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Bartın ilinin merkezindeki 3 tane ilkokul, 3 ortaokul ve 3 tane lisede çeşitli bölümlerde çalışmakta olan 98 tane eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla iki araç kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde normal bir dağılım göstermediği saptanmış ve bu doğrultuda non-parametrik testler uygulanması uygun görülmüştür. Bu araştırmada ulaşılan bulgular ışığında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, günlük internet kullanım düzeyi, bilişim teknolojilerine yönelik alınan hizmet içi eğitim ve haftalık ders yükü parametrelerine göre yaşam boyunca öğrenme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin eğitim düzeyi ve yaşlarına göre yaşam boyunca öğrenme seviyelerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Çakır (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada halk eğitim merkezleri bünyesinde çalışan müdürlerin öğretimsel liderlik rollerinin karşılık düzeylerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yönteminin çeşitleme desenine başvurulmuştur. Araştırmadaki çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemi olarak maksimum çeşitlilik örnekleme şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda Trabzon il sınırları içerisinde yer alan halk eğitim merkezlerinde en az 4 yıldır görev yapan 9 kurum müdürü ve söz konusu merkezlerde en az 1 yıldır eğitim veren öğretmen/usta öğretici olan 515 eğitimci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmacının hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Şişman (2004)'ın geliştirmiş olduğu Öğretimsel Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Doküman analizi amacıyla görüşme gerçekleştirilen halk eğitim müdürlerinin 2015-2019 yılları arasında belirlenen stratejik planlar incelenmiştir. Nicel verileri çözümleyebilmek için SPSS programı tercih edilmiştir. Nitel verilerse içerik analizi metodu kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulguların karma araştırma yöntemine uygun olarak karşılaştırılması ve bütünleştirilmesi sonucunda halk eğitim merkezi yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirebilme seviyelerinin planlamadan hayata geçiş sürecinde azaldığı saptanmıştır. Eğitimci, kurum müdürlerini “çoğu zaman” olacak şekilde öğretimsel lider olarak tanımlamasına karşın kurum müdürlerinin kendilerini genel manada orta seviyede öğretimsel

lider gibi algıladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumları ve öğretmenlerin görev süreleri arasında anlamlı herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Doğan ve Kavtelek (2015)'in yapmış oldukları araştırmada örgüt yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın gayesi yaşam boyu öğrenme örgüt yöneticilerinin farklı parametreler açısından hayat boyu öğrenme kavramına yönelik algılarının belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri isimli çalışmaya katılım sağlayan 432 hayat boyu öğrenme kurum yöneticisinden meydana gelmektedir. Toplanan tüm veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği üzerinden toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan tüm bilgiler normal şekilde dağılım göstermemesinden ötürü Kruskal-Walis ve Mann-Whitney U testlerine başvurulmuştur. Ulaşılan bulgulara göre hayat boyu öğrenme kurum idarecilerinin yaşam boyunca öğrenme kavramına yönelik algı düzeylerinin yüksek düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte örgüt yöneticilerinin hayat boyu öğrenme kavramına yönelik algılarının görev yeri, yaş ve çalışmakta olunan kurum açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği fakat bunun yanında cinsiyet parametresi ışığında anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırma yöntemi, araştırmanın örnekleme, evreni, veri toplama araçları ve son olarak elde edilen verilerin çözümlemesi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Sürdürülebilirlik liderlik ve okullardaki hayat boyu öğrenme kültürü düzeyinin hipotetik olarak ele alındığı bu çalışma ilişkisel tarama modeline başvurularak yapılmış nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinde ana gaye iki farklı değişkenin mevcut veriler ışığında birbirini etkileme durumunu ortaya çıkarmaktır (Karasar, 2014). İlişkisel tarama tipi araştırmalarda, değişkenler arası ilişki hesaplanabilir ve bir değişkenin değişiminin ne kadarının diğer değişken tarafından oluşturulduğu belirlenebilir.

Tablo 4

Evren bilindiğinde kuramsal örneklem büyüklükleri

	%95 güvenle	%959 güvenle
N	n	n
50	44	50
100	79	99
200	132	196
500	217	476
1.000	278	907
2.000	322	1661

5.000	357	3311
10.000	370	4950
20.000	377	6578
50.000	381	8195
100.000	383	8926
1.000.000	384	9706

Kaynak: Cohen, Manion ve Morrison (2000)

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Sakarya ili sınırlarında yer alan okullarda çalışan 15489 öğretmen oluşmaktadır. Cohen, Manion ve Morrison (2000) tarafından belirlenen tablo 4'e bakıldığında %95 güvenle 377 örneklem tekabül etmektedir. Dolayısıyla araştırmada uygun örneklem yöntemi izlenerek 401 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamına giren Sakarya ilinde çalışmakta olan öğretmenlere yönelik kişisel verilerin yüzde bazında dağılımları aşağıdaki Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Katılımcılara ait demografik özellikler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	165	41,1
	Kadın	236	58,9
Yaş	(ort±ss)	38,88±8,95	
	20-25 yaş	23	5,7
	26-30 yaş	52	13,0

	31-35 yaş	89	22,2
	36-40 yaş	71	17,7
	41-45 yaş	71	17,7
	46-50 yaş	46	11,5
	51-55 yaş	31	7,7
	56 ve üzeri	18	4,5
Öğrenim Durumu	Ön lisans	13	3,2
	Lisans	330	82,3
	Yüksek lisans	58	14,5
Kıdem	1-5 yıl	71	17,7
	6-10 yıl	84	20,9
	11-15 yıl	68	17,0
	16-20 yıl	72	18,0
	21-25 yıl	50	12,5
	25 yıl üzeri	56	14,0
	1-5 yıl	245	61,1
	6-10 yıl	85	21,2
Bulunduğunuz okuldaki çalışma senesi	11-15 yıl	40	10,0
	16-20 yıl	21	5,2
	21-25 yıl	6	1,5
	25 yıl üzeri	4	1,0
Branş	Sözel	352	87,8
	Sayısal	49	12,2
	İlkokul	240	59,9
Okul türü	Ortaokul	56	14,0
	Lise	105	26,2
Herhangi bir sendikaya üye misiniz?	Evet	249	62,1

Çalışmaya katılım sağlayanların %58,9'u kadın, %41,1'i erkektir. Yaş değişkenine göre; katılımcıların %5,7'si 20-25 yaş aralığında, %13,0'ı 26-30 yaş aralığında, %22,2'si 31-35 yaş aralığında, %17,7'si 36-40 yaş aralığında, %17,7 'si 41-45 yaş aralığında, %11,5'i 46-50 yaş aralığında, %7,7'si 51-55 yaş aralığında, %4,5'i 56 ve üzeri yaştadır. Öğrenim durumuna göre; katılımcıların %3,2'si ön lisans, %82,3'ü lisans, %14,5'i yüksek lisans mezunudur. Kıdem değişkenine göre; katılımcıların %17,7'si 1-5 sene aralığında, %20,9'u 6-10 sene aralığında, %17,0'ı 11-15 sene aralığında, %18,0'ı 16-20 sene aralığında, %12,5'i 21-25 sene aralığında, %14,0'ı 25 sene ve üzeridir. Bulundukları okuldaki çalışma yılına göre; katılımcıların %61,1'i 1-5 sene aralığında, %21,2'si 6-10 sene aralığında, %10,0'ı 11-15 sene aralığında, %5,2'si 16-20 sene aralığında, %1,5'i 21-25 sene aralığında, %1,0'ı 25 sene ve üzeridir. Branş değişkenine göre; katılımcıların %87,8'i sözel, %12,2'si sayısalıdır. Okul türü değişkenine göre; katılımcıların %59,9'u ilkokul, %14,0'ı ortaokul, %26,2'si lisedir. Sendika üyeliği değişkenine göre; katılımcıların %62,1'i evet, %37,9'u hayır demiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Ölçeklerin uygulanabilmesi adına ilk olarak ölçeği uyarlamış olan araştırmacılara ulaşılmış ve hem bu ölçeklerin tercih edilmesi hususunda hem de ileride ilgili ölçeklerin örneklem grubuna da uygulanması adına gerekli olan tüm izinler Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir. Araştırma ışığında dağıtılmış olan 450 tane anketten totalde 401 tane anket geri alınabilmektedir. Ölçekler, yalnızca araştırmaya katılım sağlamaya gönüllü olan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulamadan önce katılım sağlayan öğretmenlere gerekli tüm bilgi verilmiş ve uygulamadan sonra toplanmış olan ölçekler ile veri seti hazırlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çalışmaya yönelik akıllarına takılan sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; Dalati vd. (2017) tarafından derlenen ve Kürşad Zorlu ve Fatma Korkmaz (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği

(SLO) ve Soner Doğan ve Ayşe Çalışkan Toyoglu (2019) tarafından geliştirilmiş olan OHBOKO yani Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği'ne başvurulmuştur.

Tablo 6

Normallik değerlerinin İncelenmesi (N=401)

	Skewness			Kurtosis			Ort.	Medyan	Mod	KS
	Statistic	SE	Oran	Statistic	SE	Oran				
Sürdürülebilir liderlik ölçeği	-1,271	0,122	-10,43	1,220	0,243	5,02	40,05	42	50	0,000
Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	-0,815	0,122	-6,69	0,784	0,243	3,22	138,13	139	170	0,000
Anadilde iletişim yeterliği	-1,913	0,122	-15,70	3,951	0,243	16,25	17,42	19	20	0,000
Yabancı dilde iletişim yeterliği	-0,712	0,122	-5,85	0,145	0,243	0,60	15,53	16	20	0,000
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	-0,887	0,122	-7,28	0,738	0,243	3,03	16,48	16	20	0,000
Dijital yeterlikler	-1,046	0,122	-8,59	0,799	0,243	3,29	16,91	17	20	0,000
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	-0,985	0,122	-8,09	1,324	0,243	5,45	36,94	37	45	0,000
Girişimcilik yeterliği	-0,755	0,122	-6,20	0,347	0,243	1,43	34,86	36	36	0,000

Sürdürülebilir liderlik ölçek skor ortalaması $40,05 \pm 10,03$, okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçek skor ortalaması $138,13 \pm 23,48$ 'dir. Ölçek güvenilirliğinin test edilmesi esnasında en fazla başvuru alan ölçütlerden bir tanesi içsel tutarlılık ölçüsü yani Cronbach's alfa'dır. Sürdürülebilir liderlik ölçeği (0,977) ve okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği (0,974) için gerekli hesaplama gerçekleştirilmiş, Cronbach's alfa değeri bulunmuştur. Bahsi geçen değerler genel geçer değer niteliği taşıyan 0,700'in (Nunnally, 1978: 245-6) üzerindedir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma çerçevesinde literatür taraması yapıldıktan sonra ve danışman görüşü alındıktan sonra Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış; yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, kıdem, bulunduğunuz okuldaki görev süresi, branş, okul tipi, herhangi bir sendikaya üyelik durumu, yöneticiniz okulda kaç yıldır idareci ile ilgili sorulardan oluşturulmuştur (Ek-4).

3.3.2. Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik düzeyleri Dalati vd. (2017) tarafından derlenen ve Zorlu ile Korkmaz (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği ile ölçülmüştür. Bu ölçek 10 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Araştırmadaki ölçek formu 5’li Likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Tamamen katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçek içerisinde herhangi olumsuz nitelikte bir madde yoktur. Ölçekten minimum 36 puan, maksimum ise 180 puan almak mümkündür. Ölçek total puanına, katılım sağlayanların ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtların tamamının toplanması yolu ile ulaşılmaktadır. Okul idarecisinin sürdürülebilir liderlik tutumlarının yüksek olması ve katılımcı kişinin ölçekten almış olduğu puanın yüksek olması arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Bunun dışında alt boyut maddelerinden her birine verilen yanıtların da toplanması sonucunda alt boyut total puanları elde edilebilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

3.3.3. Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği

Doğan ve Çalışkan Toyoglu (2019)’ın geliştirmiş olduğu OHBOKO yani Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği temelde 6 boyuttan ve 34 maddeden oluşmaktadır. Bu doğrultuda bahsedilen boyutlara daha detaylı bakmak gerekirse; ilk boyut, “anadilde iletişim becerileri”, diğer boyut, “yabancı dilde iletişim becerileri”, üçüncü boyut, “ bilim-teknolojide

ve matematiksel ana beceriler”, dördüncü boyut, “dijital beceriler”, beşinci boyut, “öğrenmeyi öğrenme becerileri” ve sonuncu boyut, “girişimcilik yeterlikleri” olarak adlandırılmaktadır. Ölçek formu 5’li Liker tipinde ve puan aralıkları ise Hiç Katılmıyorum (1.00 ila 1.79), Katılmıyorum (1.80 ila 2.59), Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum (2.60 ila 3.39), Katılıyorum (3.40 ila 4.19) ve Tümüyle Katılıyorum (4.20 ila 5.00) olarak saptanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde örneklemin ölçme araçlarına verdiği yanıtlardan ulaşılan veriler IBM SPSS Statistics 23 ve IBM SPSS AMOS 23 programlarına aktarılmış ve bu şekilde tamamlanmıştır. Ölçeklerin ne derece güvenilir olduğunu ölçebilmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları saptanmıştır. Sonrasında ölçekleri yanıtlayan öğretmenler ile alakalı genel birkaç bilgi verilmesi için parametrelerin ortalama değerleri ve demografik bilgiler sunulmuştur. Uygulama formu üzerinde ölçeklerin öncesinde sunulmuş olan demografik parametreler (cinsiyet, yaş, öğrenim seviyesi, kıdem, çalışma süresi, branş, okul tipi, sendika üyelikleri ve yöneticileri okulda kaç yıldır idareci) betimsel istatistik metotları arasından frekans ve yüzde değerleri sayesinde çözümlenmiştir. Ardından araştırma bulgularının değerlendirilmesinde kategorik parametreler için sayı, yüzde gibi frekans dağılımı, sayısal parametreler için de ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. İki grup arasında herhangi bir farkın bulunup bulunmadığı konusu için bağımsız örneklem t testi, ikinin üzerinde bir sayıdaki grup arasında herhangi bir farkın olup olmadığı konusu için ise tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. ANOVA neticesinde ilk olarak varyans homojenliği konusunda Levene testine, sonrasında farklılığın gruplardan hangisinden dolayı olduğunu belirleme konusunda ise Bonferroni veya Tamhane’s T2’ ye başvurulmuştur. Varyans homojenliğini sağlayan parametrelerde gruplar arasında bulunan farkın ele alınması konusunda Bonferroni, tam tersi bir durumda ise Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Model testi konusunda path (yol) ve ölçekler arasında bulunan bağıntının incelenmesinde pearson korelasyon analizinden faydalanılarak sonuçlar tablolar şeklinde sunulmuştur. Anlamlılık için ise $p < 0,05$ değeri baz alınmıştır.

Çalışma verileri değerlendirilirken ölçümlerin normal dağılıma uygunluğu için Kolmogorov-Smirnov testine bakılmış, uygun olmayan parametrelerin aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin $\pm 1,96$ sınırları içinde 0'a yakın olması sebebiyle normal dağılımın uygunluğu kanıt olarak değerlendirilerek parametrik testlerden yararlanılmıştır. (Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012; Wilcox, 2012b; Howitt ve Cramer, 2011; Lind, vd. 2006).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, örnekleme, araştırma problemi ve alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizleri sonucundaki bulgular ve ilgili bulgular doğrultusundaki yorumlar bulunmaktadır.

4.1 Araştırmanın Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin sürdürülebilir liderliği ne düzeydedir?” olarak belirtilmiştir. İlgili alt probleme ilişkin istatistiki veriler Tablo 7’de gözler önüne serilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Liderlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının İstatistiki Verileri

Ölçek	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{X}$	ss
Sürdürülebilir Liderlik	401	10	50	40,05	10,03

Tablo 7 incelendiğinde ölçekten alınabilecek minimum puan 10, maksimum puanın 50 olduğu ve katılımcıların ($\bar{X}=40,05$) aritmetik ortalama aldıkları; ölçek yönergesine göre katılımcıların görüşlerine göre sürdürülebilir liderlik düzeylerinin yüksek düzeyde olarak tespit edildiği söylenebilir.

4.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki diğer alt problemi ise “Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeyleri; 1. cinsiyetlerine, 2. yaşlarına, 3. öğrenim durumlarına, 4. kıdemlerine, 5. çalışma yıllarına, 6. branşlarına, 7. okul türlerine, 8. sendika üyeliklerine, 9. yöneticilerinin okulda kaç yıldır idareci olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” şeklinde saptanmıştır. İlgili değişkenlere yönelik analizler ayrı tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

4.1.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ölçeği sonuçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu t-testi ile tespit edilmiş ve ulaşılan neticeler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Sürdürülebilir Liderlik	Kadın	165	40,85	10,07	1,337	399	0,182
	Erkek	236	39,50	9,98			

Tablo 8 incelendiğinde, sürdürülebilir liderlik ölçeğinde ($t_{(399)}=1,337$, $p<.05$) cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermediği bulunmuştur. Bu durumda, erkek ve kadın öğretmenlerin yöneticilerin sürdürülebilir liderliğine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.2.2.Yaş Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ölçeği sonuçlarının yaş değişkeni ekseninde durumu tek yönlü ANOVA analizi ile tespit edilmiş ve ulaşılan veriler aşağıda verilen Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sürdürülebilir liderlik ölçeği	20-25 yaş	23	42,91	6,44	Gruplar arası	489,07	7	69,87	0,691	0,680
	26-30 yaş	52	40,62	9,95	Grup içi	39729,73	393	101,09		
	31-35 yaş	89	38,55	10,45	Toplam	40218,79	400			
	36-40 yaş	71	39,94	11,02						
	41-45 yaş	71	40,70	9,89						
	46-50 yaş	46	40,04	8,85						
	51-55 yaş	31	40,87	10,57						
	56 ve üzeri	18	38,72	10,69						
Total		401	40,05	10,03						

Tablo 9 incelendiğinde sürdürülebilir liderlik ölçeğinde ($F_{(393)}=0.691$, $p<.05$) yaşın gruplar arasında anlamlı düzeyde herhangi bir fark tespit edilmemiştir. Bu kapsamda, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.2.3.Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ölçeği puanlarının eğitim durumu doğrultusunda farklılaşma durumunu inceleyebilmek için tek yönlü ANOVA analizi ile tespit edilmiş, buradan ulaşılan veriler aşağıdaki Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sürdürülebilir liderlik ölçeği	Ön lisans	13	39,69	9,04	Gruplar arası	2,25	2	1,13	0,011	0,989
	Lisans	330	40,08	10,19	Grup içi	40216,54	398	101,05		
	Yüksek lisans	58	39,98	9,45	Toplam	40218,79	400			
	Total	401	40,05	10,03						

Tablo 10 incelendiğinde sürdürülebilir liderlik ölçeğinde ($F_{(398)}=0,011$, $p>.05$) öğrenim durumu değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu

kapsamda, farklı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.2.4.Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Mesleki kıdem parametresi doğrultusunda öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ölçeği puanlarının farklılaşma durumunu inceleyebilmek adına tek yönlü ANOVA uygulanmış ulaşılan veriler aşağıdaki Tablo 11 'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sürdürülebilir liderlik ölçeği	1-5 yıl	71	41,77	8,35	Gruplar arası	492,36	5	98,47	0,979	0,430
	6-10 yıl	84	38,36	10,75	Grup içi	39726,44	395	100,57		
	11-15 yıl	68	39,97	10,87	Toplam	40218,79	400			
	16-20 yıl	72	39,94	10,91						
	21-25 yıl	50	40,92	8,99						
	25 yıl üzeri	56	39,89	9,48						
	Total	401	40,05	10,03						

Tablo 11 incelendiğinde sürdürülebilir liderlik ölçeğinde ($F_{(395)}=0,979$, $p>.05$) mesleki kıdemin istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermediği ortaya çıkmaktadır. Bu

kapsamda, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.2.5.Çalışma Yılı Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ölçeği puanlarının bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için tek yönlü ANOVA uygulanmış ulaşılan veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Çalışma Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Okuldaki çalışma yılı	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sürdürülebilir liderlik ölçeği	1-5 yıl	245	40,24	9,95	Gruplar arası	603,91	5	120,78	1,204	0,306
	6-10 yıl	85	40,84	8,89	Grup içi	39614,88	395	100,29		
	11-15 yıl	40	39,93	8,95	Toplam	40218,79	400			
	16-20 yıl	21	37,24	14,67						
	21-25 yıl	6	38,67	14,69						
	25 yıl üzeri	4	30,50	10,47						
	Total	401	40,05	10,03						

Tablo 12 incelendiğinde sürdürülebilir liderlik ölçeğinde ($F_{(395)}=1,204$, $p>.05$) çalışma yılının istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermediği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, okullarındaki çalışma yılı farklı olan öğretmenlerin yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.2.6.Branş Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek adına bağımsız örneklem t testi tercih edilmiş ve ulaşılan tüm sonuçlar aşağıdaki Tablo 13 ile verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
Sürdürülebilir liderlik ölçeği	Sözel	352	40,58	9,93	2,849	399	0,005
	Sayısal	49	36,27	10,02			

Tablo 13 incelendiğinde sürdürülebilir liderlik ölçeğinde ($t_{(399)}=2,849$, $p<.05$) branş değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark oluşturduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, branşı sözel olanların öğretmenlerin yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri, branşı sayısal olanlara göre daha yüksektir.

4.1.2.7.Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenleri sürdürülebilir liderlik ölçeği sonuçlarının çalışılan okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için tek yönlü ANOVA kullanılmış, buradan ulaşılan tüm sonuçlar aşağıdaki Tablo 14 ile gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Okul türü	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sürdürülebilir liderlik ölçeği	İlkokul	240	40,77	10,63	Gruplar arası	304,34	2	152,17	1,517	0,221
	Ortaokul	56	39,13	9,25	Grup içi	39914,45	398	100,29		
	Lise	105	38,92	8,87	Toplam	40218,79	400			
	Total	401	40,05	10,03						

Tablo 14 incelendiğinde sürdürülebilir liderlik ölçeğinde ($F_{(398)}=1,517$ $p<.05$) görev yapılan eğitim kurumu türü değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu kapsamda, farklı tür eğitim kurumları bünyesinde çalışmakta olan öğretmenlerin yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.2.8.Sendikaya Üyelik Durumuna Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ölçeği sonuçlarının herhangi bir sendikaya üyelik durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek adına bağımsız örneklem t testi kullanılmış ve buradan toplanan tüm sonuçlar ise aşağıdaki Tablo 15 ile sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Sürdürülebilir Liderlik Düzeylerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre İncelemesi

Ölçek	Sendika Üyelik Durumu	N	$\bar{X}$	ss	T	Sd	p
Sürdürülebilir Liderlik	Evet	249	39,79	10,50	-0,674	399	0,501
	Hayır	152	40,49	9,22			

Tablo 15 incelendiğinde sürdürülebilir liderlik ölçeğinde ($t_{(399)}=-0,672$, $p>.05$) herhangi bir sendikaya üyelik durumu değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu kapsamda, herhangi bir sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığını söylemek yanlış olmayacaktır.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bir diğer alt problemi de “Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenme kültürü hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre hayat boyu öğrenme kültürü düzeyine ilişkin istatistiki veriler aşağıda verilen Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeğine İlişkin Puanlarının İstatistikî Verileri

Ölçek	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{X}$	ss
Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	411	48	170	138,13	23,48
Anadilde iletişim yeterliği	411	4	20	17,42	3,56
Yabancı dilde iletişim yeterliği	411	4	20	15,53	3,70
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	411	4	20	16,48	3,21
Dijital yeterlikler	411	6	20	16,91	3,09
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	411	9	45	36,94	6,88
Girişimcilik yeterliği	411	9	45	34,86	7,98

Tablo 16 incelendiğinde ölçekten alınabilecek minimum puanın 48 maksimum puanın 170 olduğu ve katılımcıların ortalama 138,13 puan aldıkları; ölçek yönergesine göre araştırmaya katılım sağlayanların hayat boyu öğrenme kültürünün üst seviyelerde yer aldığı neticesi elde edilmiştir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın diğer alt problemi ise “Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hayat boyu öğrenme kültürü düzeyi; 1. cinsiyete, 2. yaşa, 3. öğrenim durumuna, 4. kıdeme, 5. çalışma yılına, 6. bransa, 7. okul türüne, 8. sendika üyeliğine, 9. yöneticilerinin okulda kaç yıldır

idareci olduklarına göre anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık sergilemekte midir?” olarak belirlenmiştir.

4.1.4.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin yaşam boyunca öğrenme kültürü ölçeği sonuçlarının cinsiyet parametresi doğrultusunda farklılaşma durumu t-testi ile tespit edilmiş, ulaşılan sonuçlar Tablo 17 ile gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	Erkek	165	138,20	24,01	0,052	399	0,959
	Kadın	236	138,08	23,16			
Anadilde iletişim yeterliği	Erkek	165	16,90	4,11	-2,308	399	0,022*
	Kadın	236	17,78	3,08			
Yabancı dilde iletişim yeterliği	Erkek	165	15,36	3,80	-0,797	399	0,426
	Kadın	236	15,66	3,63			
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	Erkek	165	16,36	3,19	-0,587	399	0,557
	Kadın	236	16,56	3,23			
Dijital yeterlikler	Erkek	165	17,04	2,97	0,742	399	0,458
	Kadın	236	16,81	3,18			
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Erkek	165	36,95	6,65	0,013	399	0,990
	Kadın	236	36,94	7,04			

Girişimcilik yeterliği	Erkek	165	35,59	7,57	1,539	399	0,125
	Kadın	236	34,34	8,24			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğinin genelinde ($t_{(399)}=0,052$, $p>.05$) cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermediği bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde cinsiyet durumları arasında okullarda yaşam boyunca öğrenme kültürü ölçeği, matematiksel ve bilim-teknolojide ana beceriler, yabancı dildeki iletişim becerisi, dijital beceriler, öğrenmeyi öğrenebilme becerisi, girişimcilik becerisi boyut skorları açısından istatistiksel yönden anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Bahsedilen husus cinsiyet parametresine göre öğretmenlerin yabancı dilde iletişim becerisi, matematiksel ve bilim ve teknolojide ana yeterlilikler, dijital yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik yeterliği vb. gibi hususlarda benzer algı seviyelerinin olduğunu söylemem olasıdır. Fakat anadilde iletişim yeterliliği boyut skoru açısından istatistiksel manada anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Bu doğrultuda, kadın öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğine yönelik düşünceleri erkeklere göre daha yüksektir.

4.1.4.2.Yaş Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği sonuçlarının yaş değişkeni ekseninde durumu tek yönlü ANOVA analizi ile tespit edilmiş, ulaşılan veriler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
-------	-----	---	-----------	----	-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---	----------------

	20-25	23	135,26	31,85	Gruplar arası	3723,78	7	531,97	0,964	0,457	
	26-30	52	139,50	25,06	Grup içi	216812,73	393	551,69			
	31-35	89	138,25	19,48	Toplam	220536,51	400				
Okullarda	36-40	71	139,00	22,77							
hayat boyu	41-45	71	140,37	26,10							
öğrenme	46-50	46	134,22	21,28							
kültürü	51-55	31	142,13	17,72							
ölçeği	56 +	18	128,06	30,01							
	Total	401	138,13	23,48							
	20-25	23	16,91	3,82	Gruplar arası	206,56	7	29,51	2,378	0,022	26-45>
	26-30	52	18,17	2,49	Grup içi	4876,89	393	12,41			56 ve üzeri
	31-35	89	17,57	3,72	Toplam	5083,45	400				
	36-40	71	17,79	2,78							
Anadilde	41-45	71	17,55	3,62							
İletişim	46-50	46	16,83	4,05							
Yeterliği	51-55	31	17,42	3,58							
	56 +	18	14,61	5,09							
	Total	401	17,42	3,56							
	20-25	23	15,22	5,00	Gruplar arası	31,69	7	4,53	0,328	0,941	
	26-30	52	15,54	4,01	Grup içi	5432,10	393	13,82			
	31-35	89	15,57	3,36	Toplam	5463,80	400				
	36-40	71	15,77	3,35							
Yabancı	41-45	71	15,73	4,02							
Dilde	46-50	46	15,28	2,71							
İletişim	51-55	31	15,61	4,33							
Yeterliği	56 +	18	14,50	3,85							
	Total	401	15,53	3,70							
Matematiksel	20-25	23	16,91	3,79	Gruplar arası	56,42	7	8,06	0,780	0,604	

ve Bilim- Teknolojide Temel Yeterlikler	26-30	52	16,29	3,40	Grup içi	4061,60	393	10,33		
	31-35	89	16,72	2,98	Toplam	4118,02	400			
	36-40	71	16,46	3,07						
	41-45	71	16,65	3,51						
	46-50	46	16,15	2,60						
	51-55	31	16,71	3,01						
	56 +	18	15,06	4,02						
	Total	401	16,48	3,21						
Dijital Yeterlikler	20-25	23	15,87	4,69	Gruplar arası	56,28	7	8,04	0,838	0,556
	26-30	52	16,69	3,77	Grup içi	3768,12	393	9,59		
	31-35	89	17,10	2,97	Toplam	3824,40	400			
	36-40	71	16,72	2,78						
	41-45	71	17,38	3,27						
	46-50	46	16,74	2,30						
	51-55	31	17,26	2,18						
	56 +	18	16,56	2,57						
	Total	401	16,91	3,09						
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	20-25	23	34,96	10,77	Gruplar arası	341,17	7	48,74	1,031	0,408
	26-30	52	37,79	7,20	Grup içi	18573,39	393	47,26		
	31-35	89	37,31	6,03	Toplam	18914,56	400			
	36-40	71	37,23	6,43						
	41-45	71	37,27	7,16						
	46-50	46	35,63	6,37						
	51-55	31	37,74	5,24						
	56 +	18	34,72	7,84						
	Total	401	36,94	6,88						
Girişimcilik Yeterliği	20-25	23	35,39	10,40	Gruplar arası	505,69	7	72,24	1,136	0,339
	26-30	52	35,02	8,27	Grup içi	24983,92	393	63,57		

31-35	89	33,97	8,13	Toplam	25489,61	400
36-40	71	35,03	7,53			
41-45	71	35,79	7,83			
46-50	46	33,59	7,48			
51-55	31	37,39	6,02			
56 +	18	32,61	9,17			
Total	401	34,86	7,98			

Tablo 18 incelendiğinde hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğinde ($F_{(393)}=0,964$, $p<.05$) yaş grupları arasında anlamlı bir farka sebebiyet vermediği bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde yaş durumları arasında okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve dijital yeterlilikler, yabancı dilde iletişim yeterliği, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, matematiksel ve bilim/teknolojide ana yeterlilikler, girişimcilik yeterliliği boyut puanları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Bu husus yaş parametresine göre öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliği, matematiksel ve bilim/teknolojide ana yeterlilikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik yeterliği boyutlarında eğitim kurumlarını yeterli derecede algıladıkları ve ilgili konu hakkında aşağı yukarı aynı algı seviyelerinin olduğu olarak açıklanabilmektedir.

Ancak anadilde iletişim yeterliği boyut skoru açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($p<0,05$). İlgili doğrultuda, 26-45 yaşındakilerin anadilde iletişim yeterliği boyut skoru 56 ve üzeri olanlara göre daha yüksektir. Yaşı daha düşük olan öğretmenlerin anadildeki iletişim yeterliklerinin olması boyutunda okulları ileri seviyede algıladıkları ve ilgili hususta yaşı daha ileri olanların algı düzeyine göre daha yüksektir şeklinde açıklanabilir.

4.1.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek adına tek yönlü ANOVA uygulanmış ve buradan ulaşılan tüm sonuçlar Tablo 19 ile sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okullardaki Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	Ön lisans	13	137,54	17,59	Gruplar arası	21,15	2	10,57	0,019	0,981
	Lisans	330	138,23	23,67	Grup içi	220515,37	398	554,06		
	Yüksek lisans	58	137,66	23,84	Toplam	220536,51	400			
	Total	401	138,13	23,48						
Anadilde iletişim yeterliği	Ön lisans	13	17,00	2,58	Gruplar arası	18,26	2	9,13	0,718	0,489
	Lisans	330	17,35	3,68	Grup içi	5065,19	398	12,73		
	Yüksek lisans	58	17,91	3,05	Toplam	5083,45	400			
	Total	401	17,42	3,56						
Yabancı dilde iletişim yeterliği	Ön lisans	13	15,62	3,12	Gruplar arası	0,30	2	0,15	0,011	0,989
	Lisans	330	15,52	3,72	Grup içi	5463,50	398	13,73		
	Yüksek lisans	58	15,59	3,75	Toplam	5463,80	400			
	Total	401	15,53	3,70						
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	Ön lisans	13	16,31	2,32	Gruplar arası	14,04	2	7,02	0,681	0,507
	Lisans	330	16,56	3,14	Grup içi	4103,99	398	10,31		
	Yüksek lisans	58	16,03	3,73	Toplam	4118,02	400			
	Total	401	16,48	3,21						

Dijital yeterlikler	Ön lisans	13	16,31	2,36	Gruplar arası	14,91	2	7,45	0,779	0,460
	Lisans	330	16,86	3,13	Grup içi	3809,49	398	9,57		
	Yüksek lisans	58	17,31	3,01	Toplam	3824,40	400			
	Total	401	16,91	3,09						
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Ön lisans	13	36,77	5,46	Gruplar arası	1,16	2	0,58	0,012	0,988
	Lisans	330	36,93	7,04	Grup içi	18913,41	398	47,52		
	Yüksek lisans	58	37,05	6,30	Toplam	18914,56	400			
	Total	401	36,94	6,88						
Girişimcilik yeterliği	Ön lisans	13	35,54	6,73	Gruplar arası	84,91	2	42,45	0,665	0,515
	Lisans	330	35,02	8,00	Grup içi	25404,70	398	63,83		
	Yüksek lisans	58	33,76	8,18	Toplam	25489,61	400			
	Total	401	34,86	7,98						

Tablo 19 incelendiğinde öğrenim durumu değişkeni hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğinde ($F=398=0,019$, $p>.05$) istatistiksel bakımdan anlamlı herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu husus eğitim seviyesine göre lisans, ön lisans veya lisans üstü bir düzeyde eğitim alan öğretmenlerin kendi dillerinde ve yabancı dilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim teknoloji alanındaki yeterlilik seviyesi, dijital yeterliği, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliği ve girişimcilik yeterliği boyutlarında kurumları yeterli derecede algılamış oldukları ve hemen hemen aynı algı seviyelerinin olduğu şeklinde açıklığa kavuşturulabilir.

4.1.4.4.Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek adına tek yönlü ANOVA uygulanmış ve toplanan sonuçlar ise aşağıdaki Tablo 20 ile gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	1-5 yıl	71	137,15	26,45	Gruplar arası	2063,26	5	412,65	0,746	0,589
	6-10 yıl	84	136,50	20,56	Grup içi	218473,25	395	553,10		
	11-15yıl	68	139,56	22,63	Toplam	220536,51	400			
	16-20yıl	72	141,68	27,91						
	21-25yıl	50	139,08	21,96						
	25 yıl +	56	134,64	19,63						
	Total	401	138,13	23,48						
Anadilde iletişim yeterliği	1-5 yıl	71	17,92	2,97	Gruplar arası	86,86	5	17,37	1,373	0,233
	6-10 yıl	84	17,32	3,59	Grup içi	4996,59	395	12,65		
	11-15yıl	68	17,78	3,16	Toplam	5083,45	400			
	16-20yıl	72	17,71	3,78						
	21-25yıl	50	16,90	3,87						
	25 yıl +	56	16,57	4,02						
	Total	401	17,42	3,56						
Yabancı dilde iletişim yeterliği	1-5 yıl	71	15,03	4,31	Gruplar arası	109,98	5	22,00	1,623	0,153
	6-10 yıl	84	15,74	3,25	Grup içi	5353,81	395	13,55		
	11-15yıl	68	15,09	3,72	Toplam	5463,80	400			

	16-20yıl	72	16,43	3,99						
	21-25yıl	50	15,78	3,01						
	25 yıl +	56	15,04	3,52						
	Total	401	15,53	3,70						
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	1-5 yıl	71	16,30	3,34	Gruplar arası	18,05	5	3,61	0,348	0,884
	6-10 yıl	84	16,51	3,24	Grup içi	4099,97	395	10,38		
	11-15yıl	68	16,50	3,04	Toplam	4118,02	400			
	16-20yıl	72	16,82	3,74						
	21-25yıl	50	16,54	2,94						
	25 yıl +	56	16,13	2,74						
	Total	401	16,48	3,21						
Dijital yeterlikler	1-5 yıl	71	16,66	4,00	Gruplar arası	44,88	5	8,98	0,938	0,456
	6-10 yıl	84	16,69	3,15	Grup içi	3779,52	395	9,57		
	11-15yıl	68	16,72	2,86	Toplam	3824,40	400			
	16-20yıl	72	17,43	3,06						
	21-25yıl	50	17,38	2,75						
	25 yıl +	56	16,66	2,13						
	Total	401	16,91	3,09						
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	1-5 yıl	71	36,32	8,25	Gruplar arası	170,24	5	34,05	0,718	0,611
	6-10 yıl	84	37,27	6,46	Grup içi	18744,32	395	47,45		
	11-15yıl	68	37,19	6,56	Toplam	18914,56	400			
	16-20yıl	72	37,85	7,35						
	21-25yıl	50	36,86	6,19						
	25 yıl +	56	35,82	5,91						
	Total	401	36,94	6,88						
Girişimcilik yeterliği	1-5 yıl	71	34,93	8,62	Gruplar arası	503,11	5	100,62	1,591	0,162
	6-10 yıl	84	32,96	8,35	Grup içi	24986,50	395	63,26		
	11-15yıl	68	36,28	7,45	Toplam	25489,61	400			

16-20yıl	72	35,44	8,36
21-25yıl	50	35,62	7,33
25 yıl +	56	34,43	6,99
Total	401	34,86	7,98

Tablo 20 incelendiğinde hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğinde ($F_{(395)}=0,746$, $p>.05$) mesleki kıdemın istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermediği ortaya çıkmaktadır. Bu durum mesleki kıdem parametresine göre öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliği, yabancı dilde iletişim yeterliliği, matematiksel ve bilim teknoloji alanında, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliği ve girişimcilik yeterliği boyutlarında okulları yeterli seviyede algılamış oldukları ve hemen hemen aynı algı seviyelerinin olduğu şeklinde açıklanabilir.

4.1.4.5.Bulunduğu Okuldaki Çalışma Yılı Değişkenin Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği puanlarının bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için ANOVA analizi uygulanmış ulaşılan sonuçlar da aşağıda verilen Tablo 21 ile gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Çalışma Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Okuldaki çalışma yılı	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	1-5 yıl	245	137,70	23,89	Gruplar arası	1846,18	5	369,24	0,667	0,649
	6-10 yıl	85	138,62	21,50	Grup içi	218690,33	395	553,65		
	11-15 yıl	40	139,03	20,73	Toplam	220536,51	400			
	16-20 yıl	21	142,86	29,71						
	21-25 yıl	6	137,83	30,77						

	25 yıl +	4	120,25	21,81						
	Total	401	138,13	23,48						
Anadilde iletişim yeterliği	1-5 yıl	245	17,44	3,53	Gruplar arası	41,72	5	8,34	0,654	0,659
	6-10 yıl	85	17,22	3,54	Grup içi	5041,73	395	12,76		
	11-15 yıl	40	18,15	2,29	Toplam	5083,45	400			
	16-20 yıl	21	16,52	5,36						
	21-25 yıl	6	17,50	5,65						
	25 yıl +	4	17,25	0,96						
	Total	401	17,42	3,56						
Yabancı dilde iletişim yeterliği	1-5 yıl	245	15,46	3,79	Gruplar arası	98,11	5	19,62	1,444	0,207
	6-10 yıl	85	15,42	3,47	Grup içi	5365,69	395	13,58		
	11-15 yıl	40	16,05	2,81	Toplam	5463,80	400			
	16-20 yıl	21	16,86	3,71						
	21-25 yıl	6	13,83	6,59						
	25 yıl +	4	12,75	4,11						
	Total	401	15,53	3,70						
Matematiksel ve bilim- teknolojide temel yeterlikler	1-5 yıl	245	16,47	3,13	Gruplar arası	63,69	5	12,74	1,241	0,289
	6-10 yıl	85	16,68	3,21	Grup içi	4054,33	395	10,26		
	11-15 yıl	40	16,25	2,81	Toplam	4118,02	400			
	16-20 yıl	21	17,00	4,10						
	21-25 yıl	6	15,67	4,68						
	25 yıl +	4	13,00	3,92						
	Total	401	16,48	3,21						
Dijital yeterlikler	1-5 yıl	245	16,77	3,34	Gruplar arası	28,82	5	5,76	0,600	0,700
	6-10 yıl	85	17,28	2,66	Grup içi	3795,58	395	9,61		
	11-15 yıl	40	16,73	2,23	Toplam	3824,40	400			
	16-20 yıl	21	17,24	3,52						
	21-25 yıl	6	17,83	1,60						
	25 yıl +	4	16,00	2,45						
	Total	401	16,91	3,09						

Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	1-5 yıl	245	37,01	7,10	Gruplar arası	142,36	5	28,47	0,599	0,701
	6-10 yıl	85	37,02	6,25	Grup içi	18772,20	395	47,52		
	11-15 yıl	40	36,33	6,18	Toplam	18914,56	400			
	16-20 yıl	21	37,81	8,24						
	21-25 yıl	6	37,50	6,60						
	25 yıl +	4	31,75	6,40						
	Total	401	36,94	6,88						
Girişimcilik yeterliği	1-5 yıl	245	34,55	8,26	Gruplar arası	298,39	5	59,68	0,936	0,458
	6-10 yıl	85	34,99	7,28	Grup içi	25191,22	395	63,78		
	11-15 yıl	40	35,53	7,40	Toplam	25489,61	400			
	16-20 yıl	21	37,43	8,51						
	21-25 yıl	6	35,50	9,20						
	25 yıl +	4	29,50	5,74						
	Total	401	34,86	7,98						

Tablo 21 incelendiğinde hayat boyu öğrenme kültürü ölçek ve alt boyutlarında ($F_{(395)}=0,667$, $p>.05$) bulunduğu okuldaki çalışma yılının istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermediği ortaya çıkmaktadır. Bu durum bulunduğu okuldaki çalışma yılı parametresi doğrultusunda öğretmenlerin kendi dillerinde iletişim yeterliği, yabancı bir dilde iletişim becerisi, matematiksel ve bilim teknolojideki beceriler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenebilme becerisi ve son olarak girişimcilik yeterliği boyutlarında eğitim kuru olan okulları yeterli seviyede algılamış oldukları ve hemen hemen benzer algı seviyelerinin olduğu şeklinde açıklanabilir.

4.1.4.6.Branş Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği puanlarının bölüm parametresine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve ulaşılan tüm sonuçlar Tablo 22 ile sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	Sözel	352	139,46	23,26	3,072	399	0,002
	Sayısal	49	128,57	23,09			
Anadilde iletişim yeterliği	Sözel	352	17,41	3,56	-0,068	399	0,946
	Sayısal	49	17,45	3,67			
Yabancı dilde iletişim yeterliği	Sözel	352	15,74	3,65	3,006	399	0,003
	Sayısal	49	14,06	3,70			
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	Sözel	352	16,72	3,11	4,136	399	0,000
	Sayısal	49	14,73	3,42			
Dijital yeterlikler	Sözel	352	16,95	3,11	0,856	399	0,393
	Sayısal	49	16,55	2,98			
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Sözel	352	37,31	6,80	2,934	399	0,004
	Sayısal	49	34,27	6,92			
Girişimcilik yeterliği	Sözel	352	35,32	7,85	3,166	399	0,002
	Sayısal	49	31,51	8,21			

Tablo 22 incelendiğinde hayat boyu öğrenme kültürü ölçek ve alt boyutlarında branşlar arasında anadilde iletişim yeterliği, dijital yeterlikler boyut skorları yönünden istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$) okullarda yaşam boyunca öğrenme kültürü ölçeği ve yabancı bir dilde iletişim yeterliliği, matematiksel- bilim-teknolojideki beceriler, öğrenmeyi öğrenebilme becerisi, girişimcilik yeterliği boyut puanları açısından istatistiksel manada anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($p<0,05$). Bu doğrultuda, sözel branşa sahip olan kişilerin okullarda yaşam boyunca öğrenme kültürü ölçeği ve yabancı bir dilde iletişim becerisi, matematiksel-bilim-teknolojide beceriler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik boyut skorları branşı sayısal olanlara göre daha yüksektir.

4.1.4.7.Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

Öğretmenleri hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği sonuçlarının çalışılan okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış, buradan ulaşılan sonuçlar Tablo 23 ile sunulmuştur.

Tablo 23.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Okul türü	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı
Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	İlkokul	240	141,63	22,00	Gruplar arası	7864,58	2	3932,29	7,359	0,001	İlkokul> Lise
	Ortaokul	56	135,45	24,25	Grup içi	212671,94	398	534,35			
	Lise	105	131,56	24,92	Toplam	220536,51	400				
	Total	401	138,13	23,48							
Anadilde iletişim yeterliği	İlkokul	240	17,73	3,42	Gruplar arası	86,56	2	43,28	3,447	0,033	İlkokul> Lise
	Ortaokul	56	17,50	3,48	Grup içi	4996,90	398	12,56			

	Lise	105	16,65	3,84	Toplam	5083,45	400				
	Total	401	17,42	3,56							
Yabancı dilde iletişim yeterliği	İlkokul	240	16,06	3,59	Gruplar arası	197,93	2	98,96	7,480	0,001	İlkokul> Lise
	Ortaokul	56	15,38	3,15	Grup içi	5265,87	398	13,23			
	Lise	105	14,42	3,97	Toplam	5463,80	400				
	Total	401	15,53	3,70							
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	İlkokul	240	17,15	2,94	Gruplar arası	281,78	2	140,89	14,617	0,000	İlkokul> ortaokul, Lise
	Ortaokul	56	15,82	3,06	Grup içi	3836,24	398	9,64			
	Lise	105	15,29	3,47	Toplam	4118,02	400				
	Total	401	16,48	3,21							
Dijital yeterlikler	İlkokul	240	17,17	2,92	Gruplar arası	40,89	2	20,44	2,151	0,118	
	Ortaokul	56	16,54	3,68	Grup içi	3783,51	398	9,51			
	Lise	105	16,50	3,11	Toplam	3824,40	400				
	Total	401	16,91	3,09							
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	İlkokul	240	37,93	6,41	Gruplar arası	619,93	2	309,97	6,743	0,001	İlkokul> Lise
	Ortaokul	56	36,05	7,33	Grup içi	18294,63	398	45,97			
	Lise	105	35,14	7,28	Toplam	18914,56	400				
	Total	401	36,94	6,88							
Girişimcilik yeterliği	İlkokul	240	35,58	7,99	Gruplar arası	329,88	2	164,94	2,609	0,075	
	Ortaokul	56	34,16	7,11	Grup içi	25159,73	398	63,22			
	Lise	105	33,56	8,27	Toplam	25489,61	400				
	Total	401	34,86	7,98							

Tablo 23 incelendiğinde hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğinde ($F_{(398)}=7,359$, $p<.05$) çalışılan okul türü değişkeninin istatistiksel yönden anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık ortaya

çıkarmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul türü ilkokul olanların HBÖK ölçek skoru lise olanlara göre daha yüksektir.

Alt boyutlar incelendiğinde okul türleri arasında dijital yeterlikler, girişimcilik yeterliği boyut skorları açısından istatistiksel manada anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık görülmezken ($p>0,05$) okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve anadildeki iletişim becerisi, yabancı bir dilde iletişim, matematiksel yeterlik ve bilim ve teknolojiye yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenebilme becerisi, girişimcilik boyut skorları açısından ise istatistiksel yönden anlamlı düzeyde bir fark görülmektedir ($p<0,05$). İlgili doğrultuda, okul çeşidi ilkokul olanların kurumlarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve kendi dilinde iletişim yeterliliği, yabancı bir dilde iletişim yeterliliği, matematiksel yeterlik, bilim ve teknolojiye temel yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik boyut puanları okul türü lise olanlara nazaran çok daha üst seviyededir. Bu doğrultuda ilkokul bünyesinde çalışan öğretmenler okul kültürünü kabullenip sindirdiklerinden dolayı okullarda kültürel elemanları lisede çalışan öğretmenlere nazaran çok daha ayrıntılı ele alarak çok daha yüksek seviyede algıladıklarını söylemek mümkündür.

4.1.4.8.Sendikaya Üyelik Durumu Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonucu

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği sonuçlarının herhangi bir sendikaya üyelik durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyebilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve buradan ulaşılan tüm sonuçlar aşağıdaki Tablo 24 ile gösterilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Düzeylerinin Sendikaya Üyeliği Değişkenine Göre İncelemesi

Ölçek	Herhangi bir sendikaya üyelik durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
Okullarda hayat boyu öğrenme	Evet	249	139,16	22,33	1,124	399	0,262

kültürü ölçeği	Hayır	152	136,44	25,24			
Anadilde iletişim yeterliği	Evet	249	17,64	3,38	1,629	399	0,104
	Hayır	152	17,05	3,84			
Yabancı dilde iletişim yeterliği	Evet	249	15,62	3,63	0,615	399	0,539
	Hayır	152	15,39	3,80			
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	Evet	249	16,52	3,17	0,365	399	0,715
	Hayır	152	16,40	3,28			
Dijital yeterlikler	Evet	249	17,11	2,87	1,653	399	0,099
	Hayır	152	16,57	3,40			
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Evet	249	37,29	6,32	1,317	399	0,189
	Hayır	152	36,36	7,69			
Girişimcilik yeterliği	Evet	249	34,96	7,71	0,348	399	0,728
	Hayır	152	34,68	8,43			

Tablo 24 incelendiğinde hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğinde ($t_{(399)}=1,124$, $p>.05$) herhangi bir sendikaya üyelik durumu değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermediği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, herhangi bir sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bir diğer alt problem de “Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeyleri ve okullardaki hayat boyu öğrenme kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir bağıntı bulunmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Buna yönelik uygulanan Pearson korelasyon analizi kullanılarak elde edilmiş olan tüm sonuçlar aşağıdaki Tablo 25 ile verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Liderlik Ve Okullardaki Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Sürdürülebilir liderlik ölçeği	Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	Anadilde İletişim Yeterliği	Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Dijital Yeterlikler	Öğrenmeyi öğrenme Yeterliği	Girişimcilik Yeterliği
Sürdürülebilir liderlik ölçeği	r	1	0,567**	0,348**	0,370**	0,412**	0,385**	0,499**	0,596**
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği	r		1	0,579**	0,757**	0,833**	0,813**	0,931**	0,880**
	p			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Anadilde iletişim yeterliği	r			1	0,464**	0,422**	0,384**	0,427**	0,357**
	p				0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Yabancı dilde iletişim yeterliği	r				1	0,729**	0,568**	0,605**	0,523**
	p					0,000	0,000	0,000	0,000
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	r					1	0,687**	0,725**	0,632**
	p						0,000	0,000	0,000
Dijital yeterlikler	r						1	0,794**	0,610**
	p							0,000	0,000
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	r							1	0,808**
	p								0,000
Girişimcilik yeterliği	r								1
	p								

r:Pearson korelasyon katsayısı, *: $p<0,05$, **: $p<0,01$

Tablo 26 ele alındığı zaman sürdürülebilir liderlik ölçeği ile okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve verilen tüm alt boyutları arasında aslında olumlu yönlü ve istatistiksel yönden anlamlı düzeyde bir bağıntı bulunmaktadır ($p<0,05$). Bu kapsamda, sürdürülebilir liderlikle hayat boyu öğrenme kültürü arasında olumlu yönlü orta düzeyli istatistiksel açıdan anlamlı bir bağıntı vardır ($r=.567$; $p<.01$). Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde ise benzer şekilde sürdürülebilir liderlikle anadilde iletişim yeterliği ($r=.348$; $p<.01$), yabancı dilde iletişim yeterliği ($r=.370$; $p<.01$), matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler ($r=.412$; $p<.01$), dijital yeterlik ($r=.385$; $p<.01$), öğrenmeyi öğrenme yeterliği ($r=.499$; $p<.01$) ve girişimcilik yeterliği ($r=.596$; $p<.01$) alt boyutları arasında da pozitif yönde orta seviyeli istatistiksel olarak anlamlı bir bağıntı bulunmaktadır.

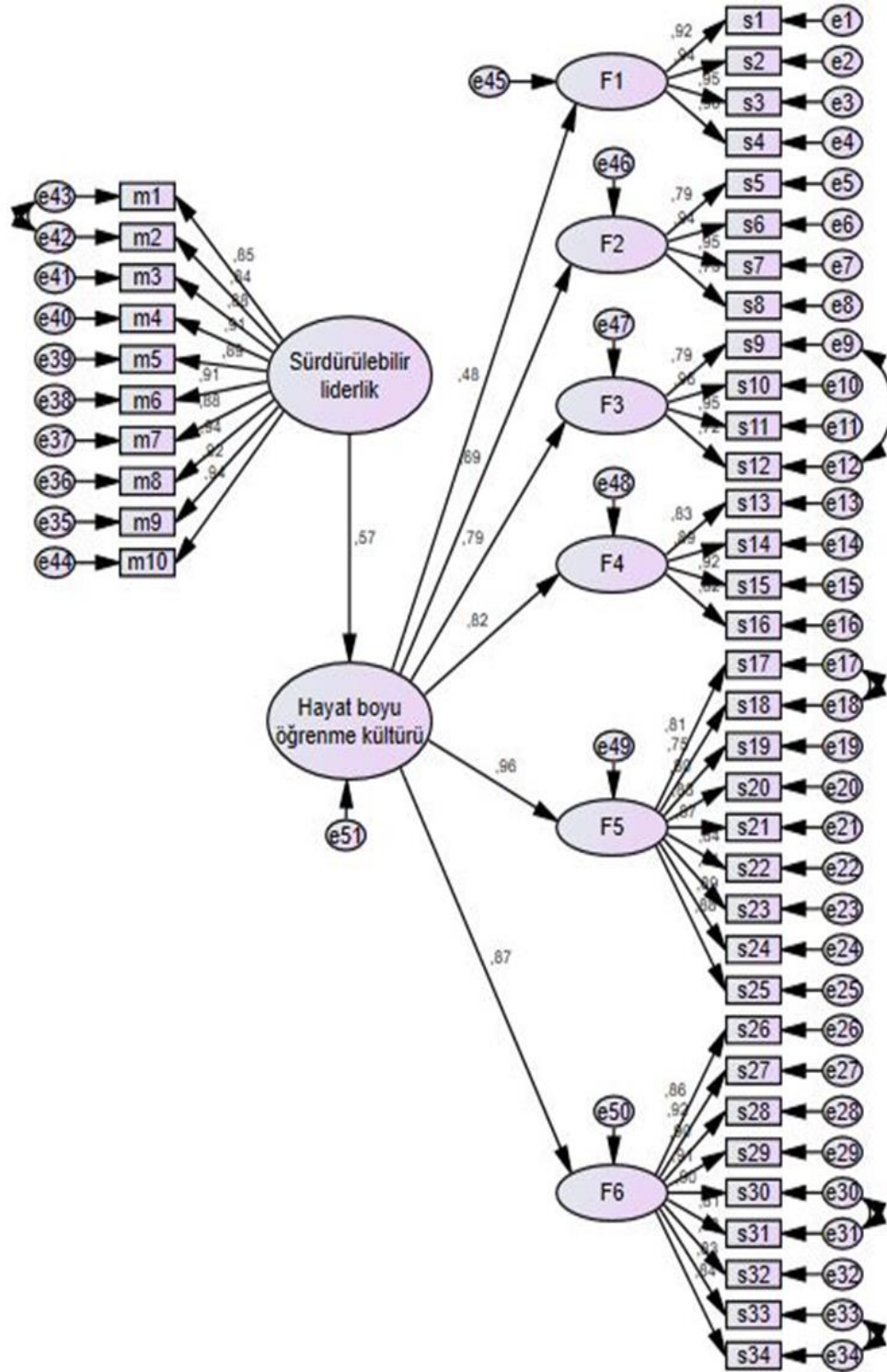
4.2. Path (Yol) Analizi

401 denek sayısı olan veri setine path analizi IBM SPSS AMOS 23 programı aracılığıyla yapılmıştır. Birinci adımda, 2 faktör-boyutun gizil parametrenin bu faktörleri meydana getiren maddelerin gösterge parametre şeklinde bulunduğu path modeli Şekil 1’de hazırlanmıştır. Gizil parametre metrik olmadıklarından dolayı değişken değerlerini öngörebilmek adına gizil parametrelerin, gözlenen değişkenlere doğru çizilmiş olan yollardan bir tanesine 1 değeri verilmesi ya da gizil parametrenin varyansına herhangi bir değer verilmesi, ki bu değer genellikle 1 dir, sağlanmalıdır (Hair vd., 2005, s.791).

Diğer adımda, model tahminlenmede yapısal eşitlik modelleri arasından sık sık tercih edilen ve verilerin normal dağılımı göstermediği durumlarda dahi oldukça güvenilir sonuçlar verebilen *maximum likelihood* metoduna başvurulmuş, gözlemlenen parametrelerin hatalarının, gizil parametrelerin varyansları ve gizil parametreler üzerinden gözlenen parametrelere doğru çizilmiş olan yollara yönelik regresyon katsayılarını içine alan parametrelerin öngörülebilmesi hedeflenmiştir. Uyum indekslerinin daha iyi hale getirilebilmesi adına en yüksek modification indices değeri bulunan okullarda hayat boyu

öğrenme kültürü ölçeğindeki “s9” ve “s12”, “s17” ve “s18”, “s30” ve “s31”, “s33” ve “s34” sorularının, sürdürülebilir liderlik ölçeğindeki “m1” ve “m2” sorularının hata terimlerinin arasında iki taraflı bir bağıntı kurulmuştur.





Şekil 1. Path (Yol) Modeli

Son adımdaysa path modeli için uyum indeksleri ele alınmıştır. Path modelindeki R kare değeri 0,33'dür. Ulaşılan veriler değerlendirildiğinde, path modelinin genel manada iyi bir uyum sağlamış olduğu saptanmıştır. Path modeli ışığında sürdürülebilir liderliğin okullarda hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde pozitif bir etkisi bulunmaktadır.

Tablo 26.

Araştırmada Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değer Aralığı

İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Sonuçlar
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 4$	3,401
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0,733
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	0,905
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0,904
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0,077
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.08$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0,068

Ulaşılan uyum değerleri ele alındığında, χ^2/df , IFI, CFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (Meydan ve Şeşen, 2011: 37; Hu ve Bentler, 1999: 27; Tabachnick ve Fidell, 2001: 699-700) görülmektedir. Path modelinde Rkare değeri 0,33'dür. Bu uyum indeksleri genel manada ele alındığında path modelinin kabul edilebilir olduğu söylenmelidir. Bu kapsamda, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeyi eğitim kurumları bünyesinde yaşam boyunca öğrenme kültürünü olumlu olarak etkilemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Son yıllarda önem kazanan kavramlardan ikisi sürdürülebilir liderlik ve hayat boyu öğrenmedir. Bu iki kavramla ilgili yapılan araştırmalar giderek artmaktadır. Özellikle sürdürülebilir liderlik kavramı ile yaşam boyunca öğrenme kültürü arasında bulunan ilişkiyi birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma kapsamında öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ile okullardaki yaşam boyunca öğrenme kültürü düzeyleri belirlenmiş, ikisi arasında var olan ilişki ve sürdürülebilir liderliğin hayat boyu öğrenme kültürüne etkisi açıklanmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın beşinci bölümünde yapılmış olan bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgular kaynaklardaki diğer araştırmalar ile kıyaslanarak tartışılmış, bunun dışında ulaşılan bulgulara ilişkin sonuçlar ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1.1. Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Liderlik Düzeyleri

İlgili çalışmanın hedefi doğrultusunda halen okullarda çalışmakta olan okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik düzeyleri belirlenerek demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik düzeyleri belirlenmiş ve çok yüksek düzeyde geçerli olduğu tespit edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin liderlik vasfını başarılı olarak sürdürdüklerini göstermektedir. Sürdürülebilir liderlik düzeyinin yüksek çıkması okul liderlerinin problemlerle baş etmede iyi olduğunu göstermektedir (Mourkogiannis, 2005). Başarıyı yakalayabilmiş olan okul yöneticileri sürdürülebilirliği okulun tam merkezine koyar ve bu şekilde okulun bütün özelliklerini ve dış

dünya ile olan ilişkilerini içine alan bir etken haline gelirler (Jackson, Birney, Edwards, Gayford, Mehta, Morgan, Reed Riley, 1986, s. 8). Okul yöneticilerinin liderlik rolleri sayesinde öğretmenlerin eğitim örgütlerinde amaçlarına ulaşmak için istekli hale getirilmesi, etkilenmesi ve yönlendirilmesi ile mümkündür. Uzun sürede gayelerini gerçekleştirmiş öğrenciler, öğretmenler ve okul başarısı için, eğitim-öğretim faaliyetlerini iyileştirmek için çalışan, sosyal ve çevresel bir dengeyi önemseyen, okulun birey ve mali kaynaklarını verimli kullanan, fiziksel kapasitesini değerlendiren liderliğin sürdürülmesi önemlidir. Çayak ve Çetin (2018); Kalkavan (2015); Mısırdalı ve Dil (2015); Al Zawahreh, Khasawneh ve Al Jaradat (2019); Dağdeviren Ertaş ve Özdemir (2021) ölçek düzeyini yüksek olarak bulmuşlardır.

Cinsiyet değişkeni bakımından: Araştırma neticesinde erkek ve kadın öğretmenlerin cinsiyet parametresi bakımından sürdürülebilir liderlik ölçek skoru bakımından istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili bulgunun hem araştırmaya katılım sağlayan kişilerin birbirlerine fazlaca yakın ortalamalarının olmasından hem de sürdürülebilir liderlik kavramının cinsiyetler arası farktan çok kişisel bir kavram olmamasından ileri geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bahsedilen husus “kadın” ve “erkek” cinsiyetlerine sahip olan öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik seviyelerinde birbirine yakın fikirlere sahiptir olarak algılanabilir. Alan yazın incelendiğinde Dağdeviren-Ertaş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği ortaya koyulmuştur. Çelik (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranış seviyelerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Karaman (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise erkek öğretmenlerin kadınlara kıyasla okul idarecilerinin daha iyi bir şekilde liderlik davranışları sergilediğine inandığı ortaya koyulmuştur. Maya (2017) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri bakımından okul yöneticilerinin kültürel liderlik tutumlarını sergileme seviyelerinin anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Yaş değişkeni açısından: Araştırmada sürdürülebilir liderliğin geneli ile alt boyutları yaş parametresi yönünden incelendiğinde, yaş kümeleri arasında istatistiksel yönden anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Alan yazın tarandığında Özmantar ve Çetin (2017) tarafından

gerçekleştirilen bir çalışmada yaş değişkeninin okul müdürlerinin liderlik yeterliliklerini sergilemeleri hususunda anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından: Araştırmada sürdürülebilir liderliğin öğrenim seviyesi parametresi bakımından ele alındığı zaman, öğretmenlerin öğrenim seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alan yazın tarandığında Akkaş, Aksu (2022) tarafından gerçekleştirilen sürdürülebilir eğitim liderliği ele alınmış ve öğrenim durumu değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ertaş (2020) Sürdürülebilir liderlik kavramı ve öğrenen örgüt arasında bulunan bağıntının ele alınması çalışmasında eğitim durumu değişkeninin sürdürülebilir liderlik düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kıdem değişkeni açısından: Araştırmada sürdürülebilir liderlik düzeyleri kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alan yazın tarandığında Çelik (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışları konusu ele alınmış ve ilkokul ve ortaokullarda görev yapan ve 1-10 senesi kıdeme sahip olan öğretmenler ve 21 yıldan daha fazla hizmet senesi olan öğretmenler arasında bir karşılaştırma yapılmış ve 21 seneden daha çok kıdemi olan öğretmenler adına pozitif yönde anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır. Şahin (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ilkokul idarecilerinin yönetsel etkililik seviyelerine ilişkin öğretmen düşüncelerinin kıdemler bazında anlamlı düzeyde bir fark sergilediği kaydedilmiştir. Bu durum ile beraber 26-30 yıl arasında hizmet süresi bulunan öğretmenlerin öteki öğretmenlerden ayrı olarak okul müdürünü orta seviyede yönetsel etkililiği olan bir kişi olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Maya (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise ilkokul öğretmenlerinin kıdemlerinin okul idarecilerinin kültürel liderlik ile alakalı davranışlarını sergileme seviyelerin dair algılarının arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda 1 ila 10 sene arasında ve 11 ila 20 sene arasında bir kıdemi bulunan öğretmenlerin okul idarecilerinin kültürel liderlik tutumlarını sergileme seviyelerine ilişkin algılarının “orta seviyede” olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık 21 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderlik tutumlarını sergileme seviyelerine ilişkin algılarının “oldukça” seviyesinde yer aldığı ortaya koyulmuştur.

Branş değişkeni açısından: Araştırmada sürdürülebilir liderlik düzeyleri branş değişkeni açısından incelenmiştir. Bu değişken öğretmenlerin mesleki branşları dikkate alınarak

gruplandırılmıştır. Gruplamanın asıl mantığı aslında okullar da yalnızca bir grubun derslerine girilmesine dayandırılmıştır. Bu doğrultuda sözel dersleri bir grup sayısal dersleri de ayrı bir grup olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda branşlar arasında sürdürülebilir liderlik ölçek skoru yönünden istatistiksel manada anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Bu doğrultuda, branşı sözel olanların sürdürülebilir liderlik ölçek skoru branşı sayısal olanlara göre daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde Şentürk (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ilköğretim düzeyi eğitim kurumları bünyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul idarecilerinin liderlik tutumlarına ilişkin düşünceleri arasında branş değişkeni bakımından anlamlı düzeyde herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Çelik (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenler konu edilmiş ve bahsi geçen araştırmada hem branş hem de sınıf öğretmenlerinin kurum idarecilerinin demokratik liderlik tavrı sergileme seviyesi algıları arasında anlamlı düzeyde herhangi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yıldırım (2001) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerine dair öğretmen branşlarının öğretmenlerin görüşlerini etkilemediği tespit edilmiştir. Derin (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde çalışılmıştır. Söz konusu araştırmada sayısal ve sözel dersleri veren öğretmenlerin okul idarecilerinin demokratik liderlik sergileme seviyesi algıları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Okul türü değişkeni açısından: Araştırmada sürdürülebilir liderlik düzeyleri okul türü parametresi bakımından ele alındığı zaman gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde herhangi bir fark bulunmamaktadır. Alan yazın tarandığında Cemaloğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okul yöneticilerinin liderlik tarzları okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özçetin (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise okul türü baz alınarak gerçekleştirilen kıyaslamalarda özel eğitim kurumlarının lehine anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır.

Sendika üyeliği değişkeni açısından: Araştırmada sürdürülebilir liderlik düzeyleri sendika üyeliği değişkeni bakımından ele alındığı zaman grupların arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Alan yazın tarandığında sürdürülebilir liderlik düzeyleri sendika üyeliği değişkeni açısından incelenmediği görülmektedir. Bu

nedenden dolayı ilgili çalışmanın bulguları, gelecekte yapılacak olan tüm araştırmalar için oldukça önemli bir yol gösterici özelliği taşımaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ve bunun değişkenlere göre farklılaşma durumunu inceleyen pek çok araştırma farklı sonuçlar mevcuttur. Bu araştırmada olduğu üzere öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik düzeyleri çok yüksek düzeydedir.

5.1.2. Okullardaki Hayat boyu Öğrenme Kültürü Düzeyleri

İlgili çalışmanın hedefi doğrultusunda halen eğitim kurumları bünyesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki hayat boyu öğrenme kültürünün düzeyleri belirlenerek demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü düzeyleri belirlenmiş ve yüksek seviyede geçerli olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından: Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin okullarda yaşam boyunca öğrenme kültürü ölçek ve alt boyut skorları yönünden, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni eğitim kurumları bünyesinde yaşam boyunca öğrenme kültürü ölçeği ve anadil olmayan bir dilde iletişim becerisi, matematiksel-bilim-teknolojide yeterliliği, dijital yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik boyut skorları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedirken anadilde iletişim yeterliği boyut skoru açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bu doğrultuda, kadınların anadilde iletişim yeterliği boyut skoru erkeklere göre daha yüksektir. Alan yazın tarandığında Kılıç (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada cinsiyetin hayat boyu öğrenme eğiliminde etkisinin bulunduğu saptanmıştır. Oral ve Yazar (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adayı kimselerin hayat boyu öğrenmeye yönelik sahip oldukları algılarının cinsiyete bazında herhangi farklılık arz etmediği saptanmıştır. Tunca vd. (2015) tarafından yürütülmüş olan bir araştırmada da öğretmen adayı kimselerin hayat boyu öğrenmede anahtar olarak bilinen yeterliklere ilişkin görüşleri üzerinde cinsiyet etmeninin hiçbir bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur.

Yaş değişkeni açısından: Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim kurumları bünyesinde hayat boyu öğrenme kültürü ölçek ve alt boyut skorları bakımından yaş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş durumları arasında eğitim kurumlarında yaşam boyunca öğrenme kültürü ölçeği ve anadil olmayan bir dilde iletişim becerisi, matematiksel-bilim-teknolojide yeterliliği, dijital yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik boyut skorları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık görülmemekteyken anadilde iletişim yeterliği boyut skoru açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. Bu doğrultuda 26-45 yaşındakilerin anadilde iletişim yeterliği boyut skoru 56 ve üzeri olanlara göre daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde Binay Eyuboğlu ve Karaoğlu Yılmaz (2018) tarafından yürütülmüş olan bir çalışmada hayat boyu öğrenme davranışlarının yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Pınarcık vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okul öncesi seviyede eğitim vermekte olan öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin algılarının yaşa göre farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. Yasa (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yaş ve hayat boyu öğrenme yönelimleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim durumu parametresi açısından: Araştırmada öğretmenlerin öğrenim durumu okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçek ile alt boyut skorları açısından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Alan yazın tarandığında Şahin ve Arcagök (2014) tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin öğrenim seviyesi parametresi doğrultusunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri seviyesinin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Babanlı ve Akçay (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise hayat boyunca öğrenme yeterlik düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Kıdem değişkeni açısından: Araştırmada öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçek ile alt boyut skorları açısından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Alan yazın tarandığında Durak ve Tekin (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde kıdemin anlamlı düzeyde bir farklılık sergilemediği saptanmıştır. Yılmaz (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada ise öğretmenlerin hayat boyu öğrenme

düzeylerinin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Güven vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik algılarında kıdem parametresine göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

Bulunduğu eğitim kurumundaki görev yapma yılı parametresi bakımından: Araştırmada eğitimcilerin bulunduğu eğitim kurumundaki görev yapma senesi değişkeni açısından okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçek ve alt boyut skorları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Alan yazın tarandığında yaşam boyu öğrenme kültürünün bulunulan okuldaki çalışma yılı değişkeni açısından incelenmediği görülmektedir. Bu nedenden dolayı ilgili çalışmanın sonuçları da gelecek de yapılacak olan araştırmalar için büyük bir yol gösterici özelliği göstermektedir.

Branş değişkeni açısından: Araştırmada branşlar arasında anadilde iletişim yeterliği, dijital yeterlikler boyut skorları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı derecede herhangi bir farklılık görülmezken okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve anadil olmayan bir dilde iletişim yeterliliği, matematiksel- bilim-teknolojide ana beceriler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik boyut skorları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bu doğrultuda, branşı sözel olanların eğitim kurumlarında yaşam boyunca öğrenme kültürü ölçeği ve anadil olmayan bir dilde iletişim yeterliliği, matematiksel- bilim-teknolojide ana yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik boyut skorları branşı sayısal olanlara göre daha yüksektir. Ayaz (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmen adaylarının branş memnuniyetlerinin hayat boyunca öğrenme yönelimleri üzerinde anlamlı düzeyde herhangi bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Çam ve Üstün (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada ise öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yönelimlerinin branşa göre anlamlı düzeyde bir farklılık sergilemediği ortaya koyulmuştur. Erdamar vd. (2017) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada öğretmenlerin hayat boyunca öğrenme yönelimlerinin branşa bazında herhangi bir farklılık sergilemediği tespit edilmiştir.

Okul türü değişkeni açısından: Araştırmada öğretmenlerin okul türleri arasında dijital yeterlikler, girişimcilik yeterliği boyut skorları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı derecede herhangi bir farklılık görülmezken okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ile

anadilde iletişim yeterliliği, anadil olamayan yabancı bir dilde iletişim yeterliliği, matematiksel yeterlik, bilim-teknolojide ana yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik boyut skorları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bu doğrultuda, okul türü ilkokul olanların eğitim kurumları bünyesinde yaşam boyu öğrenme kültürü ölçeği ile anadilde iletişim yeterliliği, anadil olamayan yabancı bir dilde iletişim yeterliliği, matematiksel yeterlik, bilim-teknolojide ana yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenebilme yeterliliği, girişimcilik boyut skorları lise olanlara göre daha yüksektir. Yılmaz (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yönelimlerinin öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumu türüne göre anlamlı düzeyde bir fark göstermediği saptanmıştır. Kabataş ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada ise öğretmenlerin hayat boyu öğrenme davranışlarının okul türü dikkate alındığında istatistiksel açıdan anlamlı herhangi bir farklılık sergilemediği ortaya koyulmuştur. Erdener ve Gül (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise ilkokul öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme yönelimlerinde okul türü bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Sendika üyeliği değişkeni açısından: Araştırmada öğretmenlerin sendika üyelik durumu değişkeni açısından okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçek ve alt boyut skorları açısından istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Alan yazın tarandığında okullarda hayat boyu öğrenme kültürü düzeyleri sendika üyeliği değişkeni açısından incelenmediği görülmektedir. Bu nedenden dolayı bu çalışmanın ulaşılan bulguları, gelecekte yapılacak olan araştırmalara büyük bir yol gösterici olacaktır.

5.1.3. Sürdürülebilir Liderlik ve Okullardaki Hayat Boyu Öğrenme Kültürü

Bu çalışmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeyleri ile okullardaki yaşam boyunca öğrenme kültürünün arasında bulunan ilişki incelenmiş; ayrıca hipotetik bir model kurularak sürdürülebilir liderliğin hayat boyu öğrenme kültürü üzerindeki etkisi test edilmiştir. Bu kapsamda, sürdürülebilir liderlik ile hem hayat boyu öğrenme kültürünün geneli hem tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kurulan hipotetik model sonucunda ise sürdürülebilir

liderliğin hayat boyu öğrenme kültürünü pozitif olarak etkilediği görülmüştür. Bu durumda yöneticilerin sürdürülebilir liderlik düzeyi arttıkça okullardaki hayat boyu öğrenme kültürünün de arttığı ve hatta sürdürülebilir liderlik düzeyinin hayat boyu öğrenme kültürüne olumlu olarak açıkladığı söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında; sürdürülebilir liderlik ile hayat boyu öğrenme kültürü arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat araştırmaya fikir vermesi açısından yakın konularda birtakım araştırmalara ulaşılmıştır. Çalışkan Toyoğlu (2016) okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne yönelik öğretmenlerin algı ve düşüncelerini incelemiş öğretmenlerin olumlu yönde bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Baş (2021) kurum kültürünün sürdürülmesinde sürdürülebilir liderlik adlı çalışmada okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik düzeyinin kurum kültürüne etkisini incelemiş ve araştırma neticesinde, öğretmenlerin sürdürülebilir kurum kültürü konusunda pozitif bir tutumlarının oldukları, yönetsel sürdürülebilir liderlik tutumların daha fazla önem gösterdikleri ve yalnızca bir kişiye bağlı olarak kurum kültürünün sürdürülmesinin mümkün olduğunu belirttikleri görülmektedir. Dağdeviren Ertaş (2020) sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre iki parametre arasında orta seviyede anlamlı bir bağıntı ortaya çıkmıştır. Poyraz (2014) öğretmenlerin hayat boyunca öğrenme profilleri ve okullarınca desteklenme algıları arasında bulunan bağıntıyı ele almış ve olumlu yönlü anlamlı düzeyde bir bağıntı sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı (2020) okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri ve hayat boyu öğrenme yönelimleri arasında bulunan bağıntıyı ele almış ve bu iki parametre arasında olumlu ve düşük düzeyde anlamlı düzeyde bir bağıntı bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Çalışmanın 5.2. bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara ilişkin çeşitli öneriler verilmiştir:

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürünün ve sürdürülebilir liderliğin önemi hususunda farkındalık düzeylerinin daha da arttırılması adına yetiştirme programlarında içerik güncellenmesi yapılabilir.
2. Branşı sözel olan öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ve hayat boyu öğrenme kültürü düzeyi branşı sayısal olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu araştırma sonucunda çıkmıştır. Bu kapsamda sayısal alandaki öğretmenlere ihtiyaç doğrultusunda sürdürülebilir liderlik ve hayat boyu öğrenme kültürü düzeyini arttırma çalışmaları önerilmektedir.
3. Hayat boyu öğrenme kültürü düzeyi kadın öğretmenlerin erkeklere nazaran çok daha st seviyede olması, erkek öğretmenlere bu konuda destek olunması gerektiğine işaret etmekte ve bunun için okullar tarafından erkek öğretmenlerin desteklenmesi önerilmektedir.
4. Hayat boyu öğrenme kültürü düzeyinin en yüksek olan yaş grubu 26-45 yaş grubu olması, yaş düzeyi arttıķa öğrenme düzeyinin azaldığına işaret etmektedir. Bu nedenle her yaş grubundaki öğretmenlere yönelik hayat boyu öğrenme kültürünü arttıran faaliyetler planlanmalı ve uygulanmalıdır.
5. Çalışılan okul türü ilkokul olanların hayat boyu öğrenme kültürü düzeyi okul türü lise olan öğretmenlere göre daha yüksek sonucu ortaya çıkmıştır. Okul kademesi yükseldikçe hayat boyu öğrenme kültürü düzeyi azalmaktadır. Sınıf ğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine nazaran eğitim kurumlarına daha bağlı oldukları ve bunun yanında kul kültürünü daha fazla benimsediklerinin bir sonucu olarak da HBK çok daha olumlu seviyede algıladıkları sonucu çıkmıştır. Bu kapsamda hayat boyu öğrenme kültürü çalışmalarının okul türlerine göre ihtiyaç ekseninde planlanması önerilmektedir.
6. Sürdürülebilir liderlikle hayat boyu öğrenme kültürü arasında bulunan pozitif ilişki doğrultusunda, sürdürülebilir liderlik düzeyinin yükseltilmesinin HBK düzeyi üzerinde olumlu etki yapacağı araştırma sonucuna dayanarak söylenebilir. İki lek

üzerinde direkt etki ortaya çıkmıştır ve bu kapsamda okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışı göstermeleri HBÖK düzeyi yüksek öğretmenleri de beraberinde getirecektir. Bu nedenle iki durumdan birini hedefleyen bir sistemde diğerinin gelişmesi için de çaba gösterilmesi önerilmektedir.

7. HBÖK ve sürdürülebilir liderliğin okulların gelişiminde olan önemi bilinmeli ve okul müdürleri ve öğretmenlerin istek ve beklentileri dikkate alınmalıdır.

5.2.2. Gelecek araştırmalara ilişkin öneriler

1. İlgili araştırma Sakarya ili sınırları içerisinde çalışmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır. Diğer illerde çalışmakta olan öğretmenlerin okullardaki hayat boyu öğrenme kültür düzeyleri ve okul idarecilerinin sürdürülebilir liderlik tutumlarını ele alan bu gibi çalışmalar da yapılabilir.
2. İlgili çalışma resmi ilkokul düzeyi, ortaokul düzeyi ve lise düzeyi kurumlarda yürütülmüştür. Yine bu çalışmaya benzer resmi ve özel eğitim kurumları ele alınarak yürütülecek daha geniş çerçeveli bir araştırma sayesinde özel ve resmi eğitim kurumlarının idarecilerinin sürdürülebilir liderlik tutumları ve resmi ve özel okullardaki öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültür düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenebilir.
3. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültür düzeyleri ve okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik seviyeleri farklı parametreler üzerinde bulunan (örgütsel bağlılıkları, kurum kültürüne etkisi coğrafi şartlar, nüfus yoğunluğu vb.) etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlikleri ile alakalı bilgi sahibi olmalarını sağlamak için çeşitli eğitimler tertip edilebilir ve ayrıca MEB'den bu konuya yönelik gerekli destek sağlanabilir.
5. Yeni bir kavram gibi görülse de sürdürülebilir liderlik kavramı, etkisinin oldukça geniş olmasından dolayı önemi büyük olan bir kavramdır. Fakat sürdürülebilir liderlik kavramı üzerine yürütülmüş olan çalışmalar genellikle kavramsal çerçeve

üzerinedir. Bu bağlamda, bundan sonraki çalışmaların sürdürülebilir liderliğin etkin biçimde ön planda olması sağlanabilir.

6. Bu çalışmadaki sürdürülebilir liderlik ve hayat boyu öğrenme kültürü kavramları tek bir örneklem ve tek bir alanda yapılmış olmasından ötürü çalışmayı geniş kitlelere ulaştırmak adına gelecek araştırmacıların farklı örneklem ve farklı alanlarda uygulamalar yapması sağlanabilir.
7. Hayat boyu öğrenme kültürünü daha fazla yaygın hale getirmek adına MEB tarafından toplumu bilinçlendirmek adına çeşitli eğitim faaliyetleri yapılabilir.
8. HBÖK ve sürdürülebilir liderliğin okulların gelişiminde olan önemi bilinmeli ve okul müdürleri ve öğretmenlerin istek ve beklentileri dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahmed, Q. E. (2016). *Ethics as a major element of sustainability in educational leadership across Finnish education*. (Master's Thesis in Education. Department of Education University of Jyvaskyla). Erişim adresi: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50390/URN:NBN:fi:jyu-201606173160.pdf>
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200359>
- Akyürek, F. (2005). Eğitim televizyon programları için örnek bir öneri. *Türk Online Uzaktan Eğitim Dergisi*, 6 (2), 55-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1029473>
- Alım, M. (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ÖTMG) dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 243-262. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/26879>
- Alkan, A. T. (2005). Faaliyet Tabanlı Maliyet Sistemi ve Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 39-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1722171>
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnancı Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Alper-Altuncekcic-2/publication/285351090_Ogretmen_Adaylarinin_Oz-Yeterlik_Inanc_Duzeyleri_ve_Problem_Cozme_Becerileri_Uzerine_Bir_Arastirma_Kastamonu_Ili_Ornegi/links/5fe46276a6fdccdb8f8736a/Oegretmen-Adaylarinin-Oez-Yeterlik-Inanc-Duezeyleri-ve-Problem-Coezme-Becerileri-Uezerine-Bir-Arastirma-Kastamonu-Ili-Oernegi.pdf#page=95

- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/15071>
- Arsal, Z. (2006, April). Öğretmen adaylarının öğretimde bir bilgisayar kullanmaya yönelik öz yeterlik inançları. In 6. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Kıbrıs'ın yıllık toplantısında*.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 101-109. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70020>
- Aşıkoğlu, N. (2011). Din Öğretiminde öğretmenin rolü ve din dersi öğretmeni yeterlilikleri (Türkiye örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 5-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/48707>
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733)
- Babanlı, N. ve Akçay, R. C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104. doi: 10.29129/inujgse.411354
- Başarıcı, R. ve Ural, A. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 165-176. Erişim adresi: https://www.academia.edu/7413899/Bilgisayar_Öğretmen_Adaylarının_Bilgisayar_Destekli_Eğitime_Yönelik_Tutumları
- Bayar, T. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Teknoloji Kullanım Düzeyleri İle Öğrencilerin Karşılaştığı Çevrimiçi Risklere Yönelik Algıları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 588463)

- Becit İşçitürk, G. (2012). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kabul Ve Kullanımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 320332).
- Brown, K., Larionova, V. A. ve Lally, V. (2018). Lifelong learning as a tool for the development of smart cities: Technology enhanced learning as an enabler. *R-economy*, 4(4), 133-143. doi: 10.15826/recon.2018.4.4.018
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 77-87. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1009-published.pdf>
- Cüre, F. ve Özden, N. (2008). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (Bit) Uygulama Başarıları Ve Bit'e Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/513-published.pdf>
- Çalık, T. ve Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 151-172. doi:10.14527/kuey.2014.007
- Çelik, H. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel güven ilişkisi: Balıkesir merkez ilçeleri örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 440896).
- Dağdeviren Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 633528).
- Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *British Educational Leadership. Management and Administration Society*, 21(3), 4-9. doi: 10.1177/0892020607079984
- Davies, B. (2007). *Developing sustainable leadership*. Sage: Paul Chapman Publishing.
- Demiraslan, Y. ve Usluel, Y. K. (2005). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 4(3), 109-113. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/71833>

- Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili merkez ilçeleri örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:440897).
- 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/tr/download/article-file/537279>
- Duignan, P. ve Cannon, H. (2011). *The power of many building sustainable collective leadership in schools*. Australia: Acer Press.
- Durak, H. Y. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235. doi: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-547041
- 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
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduvan, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin *Tespiti*. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (Journal of Turkish Science Education)*, 6(3), 99-108. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-de6e3db8-1472.pdf>
- 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
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma â" Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153435>
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış*, 5(9), 109-122. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/73929>

- Ertuğrul, Ç. A. M. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-475. doi: 10.17218/husbed.58800
- Eyuboğlu, F. A. B. ve Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumları, Dijital Yerli Olma Durumları Ve Teknoloji Kabulü Arasındaki İlişkinin Birbirleri İle Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/502521>
- Goolamally, N. ve Ahmad, J. (2014). Attributes of school leaders towards achieving sustainable leadership: A factor analysis. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 122-133. doi:10.5539/jel.v3n1p122
- Göktaş, Y. (2006). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin mevcut durumunun öğretmen eğitimi okullarına entegrasyonu* (Doktora Tezi). METU, Ankara. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161044>
- Gülbahar, Y. (2007). Teknoloji planlaması: Okullarda başarılı bir teknoloji entegrasyonuna giden yol haritası. *Bilgisayarlar ve Eğitim*, 49(4), 943-956. doi: 10.1016/j.compedu.2005.12.002
- Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S. ve Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 195-213. doi: 10.7827/TurkishStudies.4899
- Gülle, M. T. (2004). Dünya Bilgi Toplumu Zirvesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 18(2), 200-203. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/47334071_Dunya_Bilgi_Toplumu_Zirvesi_World_Summit_on_the_Information_Society/link/0e60c191f0c493afa4b2cdd7/download
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v3i1/317.pdf>

- Güneş, F. ve Deveci, T. (2020). Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Journal of Management ve Economics*, 20(1), 59-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146114>
- Gür, H. ve Bütünler, S. Ö. (2006). Matematik derslerinde kullanılan zihin haritalama tekniğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 61-74. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91044>
- Güven, M., Yıldırım, E. ve Çelen, G. (2015). Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullanılan metaforlar. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 35-47. Erişim adresi: <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/6635/document.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hardie, R. (2015). Succession planning for sustainable leadership for the school principalship. *Antistasis*, 5(1), 7-10. Erişim adresi: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/22853/26612>
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2000). The Three Dimensions of Reform. *Educational leadership*, 57(7), 30-33. Erişim adresi: <https://www.ascd.org/el/articles/the-three-dimensions-of-reform>
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2003a). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693-700. doi:10.1177/003172170308400910
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2003b), The seven principles of sustainable leadership. Retrieved from http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/seven_principles.pdf
- HBÖHM (2014). Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü resmi sitesi. Erişim adresi: <https://hbogm.meb.gov.tr>
- Haşlaman, T., Mumcu, F. K. ve Usluel, Y. K. (2010). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Süreçleriyle Bütünleştirilmesine Yönelik Bir Ders Planı Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 54-63. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/733/145>

- Hızal A. (1989). *Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <http://jshsr.org/DergiPdfDetay.aspx?ID=2880>
- Howitt, D. ve Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier (Fifth edition)*. London: Pearson Education Limited.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, doi: 10.1080/10705519909540118
- Jackson, L., Birney, A., Edwards, D., Gayford, C., Mehta, P., Morgan, A., Reed, J. ve Riley, K. (1986). *Leading sustainable schools: What the research tells us*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Kabataş, S. ve Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 588-608. doi: 10.14686/buefad.405661
- Karademirci, A. H. (2010). Öğretim teknolojileri: Tanımı ve tarihsel gelişimine yeniden bakmak. *Akademik Bilişim'10*, 397-403. Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab10/kitap/karademirci_AB10.pdf
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir* (Yüksek lisans dönem projesi) Erişim adresi: <https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/550/Nefise%20KARAMAN.pdf?sequence=1>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363447).
- Karsak, H. G. O. (2014). Seels ve Glasgow 'Generic Model'in Bir Değerlendirmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 1-17. Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/288605279_An_Evaluation_of_Seels_and_Glasgow_Generic_Model

- Kavakçı Ö. ve Odabaşı, H. F. (2003). Fakülte gelişimi konusunda fakülte bakış açısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/341188446_Ankara_2020
- Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu (2001). *Eğitimde FATİH Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi*. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164).
- Koçak, Ö. ve Gülcü, A. (2013). Fatih projesinde kullanılan lcd panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Kastamonu eğitim dergisi*, 21(3), 1221-1234. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210011>
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerin “Teknoloji” Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi/An Investigation of Preschool Teachers’ Perceptions on the Concept of “Technology”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/226475>
- Koştur, M. ve Türkoğlu, H. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 4(1), 84-98. doi: 10.24315/tred.707029
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C. ve Soran, H. (2007). Bilgisayar Kursunun Bilgisayara Yönelik Başarı, Tutum Ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 203-209. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61797/924421>
- Laal, M. (2013). Lifelong learning and technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 980-984. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.182
- Lind, D. A., Marchal, W. G. ve Wathen, S. A. (2006). Basic statistics for business and economics (Fifth edition). United States: McGraw-Hill Companies.

- Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 107-126. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2892902>
- Mazman, S. G. ve Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-79. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/71833>
- McKillup, S. (2012). Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition). United States: Cambridge University Press.
- Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17517>
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı (2013). FATİH Projesi eğitimleri. Erişim adresi: <http://hedb.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi 24.02.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, (Erişim Tarihi 24.02.2020).
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/228342>
- Mourkogiannis, N. (2005). The Realist's Guide to Moral Purpose. *Strategy+Business*, 41, 42-51. Erişim adresi: <https://www.strategy-business.com/article/05405?pg=0>
- Mumtaz, S. (2000). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarını etkileyen faktörler: literatür taraması. *Öğretmen eğitimi için bilgi teknolojisi dergisi*, 9(3), 319-342. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/41260303>

- Nuhoğlu, H. ve Eliçin, Ö. (2013). Nokta belirleme tekniğinin (Touch Math) matematik becerilerinin öğretiminde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(01), 21-36. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000175
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd Ed.) New York: McGrawHill.
- 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
- Öksüz, C. ve Şerife, A. K. (2009). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-19. doi: 10.17755/esosder.72011
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *İstek Vakfı Okulları*, 1. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzifbed/issue/6026/80692>
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir İli örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91000>
- Özçetin, S. (2017). *Eğitim kurumlarında canlandırıcı liderlik: Etmenleri, göstergeleri ve etkileri* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471760).
- Özdamlı, F. (2017). Attitudes and Opinions of Special Education Candidate Teachers Regarding Digital Technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 9(4), 191-200. doi: 10.18844/wjet.v9i4.2581
- Özdemir, S. ve Kılıç, E. (2007). Bilgi ve iletişim teknolojilerini Türk ilköğretim okuluna entegre etmek. *İngiliz Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 38(5), 907-916. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00678.x>
- Özmantar, Z. K. ve Çetin, Y. E. (2017). Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 261-284. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/697947>

- Pınarcık, Ö., Danacı, M. Ö., Deniz, M. E. ve Eran, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304606>
- Samancı, O. ve Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/33599/351270>
- Seferoğlu, S. S., Akbiyık, C. ve Bulut, M. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Bilgisayarların Öğrenme/Öğretme Sürecinde Kullanımı İle İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 273-283. Erişim adresi: https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu-Akbiyik-Bulut_EFDergisi-2008_Ogretmen_Aday_BIT.pdf
- Šimanskienė, L. ve Zuperkiene, E. (2014). Sustainable leadership: The new challenge for organizations. *Forum Scientiae Oeconomia*, 2(1), 81-93. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Ligita-Simanskiene/publication/294860478_SUSTAINABLE_LEADERSHIP_THE_NEW_CHALLENGE_FOR_ORGANIZATIONS/links/60205796299bf1cc26ae780b/SUSTAINABLE-LEADERSHIP-THE-NEW-CHALLENGE-FOR-ORGANIZATIONS.pdf
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/281612784_Ilkogretim_Okul_Mudurlerinin_Okul_Gelistirme_Stratejileri_ve_Uygulamalarina_Iliskin_Gorusleri
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249093).
- Şimşek, Ö., Demir, S., Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/issue/4902/67201>

- Tabachnick B. G. ve Fidel, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (Fourth Edition). MA: Allyn ve Bacon, Inc.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 377714).
- Tepe, Y., Deniz, F. ve Adıgüzel, T. (2017). Eğitim Kurumlarında Teknoloji İle Değişim Süreci: Bir Yükseköğretim Kurumu Örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63). doi: 0.17755/esosder.303656
- Toprakci, E. (2006). Obstacles at integration of schools into information and communication technologies by taking into consideration the opinions of the teachers and principals of primary and secondary schools in Turkey. *Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)*, 9(1), 1-16.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. doi: [10.17860/efd.92694](https://doi.org/10.17860/efd.92694)
- Urooj, S. and Ahmed, A. (2012). Restructuring the examination system at the higher secondary education in Pakistan: in teachers' perception. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(6), 827-834. Erişim adresi: <https://journal-archives24.webs.com/827-834.pdf>
- Ursavaş, Ö. F. (2010). *İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin teknoloji korku düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 259864).
- Ursavaş, Ö. F. (2014). *Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik davranışlarının modellenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 356715).

- Usluel, Y. K. ve Mazman, S. G. (2010). Eğitimde Yeniliklerin Yayılımı, Kabulü Ve Benimsenmesi Sürecinde Yer Alan Öğeler: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 3(39), 60-74. Erişim adresi: https://www.academia.edu/3092043/E%C4%9Fitimde_Yeniliklerin_Yay%C4%B1%C4%B1m%C4%B1_Kabul%C3%BC_ve_Benimsenmesi_S%C3%BCrecinde_Yer_Alan_%C3%96geler_Bir_%C4%B0%C3%A7erik_Analizi_%C3%87al%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K. ve Demiraslan Y. (2007). Öğrenme-Öğretme Sürecinde İct: Öğretmenlerin Uyum ve Engellere İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-179. doi: 10.26650/acin.556003
- Wilcox, R. R. (2012b). Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction. United States: Chapman ve Hall/CRC Press.
- Varank, I. (2003). *The effects of computer training on Turkish teachers' attitudes toward computers and the effects of computer-supported lessons on Turkish students' reported motivation to lessons*. The Florida State University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/9e2fe5a0abb60fe5d1579473c8f06525/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Yalin, H. I., Karadeniz, S. ve Sahin, S. (2007). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin Türkiye'deki ilköğretim okullarına entegrasyonunun önündeki engeller. *Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 7(24), 4036-4039. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal/issue/57153/806574>
- 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).
- Yıldırım, A. (2014). Bireysel ve sosyal öğrenme kazanımlarının elektronik ortamda değerlendirilmesi ve belgelendirilmesi projesi (AB Projesi). *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 136-141. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1514/18417>

- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 108589).
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S. ve Yıldırım, S. (2009). TIMSS anketinin matematik dersleriyle ilgili sorularında öğrencilerin tutarsız cevapları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 226-237. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3369/46513>
- Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (1999). Çevrimiçi iletişim araçlarının öğretmen adaylarının eğitime entegre edilmesinin önündeki engeller: Bir vaka çalışması. *Öğretmen Eğitiminde Bilgisayar Dergisi*, 15(3), 23-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/48807/520419>
- Yılmaz, H. (2010). Bilgi Yönetimi Sürecinde Performans Yönetim Modellerinin Uygulanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 59-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19434/206660>
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226478>
- Parlak Yılmaz, N. (2011). Evaluation of the Technology Integration Process in the Turkish Education System . *Contemporary Educational Technology*, 2(1) , 37-54 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cet/issue/25723/271427>
- Yükseltürk, E. ve Altıok, S. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar programlama öğretimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 50-65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1732/21264>

EKLER

EK 1. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74060378-44-29328034
Konu : Araştırma İzni (Fatma Betül YAZAR)

11/08/2021

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 30.12.2020 tarihli ve 11742 sayılı yazısı ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri EABD Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatma Betül YAZAR'ın "Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sürdürülebilir Liderlik ve Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını ilimizde bulunan tüm resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının ilimizde bulunan tüm resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi hâlinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/08/2021

Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Anket Örneği (14 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok Adapazarı / SAKARYA Belge Doğrulama Adresi : <https://evraksorgu.meb.gov.tr> Bilgi için: İslam YAVUZ (1231)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ada-1ff0-3ff9-8f56-9e79 kodu ile teyit edilebilir.



EK 2. ANKET UYGULAMA İZİN TALEBİ 1



EK 3. ANKET UYGULAMA İZİN TALEBİ 2



EK 4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın katılımcı,

Bu çalışma, sizlerin değeri görüşleri doğrultusunda okullarda sürdürülebilir liderlik ile hayat boyu öğrenme kültürünün arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için yapılmaktadır. Bu kapsamda, sizden istenen aşağıda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermenizdir. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak olup, gizli tutulacaktır. Çalışmaya sunduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN ve Fatma Betül YAZAR

Katılımcı Bilgileri

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş:

Öğrenim Durumu (en son mezun olunan kademe): Önlisans () Lisans ()
Lisansüstü ()

Kıdem: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 25 yıl ve üstü ()

Bulunduğunuz okuldaki çalışma yılı: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 25 yıl ve üstü ()

Branş:

Çalıştığınız okul türü:

Herhangi bir sendikaya üye misiniz? Evet () Hayır ()

EK 5. SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK ÖLÇEĞİ

SOR ULA R	Yöneticiniz ile ilgili aşağıdaki ifadelerden size en uygun gelen seçeneği boş bırakmadan işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Yöneticim, iyi bir kavrayışa sahiptir ve insanların söylediklerini dikkatlice dinler.	1	2	3	4	5
2	Yöneticim, ekip üyelerinin kültürel geçmişleri ve değerleri konusunda farkındalık sahibidir.	1	2	3	4	5
3	Yöneticim, tüm kanalları açık tutar ve verilen kararlar konusunda ekibi bilgilendirir.	1	2	3	4	5
4	Yöneticim, örgütsel hedeflerini etkileyebilecek organizasyonel faktörlerin farkındadır.	1	2	3	4	5
5	Yöneticim, diğerleri ile ortaklaşa çalışır.	1	2	3	4	5
6	Yöneticim, sektör trendlerinin/eğilimlerinin bilgilerini yorumlama ve kullanma becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
7	Yöneticim, güveni hak eder ve sözlerini tuttuğuna inanılır.	1	2	3	4	5
8	Yöneticim, geleceğe yönelik görevler ve hedefler belirleme yeteneğine sahiptir.	1	2	3	4	5
9	Yöneticim, örgüt için bir gelecek vizyonuna	1	2	3	4	5

	sahiptir.					
10	Yöneticim, kolektif bir takım kimliği geliştirmek için çalışır.	1	2	3	4	5



EK 6. OKULLARDA HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerle ilgili lütfen size uygun olan seçeneği " X " işareti koyarak işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum	Ne de Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
Okulumuzda;							
1	Anadilde eğitime önem verilir.	1	2	3	4	5	
2	Anadilin gelişimine herkes katkı sağlar.	1	2	3	4	5	
3	Bütün derslerde anadil kullanıma özen gösterilir.	1	2	3	4	5	
4	Anadilde eğitimin gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5	
5	Yabancı dil eğitime önem verilir.	1	2	3	4	5	
6	Yabancı dil eğitime herkes gönüllü olarak katılır.	1	2	3	4	5	
7	Yabancı dil gelişimine herkes katkı sağlar.	1	2	3	4	5	
8	Yabancı dil öğretiminin gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5	
9	Matematik ve bilim- teknoloji eğitime önem verilir.	1	2	3	4	5	
10	Matematik ve bilim- teknoloji eğitime herkes gönüllü olarak katılır.	1	2	3	4	5	
11	Matematik ve bilim- teknoloji gelişimine herkes katkı sağlar.	1	2	3	4	5	
12	Matematik ve bilim- teknoloji öğretiminin gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5	
13	Teknoloji kullanımına önem verilir.	1	2	3	4	5	
14	İnternet ve bilgisayar okuryazarlığı yüksektir.	1	2	3	4	5	

15	İnternet ve bilgisayar okuryazarlığı teşvik edilir.	1	2	3	4	5
16	Teknoloji kullanımının gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5
17	Öğrenme için fırsatlar oluşturulur.	1	2	3	4	5
18	Öğrenme için gerekli altyapı sağlanmıştır.	1	2	3	4	5
19	Öğrenme faaliyetlerine herkes gönüllü katılır.	1	2	3	4	5
20	“Hayat boyu öğrenme” felsefesine inanılır.	1	2	3	4	5
21	Öğrenme ihtiyaçlarının karşılarken bireysel farklılıklar gözetilir.	1	2	3	4	5
22	Bireyler öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya isteklidir.	1	2	3	4	5
23	Öğrenme konusunda ortak amaç ve yönelimler vardır.	1	2	3	4	5
24	Öğrenme faaliyetlerinde takım halinde çalışmanın gereğine inanılır.	1	2	3	4	5
25	Verimli öğrenmeyi sağlayan olumlu bir iklim vardır.	1	2	3	4	5
26	Orijinal fikirler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
27	Girişimcilik ortak bir değer olarak görülür.	1	2	3	4	5
28	Bireyler yeni fikirlerin takipçisi olma konusunda gayretlidir.	1	2	3	4	5
29	Vizyon değişimi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
30	Kabul edilebilir risk alan bireyler desteklenir.	1	2	3	4	5
31	İnisiyatif alan bireylere her türlü destek sağlanır.	1	2	3	4	5
32	Bireysel farklılıklara göre eğitim öğretim planlanır.	1	2	3	4	5
33	Girişimcilik kültürünü destekleyen yarışmalar yapılır.	1	2	3	4	5
34	Girişimcilik kültürünü destekleyen projeler yapılır.	1	2	3	4	5

