



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ VE
ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN
İNCELENMESİ

FATMA NUR KALKANLI

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ENVER DURUALP

BARTIN-2025



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ VE ÖĞRENME
ÇEVİKLİĞİ İLE İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma Nur KALKANLI

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman :

Üye :

Üye :

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Fatma Nur KALKANLI tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ VE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, 25.08.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Zafer CEYLAN

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Enver DURUALP danışmanlığında hazırlamış olduğum “ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ VE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

01.07.2025

Fatma Nur KALKANLI

ÖN SÖZ

Hayat boyu öğrenme ve öğrenme çevikliği gibi dinamik kavramların öğretmenler üzerindeki etkisini inceleyen bu tez çalışması, akademik yaşamımın önemli bir kilometre taşı olmuştur. “Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürü ve Öğrenme Çevikliği ile İlgili Değişkenlerin İncelenmesi” başlığını taşıyan bu araştırma, yalnızca bilimsel bir sürecin değil, aynı zamanda kişisel gelişimimin de bir yansımasıdır.

Bu yolculukta bana her zaman cesaret veren babam Hasan Hüseyin YILMAZ’a en derin şükranlarımı sunuyorum. Onun verdiği güven duygusu ve hayat tecrübeleri, bu çalışmayı tamamlamamda en büyük itici güçlerden biri olmuştur.

Hayat yolculuğumun en kıymetli eşlikçisi, her zaman desteğini hissettiren eşim Tugay KALKANLI’ya sonsuz teşekkür ederim. Onun sabrı, anlayışı ve desteği olmasaydı bu süreci bu denli kararlılıkla sürdüremezdim.

Ayrıca tez sürecimde akademik rehberlik sunan danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Enver DURUALP’e, verilerini paylaşan öğretmenlere ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Bu çalışmanın eğitim bilimine katkı sunması ve mesleki gelişim süreçlerine ışık tutması temennisiyle...

Fatma Nur KALKANLI

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ VE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Fatma Nur KALKANLI

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Enver DURUALP

Bartın-2025, sayfa: 109

Toplumda yaşanan hızlı değişim ve dijitalleşme süreci bireylerin sadece bilgi edinmeyi değil aynı zamanda öğrenmeyi yaşam boyu sürdürülebilir bir alışkanlık haline getirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler bilgi aktarmanın ötesinde öğrenmenin sürekliliğini sağlayan kişiler olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çeviklikleri hem mesleki gelişimleri hem de günümüzün ihtiyaçlarına uygun öğrenciler yetiştirebilmeleri için çok önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çeviklikleri çeşitli değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, branş, kıdem yılı, öğrenim düzeyi, görev yaptığı okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir algısı, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya kullanımı, bilinen yabancı dil sayısı, daha önce bir projeye aktif katılma durumu) incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Nicel yöntemine uygun olarak seçilen veri toplama araçları; araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu, Canaslan ve Güçlü (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği, Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2019) tarafından geliştirilen Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği'dir. Araştırmanın evrenini Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Ölçekler uygun örneklem yöntemiyle seçilen 297 öğretmene uygulanmıştır. Veriler on-line olarak toplanmış, SPSS programı ile analiz

edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürleri cinsiyet, yaş, branş, görev yaptıkları okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir algısı, bir yıl içinde okudukları kitap sayısı, bilinen yabancı dil sayısı, sosyal medya kullanım durumları, daha önce bir projeye katılma durumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken; mesleki kıdem değişkenine göre öğrenme çevikliği alt boyutlarından sosyal çeviklik boyutunda, öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine göre ise hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği alt boyutlarından yabancı dilde iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri ve hayat boyu öğrenme kültürleri arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bu durum bu iki kavramın benzer psikolojik ve pedagojik deneyimlerden beslendiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak eğitim politikaları, okullar ve kurumlar, bireyler ve öğretmenler ile araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme kültürü, öğrenme çevikliği, öğretmen.

ABSTRACT

M.A. Thesis

AN EXAMINATION OF THE VARIABLES RELATED TO TEACHERS' LIFELONG LEARNING CULTURE AND LEARNING AGILITY

Fatma Nur KALKANLI

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Enver DURUALP

Bartın-2025, pp: 109

The rapid transformation and digitalization occurring in society today necessitate that individuals not only acquire information but also develop lifelong learning habits. In this context, teachers emerge as key figures—not merely as conveyors of knowledge, but as facilitators who ensure the continuity of learning. Teachers' lifelong learning culture and learning agility are critical for both their professional growth and their ability to prepare students who meet the demands of the modern world. This study investigates teachers' lifelong learning culture and learning agility through a range of variables, including age, gender, subject area, years of professional experience, level of education, type of school they work at, parents' educational backgrounds, perceived income level, number of books read annually, social media usage, number of foreign languages known, and prior participation in projects. The study was conducted using a relational survey model. Data were collected quantitatively through three tools: a personal information form developed by the researcher; the Learning Agility Scale for Teachers developed by Canaslan and Güçlü (2020); and the Lifelong Learning Culture in Schools Scale developed by Doğan and Çalışkan Toyoğlu (2019). The study sample consisted of 297 teachers working at public schools affiliated with the Kayseri Provincial Directorate of National Education, selected through appropriate sampling methods. Data were collected online and analyzed using the SPSS software. According to the findings, no statistically significant differences were observed in teachers'

learning agility and lifelong learning culture based on variables such as gender, age, subject area, type of school, parents' education levels, perceived income, number of books read annually, number of foreign languages known, social media use, or previous project participation. However, a significant difference was found in the “social agility” sub-dimension of learning agility based on years of professional experience, and in the “communication in a foreign language” sub-dimension of lifelong learning culture based on teachers' educational levels. Moreover, a weak but positive correlation was identified between teachers' learning agility and their lifelong learning culture. This suggests that both concepts are influenced by similar psychological and pedagogical experiences. Based on these findings, the study offers several recommendations for education policies, schools and institutions, individual educators, and researchers.

Keywords: Lifelong learning culture, learning agility, teachers.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
EKLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı	7
2.1.1. Dünya’da Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi	8
2.1.2. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi	9
2.1.3. Hayat Boyu Öğrenmenin Eğitimle İlişkisi	10
2.2. Hayat Boyu Öğrenme Kültürü	11
2.3. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri	15
2.3.1. Anadilde İletişim Yeterliği	15
2.3.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	15
2.3.3. Matematiksel Yeterlik ve Fen-Teknoloji Okuryazarlığı	16
2.3.4. Sayısal (Dijital) Yeterlik	16
2.3.5. Öğrenmeyi Öğrenme	16
2.3.6. Girişimcilik	17
2.4. Öğrenme Kavramı	17
2.4.1. Öğrenme Çevikliği	18
2.4.2. Öğrenme Çevikliğinin Tarihsel Gelişimi	19

2.4.3. Öğrenme Çevikliği ve Eğitim	20
2.4.4. Öğrenme Çevikliği Boyutları	21
2.4.4.1. Zihinsel Çeviklik.....	21
2.4.4.2. Sosyal Çeviklik.....	22
2.4.4.3. Sonuç Çevikliği	22
2.4.4.4. Değişim Çevikliği.....	23
2.5. Hayat Boyu Öğrenme Kültürü ve Öğrenme Çevikliği	23
3. YÖNTEM	25
3.1. Araştırmanın Modeli	25
3.2. Evren ve Örneklem	25
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.3.1. Genel Bilgi Formu	27
3.3.2. Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği	28
3.3.3. Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği.....	28
3.4. Veri Toplama Yöntemi	28
3.5. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi.....	29
4. BULGULAR.....	31
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	63
5.2. Öneriler	86
5.2.1. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler.....	86
5.2.2. Okul ve Kurumsal Düzeyde Öneriler.....	87
5.2.3. Bireysel/Öğretmen Düzeyinde Öneriler	87
5.2.4. Araştırmacılara Öneriler	87
KAYNAKLAR.....	89
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ	109

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
3.1: Araştırmada yer alan öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı (n=297).....	26
3.2: Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğine vermiş oldukları cevaplara yönelik normallik analizi sonuçları (n=297).....	29
4.1: Öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları(n=297).....	31
4.2: Öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenme çevikliği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutlarına ait ortalamalar ile ANOVA ve Bonferroni test sonuçları (n=297)	32
4.3: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenme çevikliği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA ile Bonferroni test sonuçları (n=297).....	35
4.4: Öğretmenlerin branşlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)	38
4.5: Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları (n=297)	44
4.6: Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları ile arasındaki ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)	45
4.7: Öğretmenlerin anne öğrenim düzeyine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)	48
4.8: Öğretmenlerin baba öğrenim düzeylerine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasındaki ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)	51
4.9: Öğretmenlerin gelir algısı durumuna göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test	

sonuçları (n=297)	54
4.10: Öğretmenlerin bir yıl içinde okudukları kitap sayısına göre öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297).....	56
4.11: Öğretmenlerin yabancı dil bilgisine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)	58
4.12: Öğretmenlerin sosyal medya kullanma durumlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları (n=297)	60
4.13: Öğretmenlerin daha önce projeye katılma durumlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları (n=297).....	60
4.14: Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait Pearson Korelasyon Analizi sonuçları (n=297)	61

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Ölçek Yönergesi.	99
EK 2. Kişisel Bilgi Formu.....	100
EK 3. Öğrenme Çevikliği Ölçeği.	101
EK 4. Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği.	103
EK 5. Etik Kurul Onayı.....	105
EK 6. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	106
EK 7. Ölçek İzinleri.	107



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
ALA	: American Library Association
PISA	: Programme for International Student Assessment
ANOVA	: Analysis of Variance



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Bilgi ve teknoloji çağında yaşanan hızlı değişim, bireylerin bu dönüşüme uyum sağlayabilmesini ve sürekli gelişim göstermesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin bu değişimlere ayak uydurabilmesi, yalnızca kendi mesleki yeterliklerini artırmaları açısından değil aynı zamanda çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmeleri bakımından da kritik bir önem taşımaktadır (Fullan, 2007). Bu nedenle günümüz öğretmenlerinden yalnızca bilgi aktaran bireyler olmaları değil aynı zamanda öğrenmeyi yaşam boyu sürdüren, gelişime açık ve öğrenen birer profesyonel olmaları da beklenmektedir (OECD, 2016).

Bu doğrultuda hayat boyu öğrenme kavramı bireylerin yaşamları boyunca bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmelerini ifade eden dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Commission of the European Communities, 2001). Bu anlayışın bireyler tarafından benimsenmesi ve içselleştirilmesi, öğrenmenin sadece formal eğitim süreciyle sınırlı kalmamasını; aksine yaşamın her aşamasında sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün inşa edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede hayat boyu öğrenme kültürü bireylerin öğrenmeye yönelik tutumları, sorumluluk alma eğilimleri, bilgiye ulaşma becerileri ve öğrenmeyi yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak görme düzeyleriyle şekillenmektedir (Demirel ve Yağcı, 2012). Özellikle hayat boyu öğrenme kültürünü içselleştiren öğretmenler sürekli gelişime ve yeniliğe açık olmaları sayesinde çağın gerektirdiği bilgi, beceri, yöntem ve değişen eğitim teknolojilerini öğretim sürecine etkili biçimde entegre edebilmektedirler. Bu durum hem öğrenme ortamlarının niteliğini yükseltmekte hem de öğrenci başarısı üzerinde doğrudan olumlu etkiler yaratmaktadır (Commission of the European Communities, 2001; OECD, 2016). Diğer yandan hayat boyu öğrenme kültürüne sahip öğretmenler, bu kültürü önce kendi yaşamlarında benimseyip öğrencilerine öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu davranışlarıyla göstererek (Aspin ve Chapman,

2007) toplumsal düzeyde bir öğrenme kültürünün yaygınlaşmasına da öncülük edebilirler (Jarvis, 2007).

Öğrenme çevikliği ise bireyin yeni durumlara hızla uyum sağlama, önceki deneyim ve öğrenmelerini yeni koşullara transfer edebilme ve karşılaştığı öğrenme fırsatlarını etkili biçimde değerlendirme becerisi olarak tanımlanmaktadır (De Meuse ve Feng, 2015). Bu yetkinliğe sahip bireyler özellikle belirsizlik ve değişimin baskın olduğu ortamlarda daha etkin kararlar alabilmekte ve daha yüksek performans sergileyebilmektedir (Gravett ve Caldwell, 2016). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği sadece bilgi aktaran değil aynı zamanda öğrenen, yönlendiren ve sürekli gelişim içinde olan profesyonel roller gerektirmektedir. Öğrenme çevikliğine sahip olan öğretmenler yeniliklere açık, farklı öğrenme stratejilerini uygulamaya istekli, öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyen ve değişen eğitim ihtiyaçlarına daha etkin çözümler üretebilen bireyler olarak öne çıkmaktadır (Eichinger ve Lombardo, 2004). Nitekim öğrenme çevikliği, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını çeşitlendirmeleri, teknolojiyi etkin kullanmaları ve karşılaştıkları sınıf içi sorunlara yaratıcı çözümler üretmeleri açısından da önemli bir gösterge olarak kabul edilmekte ve öğretmenlerin sadece sınıf içi etkinliklerde değil aynı zamanda mesleki gelişim süreçlerinde de aktif ve etkili bir katılım sergilemelerine olanak tanımaktadır (Yazıcı, 2020). Bu doğrultuda öğrenme çevikliği sadece bireysel bir yetkinlik değil aynı zamanda kurumların değişim yönetimi süreçlerinde stratejik bir kaynak olarak da değerlendirilmektedir (Gravett ve Caldwell, 2016). Öğretmenlerin bu yetkinliği geliştirmesi, okulların dönüşüm kapasitesini artırmakta ve yaşam boyu öğrenme kültürünün kurumsal düzeyde benimsenmesini kolaylaştırarak değişim süreçlerine direnç yerine katılım üretmektedir (Fullan, 2007).

Kuşkusuz 21. yüzyıl becerileri, dijitalleşme, öğrenci çeşitliliği ve eğitim teknolojilerindeki dönüşüm, öğretmenlerin sadece mevcut bilgiyle değil aynı zamanda sürekli öğrenmeye açık ve uyum sağlayabilen bireyler olmalarını zorunlu kılmaktadır. Hayat boyu öğrenme kültürü bireyin öğrenmeyi bir yaşam tarzı olarak benimsemesini ifade ederken öğrenme çevikliği bu öğrenmeleri esnek, hızlı ve etkili şekilde kullanabilme yetisini ortaya koymaktadır (Demirel ve Yağcı, 2012; De Meuse vd., 2010). Bu iki kavram birlikte ele alındığında öğretmenlerin hem öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını hem de değişime verdikleri tepkilerin niteliğini anlamak mümkün olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkiye odaklanmak, öğretmenlerin öğrenen profesyoneller

olarak nasıl daha etkili ve esnek hale getirilebileceğini anlamak açısından hem kuramsal hem de pratik düzeyde büyük önem taşımaktadır. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ile öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkiyi bütüncül bir biçimde birlikte ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalar çoğunlukla bu iki kavramı bağımsız olarak incelemekte ve aralarındaki olası ilişkileri kapsamlı bir şekilde analiz etmemektedir. Ayrıca bu ilişki üzerinde etkili olabilecek yaş, cinsiyet, kıdem yılı ve öğrenim durumu gibi birtakım demografik değişkenlere dair bulguların yetersiz olması öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin bütüncül biçimde anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu durum hem akademik literatürdeki boşlukların giderilmesi hem öğretmen eğitime yönelik politika ve uygulamaların daha etkili biçimde tasarlanması hem de eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik stratejilerin belirlenebilmesi açısından önemli bir ihtiyaç doğurmaktadır. Zira bu araştırma öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik strateji ve politikaların geliştirilmesine yönelik kanıta dayalı bir temel oluşturabilir. Elde edilen bulguların özellikle Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yeterlikleri çerçevesinin güncellenmesi ve hizmet içi eğitim politikalarının yeniden yapılandırılması süreçlerine katkı sunması beklenmektedir (MEB, 2017).

1.2. Araştırmanın Amacı

Toplumun hızlı dönüşümü ve dijitalleşmenin etkisiyle birlikte, bireylerden yalnızca öğrenen olmaları değil aynı zamanda öğrenmeyi yaşam boyu sürdürülebilir bir yaşam biçimine dönüştürmeleri de beklenmektedir (UNESCO, 2015). Bu süreçte öğretmenler öğrenmenin aktarıcısı ve sürekliliğini sağlayan bireyler olarak önemli bir role sahiptir (OECD, 2016). Öğretmenlerin bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve yeni bilgileri eğitim ortamlarına entegre etme becerileri onların hayat boyu öğrenme kültür seviyeleri ve öğrenme çevikliği düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Demirel ve Yağcı, 2012; De Meuse ve Feng, 2015).

Bu araştırma yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği ile ilişkili değişkenlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği branşa göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği anne öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği baba öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği gelir algısına göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği bir yılda okunan kitap sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği yabancı dil bilgisine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği sosyal medya kullanımına göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği projeye katılım durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzün hızla değişen toplumsal ve teknolojik koşulları eğitim sistemlerinin yalnızca yapısal ve müfredat temelli dönüşümünü değil aynı zamanda bu sistemin temel aktörleri olan öğretmenlerin sürekli gelişim gösterebilen, yeniliğe açık ve esnek bireyler olarak yeniden konumlandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği büyük ölçüde öğretmenlerin değişime uyum sağlama ve yaşam boyu öğrenmeyi bir kültür olarak

içselleştirme düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir (Fullan, 2007). Bu bağlamda, hayat boyu öğrenme kültürü bireyin öğrenmeyi sürekli bir değer ve davranış biçimi olarak benimsemesini ifade ederken öğrenme çevikliği bireyin yeni bilgi ve deneyimlere açıklığını, değişen koşullara hızla uyum sağlama kapasitesini ve belirsizlik karşısında etkili çözümler üretebilme becerisini yansıtmaktadır (De Meuse ve Feng, 2015; Gravett ve Caldwell, 2016).

Öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran bireyler değil aynı zamanda öğrenen, yenilikçi ve çevik profesyoneller olarak hareket etmeleri hem bireysel mesleki yeterlikleri hem de eğitimin genel niteliği açısından kritik bir rol oynamaktadır (MEB, 2017). Nitekim hayat boyu öğrenme kültürü yüksek olan öğretmenlerin değişen öğretim yöntemlerine daha hızlı uyum sağladıkları, öğrenme çevikliğine sahip olanların ise özellikle belirsiz durumlarda yaratıcı ve etkili çözümler geliştirebildikleri araştırmalarla ortaya konmuştur (Demirel ve Yağcı, 2012; OECD, 2016). Bu durum öğretim süreçlerine ve öğrenci başarısına doğrudan olumlu katkılar sunmaktadır.

Ancak Türkiye bağlamında bu iki kavramın -hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği- birlikte ve bütüncül biçimde ele alındığı ampirik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimini ve eğitimde kaliteyi etkileyen önemli değişkenler arasındaki ilişkinin yeterince anlaşılamamasına neden olmaktadır. Bu araştırma söz konusu kavramları öğretmen özelinde ele alarak literatürdeki bu boşluğu doldurmayı ve aynı zamanda öğretmen yeterlikleri, hizmet içi eğitim politikaları ve yaşam boyu öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik kanıta dayalı veriler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca öğrenme çevikliği gibi Türkiye’de henüz yeterince incelenmemiş güncel bir kavramın Türk eğitim sistemi bağlamında değerlendirilmesi, literatüre yerli ve özgün bir katkı sağlaması açısından da önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Katılımcı öğretmenler anket formunu samimi, dürüst ve kendi görüşlerini yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.
- Kullanılan “Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği” öğretmenlerin bu özelliklerini geçerli ve güvenilir şekilde ölçmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip olduğu öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü seviyesi genel öğretmen nüfusunu yansıtabilecek niteliktedir.

- Uygulama sürecinde ölçeklerin maddeleri doğru anlaşılmış ve objektif olarak cevaplanmıştır.

1.5. Sınırlıklar

- Çalışmanın kapsamı, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Kayseri’deki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.
- Veri toplama aracı olarak yalnızca öz-bildirim temelli ölçekler kullanılmış olup davranışsal gözlem yapılmamıştır.
- Hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği çok boyutlu kavramlar olmasına rağmen çalışmada sadece ilgili ölçeklerin kapsadığı boyutlar dikkate alınmıştır.
- Araştırma sonuçları kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirliği kadar güveniliridir.
- Araştırmada bireysel ya da kurumsal dış faktörler (okul kültürü, liderlik anlayışı, bölgesel farklılıklar vb.) kontrol altına alınmamıştır.

1.6. Tanımlar

- Hayat Boyu Öğrenme Kültürü:** Bireylerin yaşamları boyunca farklı öğrenme süreçlerine (formal, non-formal, informal) aktif katılımını içeren bir yaklaşımdır. Bu kültür bireyde merak, öğrenme isteği ve öğrenmeyi yaşam tarzına dönüştürme eğilimini teşvik eder. (MEB, 2014).
- Öğrenme Çevikliği:** Bireyin yeni durumlara hızla uyum sağlayarak öğrenme deneyimlerinden esnek ve etkili şekilde yararlanma kapasitesidir (De Meuse ve Feng, 2015).
- Öğretmen:** Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen; rehberlik eden ve öğrenmeyi yönlendiren profesyonel eğitim uzmanıdır (MEB, 2017).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde hayat boyu öğrenme kavramı, bu kavrama ilişkin kültür ve yeterlikler ile birlikte; öğrenme, hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği kavramları ele alınmıştır.

2.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı

Günümüz bilgi toplumunda bireylerin yalnızca örgün eğitim sürecinde değil yaşamlarının tamamı boyunca öğrenmeye devam etmeleri bir gereklilik haline gelmiştir. Bu durumda hayat boyu öğrenme bireylerin doğumdan ölüme kadar süren, farklı bağlamlarda gerçekleşen ve yaşamın tüm alanlarına yayılan çok yönlü bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Bu süreç yalnızca formal (örgün) öğrenme yollarını değil aynı zamanda informal (kendiliğinden gelişen) ve nonformal (yaygın) öğrenme biçimlerini de kapsamaktadır (UNESCO, 2016). Bu konuda Doğan ve Toyoğlu (2019) hayat boyu öğrenmenin tüm toplumun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda her yerde gerçekleştirilen bir eğitim etkinliği olduğunu belirtmektedir. Hayat boyu öğrenme kavramı bireylerin bilgi, beceri ve yeterliklerini sürekli olarak geliştirmelerini hedeflemekte ve bu yönüyle bireyin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini desteklemektedir (European Commission, 2001). Merriam, Caffarella ve Baumgartner (2007) tarafından yapılan tanımda ise hayat boyu öğrenmenin bireyin yaşam boyu süren, kendi yönlendirdiği ve farklı bağlamlarda edindiği öğrenme deneyimlerini kapsayan bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenme bilinçli ya da bilinçsiz var olan, hayat boyunca devam eden, engellenemez bir süreçtir. Öğrenmenin sağlanması için en önemli faktörlerden birisi eğitimidir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Eğitimin sürekliliği, gerekliliği, önemi hayat boyu öğrenme kavramını beslemektedir. Bireylerin değişen ve gelişen topluma ayak uydurmaları için bazı yetenek ve becerileri kazanmaları ya da var olan yetenek ve becerilerini geliştirmeleri gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı (2010), hayat boyu öğrenmeyi bireyin değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesi ve sürekli gelişimi açısından temel bir süreç olarak görmekte, bireyin her yaşta ve her ortamda öğrenmeye açık olması gerektiğini belirtmektedir. OECD (2007) ise kavramı yalnızca bireysel gelişim açısından değil aynı zamanda ekonomik kalkınma ve toplumsal bütünleşme açısından da stratejik bir unsur olarak değerlendirmektedir. Bu tanımlar hayat boyu öğrenmenin bireylerin kişisel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra toplumsal bütünleşmeyi sağlama ve ekonomik büyümeye katkıda bulunma gibi geniş kapsamlı hedefleri olduğunu

göstermektedir. Bu çerçevede hayat boyu öğrenme bireyin öğrenme sürecine aktif bir özne olarak katıldığı, yaşamın her alanında süreklilik gösteren ve bireyin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dönüşümünü mümkün kılan bir paradigma olarak ele alınmaktadır.

2.1.1. Dünya’da Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi

Hayat boyu öğrenme kavramı 20. yüzyılın ortalarından itibaren uluslararası düzeyde tartışılmaya başlanmış ve zamanla eğitim politikalarının merkezinde yer alan temel bir ilke haline gelmiştir. Özellikle 1970’li yıllarda UNESCO tarafından yapılan çalışmalar öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu anlayışını ön plana çıkarmıştır. UNESCO’nun 1972 yılında yayımladığı Faure Raporu (Learning to Be) ile eğitimin yalnızca belirli bir yaş aralığına sıkıştırılamayacağı, bireyin tüm yaşamı boyunca öğrenmeye açık olması gerektiği vurgulanmıştır (UNESCO, 1972).

Avrupa Birliği’nin hayat boyu öğrenme konusundaki en önemli adımlarından birisi 1996 yılını “Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan etmesidir. Yine 1996 yılında OECD ve UNESCO’nun katkılarıyla yayımlanan Delors Raporu (Learning: The Treasure Within), eğitimin dört temel ayağını (bilmek için öğrenme, yapmak için öğrenme, birlikte yaşamak için öğrenme ve var olmak için öğrenme) tanımlayarak, hayat boyu öğrenme yaklaşımının insan gelişimi ve toplumsal kalkınma açısından taşıdığı önemi ortaya koymuştur (Delors, 1996). Bu raporla birlikte hayat boyu öğrenme sadece bireysel gelişimi değil aynı zamanda sosyal bütünleşme, ekonomik rekabet gücü ve sürdürülebilir kalkınma gibi daha geniş hedefleri de içerecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır.

2000’li yıllarla birlikte Avrupa Birliği hayat boyu öğrenmeyi istihdamın artırılması, sosyal içerme ve bilgi toplumu inşası bağlamında öncelikli bir politika alanı olarak benimsemiştir. Avrupa Komisyonu (2001) hayat boyu öğrenmenin Avrupa eğitim politikalarının merkezine yerleştirilmesini önermiş ve bu doğrultuda çeşitli stratejik belgeler yayımlamıştır. 2020 yılı için Avrupa Birliği’nin geliştirdiği yeni stratejisinde eğitim ve öğretimle ilgili "bilgi ve yenilik", "sürdürülebilir ekonomi", "yüksek istihdam ve sosyal içerme" önceliklerine yer vermiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Bu gelişmeler sonucunda birçok ülke hayat boyu öğrenme sistemlerini yeniden yapılandırarak bireylerin eğitim ve öğrenme süreçlerine her yaşta katılımını teşvik eden politikalar geliştirmiştir.

2.1.2. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi

Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramı uzun yıllar boyunca yaygın eğitim adı altında değerlendirilen çeşitli kurs ve faaliyetlerle sınırlı kalmıştır. Ancak özellikle 2000’li yıllardan itibaren kavramın kapsamı genişlemiş ve uluslararası gelişmelere paralel olarak daha sistematik bir yaklaşımla ele alınmaya başlanmıştır.

Devlet Planlama Teşkilatı’nın 2000 yılında hazırlamış olduğu 2001-2005 yılını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda hayat boyu öğrenmeyle ilgili hedef şöyledir: "Toplumda hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim imkanı geliştirilecek; özellikle üniversiteye giremeyen gençlere kısa yoldan beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacak, mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetleri özendirilecektir" (Devlet Planlama Teşkilatı, 2000). Bu hedef hayat boyu öğrenmenin Türkiye’de gelişmesi için önemli bir adımdır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2002 yılında kurulmuş olup bu alanda kurumsal yapılanmanın ilk adımlarından biri olmuştur. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün kurulmasıyla tüm hayat boyu öğrenme çalışmalarını bir merkezden sürdürmek planlamıştır (Güleç vd., 2012). Bu gelişme hayat boyu öğrenmenin yalnızca örgün eğitim dışındaki faaliyetlerle sınırlı olmadığı aksine bireyin yaşamının tüm alanlarını kapsayan bir süreç olduğu anlayışının benimsendiğini göstermektedir (MEB, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009–2013 yıllarını kapsayan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı ile birlikte hayat boyu öğrenme alanında somut hedefler belirlenmiş; öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması, kalite güvencesi, iş gücü piyasasıyla uyum ve izleme-değerlendirme mekanizmalarının kurulması gibi çeşitli stratejik amaçlar ortaya konmuştur (MEB, 2010). Daha sonraki yıllarda da benzer strateji belgeleriyle bu anlayış sürdürülebilir hale getirilmiştir. Onuncu Kalkınma Planı kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2014-2019 yıllarını kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi çerçevesinde hayat boyu öğrenmenin yararlılığı konusunda tüm toplumda farkındalık oluşturulması üzerinde durulmuştur.

Türkiye’nin Avrupa Birliği süreci de bu gelişimi destekleyen bir unsur olmuş, özellikle

Ulusal Ajans ve Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları vasıtasıyla çok sayıda hayat boyu öğrenme projesi yürütülmüştür. Açık ğretim sistemleri, halk eğitim merkezleri, uzaktan eğitim ve dijital öğrenme ortamlarının yaygınlaşması da hayat boyu öğrenme anlayışının toplumsal tabana yayılmasına katkı sağlamıştır.

2.1.3. Hayat Boyu ğrenmenin Eğitimle İlişkisi

Hayat boyu öğrenme bireylerin yaşamlarının her aşamasında öğrenme süreçlerine katılmalarını ngren bir anlayış olmakla birlikte bu sürecin temel dinamiklerinden biri eğitimidir. Eğitim ve hayat boyu öğrenme kavramları birbirlerini karşılıklı olarak besleyen, tamamlayan ve sürekli gelişimi hedefleyen iki önemli yapı taşıdır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme eğitimin yalnızca belirli bir yaş aralığında ve örgün kurumlarla sınırlı kalmadığını; bireyin yaşamı boyunca süren, çok boyutlu ve esnek bir öğrenme süreci olduğunu ifade eder (Delors, 1996; Merriam et al., 2007).

Eğitim hayat boyu öğrenmenin hem aracı hem de içeriğidir. Birey formal eğitim sürecinde edindiği temel bilgi, beceri ve değerlerle öğrenmeye yönelik tutum geliştirir ve bu tutum, yaşam boyu sürecek öğrenme alışkanlıklarının temelini oluşturur (UNESCO, 2016a). Bu yönüyle örgün eğitim bireyin öğrenme evikliği ve öğrenme motivasyonunun şekillenmesinde kritik bir role sahiptir. Ancak eğitim sadece başlangıç noktası değil aynı zamanda hayat boyu öğrenme sürecinin bir parçası olarak sürekli yeniden şekillenen bir yapıdır. Bireyin mesleki yaşamı boyunca katıldığı hizmet içi eğitimler, kurslar, uzaktan eğitim programları ya da informal yollarla kazandığı deneyimler eğitim kavramının dinamik ve süreğen bir biçimde hayat boyu öğrenme süreciyle bütünleşmesini sağlar (European Commission, 2001).

Bu bağlamda eğitim sistemlerinin yapılandırılması bireylerin sadece bilgiyle donatılması değil aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, öz-yönetimli öğrenme gibi becerilerle güçlendirilmesini de gerektirir. Nitekim Delors Raporu'nda da (1996) hayat boyu öğrenmenin temel bileşeni olarak “ğrenmeyi öğrenme” becerisi vurgulanmış ve bu becerinin bireyin yaşam boyu sürecek öğrenme yolculuğunda temel bir yetkinlik olduğu ifade edilmiştir.

Ayrıca günümüzde dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu ve açık öğrenme

kaynaklarının yaygınlaşması hayat boyu öğrenmenin erişilebilirliğini artırmakta ve bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesine olanak tanımaktadır (OECD, 2007). Bu gelişmeler eğitimin mekândan ve zamandan bağımsız hale gelmesini sağlamış, öğrenmenin sürekliliğini ve esnekliğini pekiştirmiştir.

Sonuç olarak hayat boyu öğrenme ve eğitim birbirinden bağımsız düşünülemeyecek iki kavramdır. Eğitim hayat boyu öğrenmenin temel taşıyıcısı ve yönlendirici gücü olarak bireyin bilgi toplumuna uyum sağlayabilmesi, değişen koşullara karşı kendini yenileyebilmesi ve toplumsal katılımını sürdürebilmesi açısından yaşamsal bir öneme sahiptir.

2.2. Hayat Boyu Öğrenme Kültürü

Kültür bireylerin dünyayı algılama, anlamlandırma ve bu doğrultuda davranış geliştirme biçimlerini şekillendiren temel bir toplumsal yapı olarak eğitim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Clifford Geertz'e (1973) göre kültür, insanların yaşamlarını anlamlı kılmak üzere oluşturdukları anlamlar sistemidir. Bu sistem bireylerin düşünce biçimlerini, değer yargılarını ve öğrenme yaklaşımlarını biçimlendirir. Dolayısıyla öğrenme yalnızca bireysel bir bilişsel süreç değil aynı zamanda kültürel olarak biçimlenmiş bir etkinliktir.

Kültürün bu dinamik doğası modern kuramlar tarafından da vurgulanmaktadır. Stuart Hall (1997) kültürü sabit bir kimlikler kümesi değil sürekli olarak müzakere edilen ve yeniden inşa edilen anlamlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre bireylerin öğrenme biçimleri ve öğrenmeye yaklaşımları durağan değil değişen kültürel bağlamlara göre şekillenen, esnek yapılardır. Bu da özellikle öğrenme çevikliği kavramıyla doğrudan örtüşmektedir.

Kültürün bireysel öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi açıkça gözlemlenebilir. Risager (2007) dilsel ve kültürel yapılar arasındaki karşılıklı ilişkiyi tartışırken bireylerin öğrenme stratejilerinin kültürel normlar ve sosyal pratikler tarafından yönlendirildiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle eğitim kültürden bağımsız düşünülemez. Çünkü öğrenme süreci bireyin içinde bulunduğu kültürel ortamla sürekli bir etkileşim içerisinde.

Kültür yalnızca bireysel öğrenme biçimlerini değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenme

kültürünü de şekillendirmektedir. Jarvis (2007) öğrenmenin bireyin yaşam deneyimlerinin tümüyle ilişkili olduğu ve kültürel bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini belirtmektedir. Aynı şekilde Aspin ve Chapman (2007) yaşam boyu öğrenmeyi yalnızca bireyin bilgi edinme süreci değil aynı zamanda etik, kültürel ve toplumsal bir sorumluluk olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevede öğrenme bireysel bir ihtiyaç olmanın ötesinde toplumsal bir sorumluluğa da dönüşmektedir.

Eğitim alanında kültürün etkisi yalnızca içerik düzeyinde değil öğretim yöntemleri, öğrenme stilleri ve öğrenci motivasyonları gibi birçok boyutta hissedilmektedir. Banks (2007) çokkültürlü eğitimin temelini oluşturan kültürel farkındalığın, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını doğrudan etkilediğini ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarına olanak sağladığını belirtmektedir. Bu durum öğretmenlerin hem kültürel duyarlılığa hem de öğrenme çevikliğine sahip olmalarını gerektirmektedir.

Öte yandan küreselleşme ve dijitalleşme süreçleri kültürler arası etkileşimi artırarak bireylerin çoklu kimliklerle temasını yaygınlaştırmıştır. Spencer-Oatey (2012) bu süreci değerlendirirken kültürün artık sabit bir kodlama değil, bireylerarası etkileşim içerisinde sürekli yeniden yapılandırılan bir anlamlar alanı olduğunu ifade etmektedir. Bu perspektiften bakıldığında öğrenme çevikliği yalnızca pedagojik bir beceri değil aynı zamanda kültürel değişkenlik karşısında bireyin zihinsel ve davranışsal esnekliğini temsil eden kritik bir yetkinliktir.

Günümüzde bilgi üretiminin hızla arttığı, mesleklerin ve yaşam biçimlerinin sürekli dönüşüm geçirdiği bir toplumsal yapıda bireylerden yaşamlarının tüm evrelerinde öğrenmeye açık ve istekli olmaları beklenmektedir. Bu durum bireylerin öğrenmeyi yaşam boyu sürdürülen, sürekli gelişimi hedefleyen bir etkinlik olarak görmelerini gerekli kılmaktadır. Bu anlayış bireylerin yalnızca bilgiye erişmelerini değil aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerinin etkin öznesi olmalarını da zorunlu kılmaktadır (Field, 2006; Jarvis, 2009).

Hayat boyu öğrenme bireyin yaşamı boyunca merak duyarak; deneyimlerinden, çevresinden ve çeşitli kaynaklardan sürekli olarak bilgi edinmeye ve gelişmeye açık olması biçiminde tanımlanmaktadır (UNESCO, 2016a). Ancak bu yaklaşımın birey ve toplum düzeyinde etkili biçimde uygulanabilmesi öğrenmenin sürekliliğini destekleyen kültürel bir altyapının

varlığını da gerektirmektedir. Bu noktada devreye bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarını, motivasyonlarını, değer yargılarını ve öğrenme stratejilerini şekillendiren kültürel normlar, inanç sistemleri ve sosyal yapılarla yakından ilişkili olan (Bélanger ve Tuijnman, 1997; Jarvis, 2009) hayat boyu öğrenme kültürü kavramı girmektedir. Jarvis (2009) bu kültürü öğrenmenin yaşamın her alanına nüfuz ettiği ve bireyin hem formal hem informal yollardan edindiği deneyimlerle sürekli yeniden yapılandığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu anlayış bireyleri yalnızca bilgi tüketicileri olarak değil aynı zamanda öğrenme sürecinin aktif üreticileri olarak konumlandırmakta, öğrenmeyi ise okul temelli formal yapılarla sınırlı görmeyip iş yaşamı, sosyal etkileşimler ve gündelik yaşam deneyimlerini kapsayan çok boyutlu ve bütüncül bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Hayat boyu öğrenme kültürünün oluşabilmesi için bireyde gelişmesi gereken bazı temel özellikler şunlardır (OECD, 2007; UNESCO, 2016b):

- Merak ve öğrenmeye açıklık
- Sorgulama ve eleştirel düşünme alışkanlığı
- Öz-yönetimli öğrenme becerisi
- Esneklik ve uyum yeteneği
- Sürekli gelişim arzusu ve öz farkındalık

Milli Eğitim Bakanlığı da bu kültürel altyapının gerekliliğini vurgulayarak Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde (MEB, 2014) toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının yaygınlaştırılmasına yönelik politika ve uygulamalara öncelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu belge hayat boyu öğrenmenin yalnızca bireysel değil aynı zamanda ulusal kalkınma ve toplumsal refah açısından stratejik bir boyut taşıdığını ortaya koymaktadır.

Hayat boyu öğrenme kültürü bireyin yalnızca mesleki yaşamında değil aynı zamanda kişisel gelişiminde de öğrenmeyi temel alan bir yaşam anlayışı geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu kültür merak, öğrenmeye açıklık, öz-yönetimli öğrenme ve bireyin kendi öğrenme sürecine yönelik sorumluluk bilinci gibi temel unsurlar üzerine kuruludur (Candy, 2002). Özellikle dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla birlikte bireylerin bu bilgileri anlamlandırma, eleştirel süzgeçten geçirme ve yeni bağlamlarda kullanma kapasiteleri önem kazanmıştır. Bu noktada hayat boyu öğrenme kültürü bireyin

sadece bireysel gelişimi için değil aynı zamanda toplumsal uyum, kültürel katılım ve ekonomik üretkenlik açısından da kritik bir işlev görmektedir (European Commission, 2020).

Hayat boyu öğrenme sürecinin bireyler, kurumlar ve toplumlar üzerindeki etkisi küresel ölçekte değişen ekonomik, teknolojik ve toplumsal dinamikler doğrultusunda her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır (UNESCO, 2016b). Bu sürecin sürdürülebilir ve etkili bir biçimde yürütülebilmesi, bireylerin öğrenmeyi yalnızca dönemsel bir faaliyet olarak değil yaşam boyu süren bir gelişim süreci olarak görmelerini yani öğrenmeyi bir kültür olarak içselleştirmelerini gerektirmektedir. Bu noktada hayat boyu öğrenme kültürü seviyesi bireyin öğrenmeye yönelik sahip olduğu değer, tutum, sorumluluk ve davranışların bir bütün olarak değerlendirilmesini ifade etmektedir (Demirel ve Yağcı, 2012).

Hayat boyu öğrenme kültürüne sahip bireyler, öğrenmeyi bir zorunluluk değil yaşamlarının doğal, sürekli ve anlamlı bir parçası olarak görürler. Bu bireyler bilgiye ulaşma konusunda istekli davranır, kendi öğrenme süreçlerini öz-düzenleme becerileriyle yönetebilir ve değişen koşullara karşı yüksek uyum kabiliyeti gösterirler (Akyürek ve Şahin, 2013). Merak, araştırma isteği, gelişime açıklık ve yeniliğe karşı esneklik gibi nitelikler bu kültürel yapının temel bileşenlerindendir. Ayrıca bireyin hayat boyu öğrenme kültürünü ne ölçüde benimsediği öz-yönelimli öğrenme becerisi, öğrenmeye yönelik motivasyonu, bilgiye erişim yollarını etkin kullanma düzeyi ve öğrenme sorumluluğu gibi faktörlerle yakından ilişkilidir.

Bu kültürel seviyenin oluşumu sadece bireysel faktörlerle sınırlı değildir. Aynı zamanda çevresel ve kurumsal etmenlerle de şekillenir. Eğitim kurumlarının sunduğu öğrenme fırsatları, bireyin teknolojik kaynaklara erişimi, öğrenme topluluklarına katılımı ve öz-düzenleme becerilerinin kurumsal düzeyde desteklenmesi, hayat boyu öğrenme kültürünün gelişimini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (European Commission, 2020).

Özellikle öğretmenler açısından hayat boyu öğrenme kültürü mesleki gelişimin sürekliliğini sağlayan belirleyici bir unsurdur. Bu kültürün içselleştirilmiş olması öğretmenlerin eğitimdeki yenilikçi yaklaşımlara daha kolay uyum sağlamalarını, yeni bilgi ve becerileri hızla edinmelerini ve öğrenen bireyler olarak öğrencilerine model olmalarını mümkün kılmaktadır (Cansoy ve Parlar, 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin hayat boyu öğrenme

kültürü sadece bireysel gelişimlerini değil aynı zamanda eğitim sisteminin niteliğini ve sürdürülebilirliğini de doğrudan etkilemektedir.

Sonuç olarak hayat boyu öğrenme kültürünün gelişimi, yalnızca bireylerin çabalarıyla değil aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen toplumsal koşulların, eğitim politikalarının ve kurumsal yapının varlığıyla mümkündür. Eğitim sistemlerinin bu kültürü güçlendirecek şekilde yapılandırılması bireylerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini, yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirmesini ve değişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilmesine olanak tanıyacaktır (Schuetze ve Casey, 2006).

2.3. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Bireyin sürekli gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurması bir takım bilgi, beceri ve tutumları geliştirmesiyle mümkündür. Bu bilgi, beceri ve tutumlar yeterlikler kapsamında ele alınmıştır. Hayat boyu öğrenme yeterlikleri Avrupa Birliği tarafından “Anahtar Yeterlikler Çerçevesi” temel alınarak aşağıdaki başlıklarda detaylandırılmıştır.

2.3.1. Anadilde İletişim Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından birincisi olan anadilde iletişim, düşünce ve duyguları yazılı ve sözlü ifade edebilme ve yorumlama becerisidir. Bu yeterliğe göre önemli olan sadece dil bilgisine ve sözcük dağarcığına sahip olmak değil aynı zamanda bu bilgileri bağlama uygun bir şekilde kullanmaktır. Avrupa Birliği'nin tanımına göre bu yeterlik, bireyin toplumsal ve kültürel yaşamda aktif ve etkili biçimde yer almasını sağlayan bir iletişim yetkinliğidir (European Union, 2018).

2.3.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından ikincisi olan yabancı dilde iletişim, düşünce ve duyguları yazılı ve sözlü biçimde tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda ifade edebilme yeteneğidir. Bu yeterlik sözlü ve yazılı anlatımla beraber dinleme ve anlama becerilerini de içerir. Avrupa Birliği'ne göre bu yetkinlik kültürler arası farkındalıkla birlikte gelişmelidir ve bireyin diğer dillerde etkili, saygılı ve uygun şekilde iletişim kurmasını hedefler (European Union, 2018). Yabancı dilde iletişim yeterliği kültür etkileşiminde önemli bir role

sahiptir.

2.3.3. Matematiksel Yeterlik ve Fen-Teknoloji Okuryazarlığı

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından üçüncüsü kendi içinde matematiksel yeterlik ve bilim ve teknolojide yeterlik (fen- teknoloji okuryazarlığı) olarak iki alanda incelenir. Tortop (2010)'a göre matematiksel yeterlik hayattaki problemleri çözmek amacıyla toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve oran bulmadan yararlanma yeteneğidir. Burada süreç önemlidir. Bu yeterlik sadece işlemleri değil eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik yaklaşım geliştirme yetkinliklerini de kapsamaktadır. Bilimsel yeterlik ise, belirlenen sorunlara sonuç üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığı ve metodolojisinden yararlanma yeteneği ve arzusuna dayanır (UNICEF, 2020).

Matematiksel yeterlik ve fen ve teknoloji okuryazarlığıyla beraber birey çevresine eleştirel gözle bakmayı, bilimsel bilgileri kullanmayı, değişen teknolojiye daha hızlı ayak uydurmayı başaracaktır. Böylece teknoloji ve bilimle iç içe olan modern yaşamda etkili olunacaktır.

2.3.4. Sayısal (Dijital) Yeterlik

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından dördüncüsü olan sayısal (dijital) yeterlik kişinin farklı dijital ortamlarda çeşitli formatlarda bulunan bilgiye erişme, anlama ve kullanma alanındaki beceri ve tutumlarıdır (Lankshear ve Knobel, 2008). Aynı zamanda çevrimiçi iletişim, dijital içerik üretimi, dijital güvenlik ve etik dijital davranışlar da bu yeterlik kapsamında değerlendirilmektedir (European Union, 2018). Günümüzde öğrenme, iletişim, iş hayatı gibi birçok alanda dijital teknolojiye olan bağlılığın artması hayat boyu öğrenme açısından bu yeterliğin her daim geliştirilmesini gerektirmektedir.

2.3.5. Öğrenmeyi Öğrenme

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından beşincisi olan öğrenmeyi öğrenme yeterliği bireyin öğrenme konusunda istekli, ısrarcı olması ve bu öğrenme aşamasında kendini tanıyarak, kendi öğrenme metotlarının bilincinde olarak karşısına çıkacak olan zorlukları aşmasıdır. Bu yeterlik bireyin hem kişisel gelişimi hem de sosyal ve toplumsal yaşamında başarıya ulaşması için önemli bir unsurdur. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği bireylerin

karmaşık ve değişken toplumsal yapılarda aktif, üretken ve uyum sağlayabilen olmalarını mümkün kılar. Ayrıca bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini, öğrenme sürecini planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini içerdiği için 21. yüzyıl becerilerinin temel taşlarından biri olarak görülmektedir (Çiftçi vd., 2021).

2.3.6. Girişimcilik

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından altıncısı olan girişimcilik, Tortop (2010)'a göre bireyin fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneğidir. Düşünebilen, yaratıcı, düşüncelerini plan ve projeye dönüştürebilen girişimci bireyler toplumsal ve ticari alanda kalkınmada etkilidir. Bu yeterlik sadece ekonomik alanda değil sosyal, kültürel alanlarda da bireyin etkin olmasını kapsar. Girişimcilik yeterliğine sahip bireyler kaynakları verimli kullanma, çözüm odaklı olma, karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler bulma gibi konularda yüksek potansiyele sahiptir. Özellikle bilgi toplumuna geçiş sürecinde girişimcilik hem bireysel gelişim hem de toplumsal kalkınma açısından kritik bir beceri olarak değerlendirilmekte, iş gücü piyasasında rekabet edebilirliğin artırılmasına da katkı sunmaktadır (Şeşen ve Basım, 2012).

2.4. Öğrenme Kavramı

İnsanlar doğdukları andan itibaren öğrenmeye başlarlar. Öğrenme bilinçli ya da bilinçsiz var olan, hayat boyunca devam eden, engellenemez bir süreçtir. Bireyin yaşantı yoluyla edindiği bilgi, beceri, tutum ve değerlerde meydana gelen nispeten kalıcı değişikliklerdir. Bu değişim süreci yalnızca bilişsel düzeyde değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alanlarda da gerçekleşebilir. Öğrenme süreci bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşur ve genellikle tekrar, pekiştirme, geri bildirim gibi süreçlerle desteklenmektedir (Erden ve Akman, 2021).

Öğrenme olgusu farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde çeşitli biçimlerde açıklanmaktadır. Bilişsel psikoloji açısından bakıldığında öğrenme yalnızca gözlemlenebilir davranış değişiklikleriyle sınırlı olmayan; aynı zamanda zihinsel yapılar, bilgi işleme süreçleri ve anlam kurma mekanizmalarıyla yakından ilişkili bir süreçtir. Bu yaklaşıma göre birey yeni bilgileri mevcut bilişsel şemalarıyla ilişkilendirerek anlamlandırır ve bu bağlamda öğrenme gerçekleşir (Bruner, 1996; Piaget, 1972). Öte yandan davranışçı kuramlar öğrenmeyi çevresel uyarıcıların bireyin davranışları üzerinde oluşturduğu değişiklikler olarak tanımlamaktadır. Klasik ve edimsel koşullanma yaklaşımları

öğrenmenin uyarıcı-tepki ilişkileri çerçevesinde şekillendiğini ve pekiştirme ya da ceza yoluyla kalıcı hale gelebileceğini savunmaktadır (Skinner, 1953; Thorndike, 1911). Sosyal bilişsel kuram ise öğrenmeyi yalnızca doğrudan yaşantılarla sınırlı görmez. Bu kuram bireylerin başkalarının davranışlarını gözlemlene yoluyla da öğrenebileceğini öne sürmektedir. Bandura'nın (1977) geliştirdiği sosyal öğrenme kuramı gözlem, taklit ve model alma yoluyla gerçekleşen öğrenmenin birey üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Bu kuramsal yaklaşımlar öğrenmenin çok boyutlu ve karmaşık doğasını farklı açılardan açıklamaya çalışmakta ve bilişsel, davranışsal ve sosyal etmenlerin öğrenme sürecindeki rolünü ortaya koymaktadır.

Yerli kaynaklarda da öğrenmenin çok yönlü bir süreç olduğuna vurgu yapılmaktadır. Senemoğlu'na (2023) göre öğrenme bireyin yaşantı yoluyla kalıcı izli davranış değişiklikleri göstermesi olarak tanımlanır ve bu süreçte bireyin önceki bilgi ve deneyimleri, öğrenme ortamı ve öğretim yöntemleri etkilidir. Özden (2018) ise öğrenmeyi bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda oluşan bilgi edinme, davranış kazanma ve değer geliştirme süreci olarak ele almaktadır.

Özetle öğrenme bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini kapsayan; aktif katılım, deneyim, gözlem ve etkileşim yoluyla gerçekleşen çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin etkili olabilmesi için bireysel farklılıklar kadar öğrenme ortamı, yöntem ve araçlar da dikkate alınmalıdır.

2.4.1. Öğrenme Çevikliği

Son yıllarda eğitim ve iş dünyasında sıkça duyduğumuz öğrenme çevikliği kavramı hakkında yıllardır literatürde araştırmalar yapılmakta ve farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Öğrenme çevikliği bireyin yeni, belirsiz ya da karmaşık durumlarda hızla öğrenebilme, bu öğrenmeleri yeni durumlara uygulayabilme ve değişime uyum sağlayabilme becerisidir. DeRue vd. (2012)'ne göre öğrenme çevikliği bir kişinin bir durumu hızlı bir şekilde değerlendirebilme yeteneği ve deneyim dahilinde veya deneyimin ötesinde öğrenme gerçekleşirken fikirler arasında esnek bir şekilde hareket edebilme yeteneğidir. Tanımdan da yola çıkarak öğrenme çevikliği ile bilişsel zeka arasında benzerlikler olduğu düşünülebilir. Öğrenme çevikliği ve bilişsel zeka kariyerde yükselmede etkili kavramlardır. Öğrenme çevikliğine sahip bireyler sadece geçmiş deneyimlerden ders çıkarmaz aynı zamanda içinde bulundukları anda yeni ve

zorlu deneyimlerde de etkili biçimde öğrenirler.

Öğrenme çevikliği bireyin karşılaştığı yeni, belirsiz ve karmaşık durumlarda daha önceki deneyimlerinden edindiği bilgi ve becerileri kullanarak hızlı ve etkili biçimde öğrenme ve bu öğrenmeyi yeni durumlara uyarlama kapasitesidir. Bu kavram yalnızca yeni bilgiyi öğrenme yeteneğini değil aynı zamanda öğrenilenleri farklı bağlamlara transfer edebilme ve sürekli gelişime açık olma tutumunu da içermektedir (De Meuse ve Hallenbeck, 2010).

Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliğini “tecrübeden öğrenme isteği ve yeteneği” olarak tanımlamakta ve bu özelliğe sahip bireylerin karmaşık ve belirsiz durumları başarıyla yönetebilme becerisine sahip olduklarını vurgulamaktadır. Bu bireyler öğrenme odaklı, öz farkındalığı yüksek, yeniliğe açık ve değişen koşullara hızlıca uyum sağlayabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Özetle öğrenme çevikliği bireyin öğrenme sürecine ne derece esnek ve stratejik yaklaştığını ortaya koyan, belirsizlikle başa çıkma, bilgiyi dönüştürme ve kişisel gelişimi sürdürme kapasitesini yansıtan bütüncül bir yeterliliklerdir. Bu yönüyle öğrenme çevikliği yalnızca bireysel başarıyı destekleyen bir özellik değil aynı zamanda hayat boyu öğrenme kültürünün gelişimi açısından da kritik bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

2.4.2. Öğrenme Çevikliğinin Tarihsel Gelişimi

Öğrenme çevikliği kavramı ilk kez 2000 yılında Michael Lombardo ve Robert Eichinger tarafından “yüksek potansiyelli bireyleri” tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Onlara göre, liderlik potansiyeli taşıyan bireylerin en ayırt edici özelliği yeni deneyimlerden hızla öğrenmeleri ve bu öğrenmeleri farklı durumlara etkin şekilde aktarabilmeleridir (Lombardo ve Eichinger, 2000). Bu tanım klasik “zeka” ya da “bilgi düzeyi” ölçümlerinden farklı olarak bireyin değişken, karmaşık ve belirsiz durumlarda öğrenme becerisine odaklanmaktadır.

Yine 2000’li yıllardan itibaren öğrenme çevikliği özellikle kurumsal liderlik gelişim programları ve insan kaynakları stratejilerinde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliğini kuramsal bir çerçeveye oturtmuş ve ölçülebilir bir kavram haline getirmiştir. Ardından öğrenme çevikliği ile ilgili pek çok çalışma yapılmış (De Meuse vd., 2011; De Meuse ve Feng, 2015) ve yapılan bu çalışmalarla öğrenme çevikliğinin kariyer bilincini etkileyen bir kavram olduğu sonucuna

varılmıştır (De Meuse vd., 2010).

İki bin on sonrasında ise kavram yalnızca liderlik gelişimiyle sınırlı kalmayıp bireysel kariyer gelişimi, eğitim, öğretmen yeterlikleri ve hayat boyu öğrenme gibi farklı alanlarda da ele alınmaya başlanmıştır. Özellikle dijital dönüşüm, pandemi sonrası eğitim süreçleri ve belirsizlik ortamlarında öğrenme çevikliği bireylerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerinde kritik bir yeterlik olarak öne çıkmıştır (Gravett ve Caldwell, 2016; OECD, 2018).

Günümüzde öğrenme çevikliği bireyin sadece bilgiye ulaşması değil aynı zamanda esneklik, uyum sağlama, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerileri ile de doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda kavram hayat boyu öğrenme kültürünün önemli bir yapı taşı olarak değerlendirilmektedir.

2.4.3. Öğrenme Çevikliği ve Eğitim

Günümüz eğitim sistemi düşünüldüğünde öğrenme çevikliği müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi programları, okul liderliği ve mesleki gelişim politikaları açısından stratejik bir öneme sahiptir. Özellikle hızlı değişim dönemlerinde (örneğin uzaktan eğitime geçişte) öğrenme çevikliğine sahip öğretmenler ve yöneticiler, öğrenme kayıplarını minimize etmede daha etkili olmuşlardır (OECD, 2018).

Artık eğitim sisteminde tek beklenti öğrencinin bilgi ve beceriyle donatılması değildir. Öğrenmeyi öğrenen, sosyal, çok yönlü becerilere sahip öğrenciler yetiştirmek için öğrenme çevikliği önemlidir. Öğrenme çevikliği yalnızca öğrenciler için değil özellikle öğretmenler ve eğitim liderleri için kritik bir yeterlik haline gelmiştir. Günümüz eğitim ortamları teknolojik gelişmeler, toplumsal değişimler, pandemi sonrası dönüşen öğrenme modelleri gibi nedenlerle sürekli değişmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri için öğrenme çevikliğine sahip olmaları zorunlu hale gelmiştir.

Öğrenme çevikliğine sahip öğretmenler pedagojik yaklaşımlarda yeniliğe açık olma, dijital araçları etkin kullanma, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretimi uyarlayabilme ve kendi mesleki gelişimlerine yatırım yapma konusunda daha isteklidirler (Gravett ve Caldwell, 2016). Bu da onları “hayat boyu öğrenen öğretmen” profiline yaklaştırmaktadır.

Ayrıca öğrenme çevikliği öğretmenlerin sınıf yönetimi, kriz durumlarıyla başa çıkma, öğrenci merkezli öğretimi sürdürme ve öğretimsel yenilikleri içselleştirme becerilerini artırır. Böylece öğretmenler yalnızca bilgi aktaran bireyler olmaktan çıkar; öğrenen, esnek, dönüşebilen ve liderlik rolü üstlenen profesyonellere dönüşürler. Sonuç olarak nitelikli bir eğitim sistemi için öncelikli kriterlerden birisi öğrenme çevikliğine sahip olan öğretmenlerdir.

2.4.4. Öğrenme Çevikliği Boyutları

Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliği kavramının çok boyutlu ve karmaşık yapıda olmasından ötürü dört boyuttan oluşan bir öğrenme çevikliği tanımı yapmıştır. Yazarlara göre öğrenme çevikliği zihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, sonuç çevikliği ve değişim çevikliği olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Daha sonra gerçekleştirilen çalışmalarda bu dört alt boyuta farklı alt boyutlar eklense de ilk bahsedilen ölçekteki dört alt boyutun diğerlerini de kapsayabileceği düşünülmektedir (Canaslan ve Güçlü, 2020).

2.4.4.1. Zihinsel Çeviklik

Zihinsel çeviklik kavramı bireylerin karmaşık durumlarda rahat olması ve sorunları yeni bir bakış açısıyla düşünüp kendilerini sakince ifade edebilme yeteneğidir (Eichinger ve Lombardo, 2004). Farklı olaylar arasında bağlantı kurulması, problemlerin derinlemesine incelenmesi ya da basite indirgenmesi zihinsel çeviklik ile daha mümkün olmaktadır. Bu beceriler bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde farklı öğrenmelerle baş edebilmesine katkı sağlar. Eğitim ortamlarında ise öğretmenlerin zihinsel çevikliği hem pedagojik yeniliklere açıklık hem de öğrenci farklılıklarına uygun öğretim stratejileri geliştirme açısından kritik öneme sahiptir.

Zihinsel çeviklik aynı zamanda bireyin bilişsel esneklik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve metabilişsel farkındalık gibi becerilerini desteklemektedir. Bu beceriler günümüzün değişken ve bilgi yoğun toplumlarında yalnızca eğitim alanında değil iş dünyası ve sosyal yaşamda da bireyin başarısını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Rashid ve Asghar, 2016).

2.4.4.2. Sosyal Çeviklik

Literatür incelendiğinde sosyal çeviklik; insanların çevikliği, insan ilişkilerinde çeviklik gibi farkı isimler almaktadır. Sosyal çevik olan kişiler bireysel yeterliliklerinin farkında olan, deneyimden öğrenen, değişimin zorluğu karşısında yapıcı, soğukkanlı ve dirayetli kalabilen insanlardır (Taktak, 2023). Değişim baskıları altında soğuk kanlı ve dirençli olan bu insanlar hoşgörölü, yardımsever, saygılı, uzlaştırmacı gibi pek çok rolü üstlenirler.

Bu boyut bireyin yalnızca bireysel olarak öğrenme kapasitesini değil aynı zamanda başkalarıyla birlikte öğrenme ve sosyal bağlamda uyum sağlama becerisini de kapsar (De Meuse ve Hallenbeck, 2010). Sosyal çevikliği yüksek öğretmenler; öğretmenler arası iş birliğine açık olur, ekip çalışmalarına etkin şekilde katılır ve öğrenci, veli ile yönetici etkileşimlerinde empatik ve esnek davranabilirler. Bu özellik okul içi iletişimin güçlenmesini sağlarken öğretmenlerin farklı sosyo-kültürel geçmişe sahip öğrencilere daha duyarlı yaklaşımlarına da yardımcı olur. Ayrıca çevik öğretmenler sınıf yönetiminde daha başarılı olur, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına daha kolay uyum sağlar ve çeşitliliği zenginlik olarak görerek kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturabilir (Lombardo ve Eichinger, 2000). Aynı zamanda öğrencilerin de sosyal çeviklik becerilerini modelleyerek öğrenmelerine katkı sunar.

2.4.4.3. Sonuç Çevikliği

Sonuç çevikliğine sahip bireyler alışılmadık, zorlu durumlarda sonuç üreten; başkalarına ilham veren, çevresine güven verebilen insanlardır (Eichinger ve Lombardo, 2004). Bu insanlar alışkanlıklara rağmen sonuç üretebilir ve problem çözme yetenekleri gelişmiştir. Sonuç çevikliği öğrenme çevikliği modelinin ana bileşenlerinden biri olarak kişinin değişen koşullar altında bile kararlılık göstermesini, engelleri aşmasını ve başarıya ulaşmasını ifade eder (De Meuse, Hallenbeck, 2010).

Eğitim bağlamında sonuç çevikliği öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin karşılaştıkları karmaşık sorunları çözmede, hedeflerine ulaşmada ve verimli öğrenme ortamları oluşturmada etkili rol oynamaktadır. Sonuç çevikliğine sahip öğretmenler çeşitli sınırlayıcı koşullar, kaynak eksiklikleri veya beklenmedik değişimlere rağmen öğretme sorumluluklarını sürdürebilme becerisi gösterirler. Bu öğretmenler karşılaştıkları zorluklara

rağmen öğrencilerin öğrenme süreçlerini aksatmadan devam ettirebilir, çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirerek eğitim sürecinin sürekliliğini sağlayabilirler (Gravett ve Caldwell, 2016).

Sonuç çevikliği ayrıca bireyde motivasyon, öz disiplin, azim ve hedef yönelimliliği gibi psikolojik unsurların gelişmesine de katkı sağlayabilir. Bu yönüyle bireyin öğrenme süreçlerini sadece içsel olarak değil sonuç odaklı bir şekilde yönetmesini de destekleyebilir.

2.4.4.4. Değişim Çevikliği

Değişim çevikliğini yeni şeyleri denemekten zevk almak, yeni fikirlere açık olmak olarak tanımlanabilir. Değişim çevikliğine sahip olan kişiler farklı ortamlara daha kolay adapte olup sorunlara yeni bakış açıları geliştirirler. Öğrenme çevikliğinin temel bileşenlerinden biri olan bu kavram bireyin değişimi bir tehdit olarak değil bir fırsat olarak görebilme kapasitesiyle ilgilidir (De Meuse ve Hallenbeck, 2010). Değişim çevikliği yüksek olan bireyler yenilikçi fikirleri destekler, var olan sistemin gelişimi için katkıda bulunurlar. Değişim çevikliği aynı zamanda merak, yaratıcılık, esneklik ve yeniliğe açıklık gibi psikolojik eğilimlerle yakından ilişkilidir (Gravett ve Caldwell, 2016).

Eğitim ortamlarında değişim çevikliği öğretmenlerin sıklıkla değişen müfredat yapıları, dijital teknolojiler, öğrenci ihtiyaçları ve toplumsal beklentilere uyum sağlayabilmelerinde kritik bir rol oynar. Özellikle son yıllarda hızla dijitalleşen eğitim sistemlerinde değişim çevikliği yüksek öğretmenler teknolojik araçlara daha kolay uyum sağlamış ve öğrenci başarısını artıracak yenilikçi stratejileri daha hızlı uygulamaya koyabilmişlerdir (OECD, 2018).

Değişim çevikliği liderlik becerileriyle de doğrudan ilişkilidir. Eğitim liderleri için bu yetkinlik okuldaki değişim süreçlerini yönetmek ve yenilikleri kalıcı hale getirmek açısından önemli bir araçtır.

2.5. Hayat Boyu Öğrenme Kültürü ve Öğrenme Çevikliği

Yirmi birinci yüzyılın hızla değişen sosyal, ekonomik ve teknolojik koşulları, bireylerin yalnızca belirli bir dönemde değil yaşamları boyunca öğrenmeye açık olmalarını zorunlu

kılmaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme kültürü bireyin öğrenmeyi süreklileştiren bir değer, tutum ve davranış biçimi olarak benimsemesini ifade etmektedir. Bu kültürü içselleştiren bireyler bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma, eleştirel düşünme ve değişen koşullara uyum sağlama konularında daha donanımlı hale gelmektedir. Aynı zamanda belirsizlikle başa çıkma, esneklik ve öz-yönetimli öğrenme gibi çağdaş beceriler geliştirmektedirler (Demirel ve Yağcı, 2012; Jarvis, 2009; UNESCO, 2016b).

Bu noktada öğrenme çevikliği kavramı hayat boyu öğrenmenin bireysel düzeydeki yansımalarından biri olarak öne çıkmaktadır. Öğrenme çevikliği bireyin yeni deneyimlerden hızlı ve etkili biçimde öğrenme, bu öğrenmeleri farklı bağlamlara transfer edebilme ve gelişime açık kalabilme kapasitesini ifade etmektedir (Lombardo ve Eichinger, 2000). De Meuse, Dai ve Hallenbeck (2010) öğrenme çevikliğini “tecrübeden öğrenme isteği ve yeteneği” olarak tanımlamış ve bu yetkinliğe sahip bireylerin karmaşık sorunları yönetme, belirsizlikle başa çıkma ve liderlik geliştirme süreçlerinde daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Bu bağlamda öğrenme çevikliğine sahip bireyler öğrenme odaklı, öz farkındalığı gelişmiş, yeniliğe açık ve değişen koşullara hızla uyum sağlayabilen bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Literatürde hayat boyu öğrenme kültürü ile öğrenme çevikliği arasında karşılıklı besleyici bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Hayat boyu öğrenme kültürünü içselleştiren bireylerin değişime daha açık oldukları, öğrenme süreçlerini öz-düzenleme becerileriyle yönettikleri ve öğrenme çevikliklerini daha kolay geliştirdikleri belirtilmektedir (Cansoy ve Parlar, 2018). Benzer şekilde öğrenme çevikliğine sahip bireylerin yeni bilgi ve deneyimlere hızla adapte oldukları, bu süreçleri mesleki ve kişisel gelişimleriyle bütünleştirdikleri ve öğrenmeyi yaşamlarının merkezine aldıkları görülmektedir (De Meuse ve Feng, 2015).

Bu ilişki özellikle öğretmenler açısından büyük önem taşımaktadır. Hayat boyu öğrenme kültürü yüksek öğretmenler değişen öğretim yöntemlerine ve teknolojik yeniliklere daha kolay uyum sağlayabilmekte; öğrenme çevikliğine sahip öğretmenler ise öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, yaratıcı ve çözüm odaklı pedagojik yaklaşımlar geliştirebilmektedirler (OECD, 2016; Gravett ve Caldwell, 2016). Böylece her iki değişken öğretmenlerin mesleki yeterlikleri kadar, eğitim sisteminin yenilik kapasitesine ve sürdürülebilirliğine de doğrudan katkı sunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırma öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ile aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ile verilerin analizi ve değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenen evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan ölçümler aracılığıyla evrenin nicel olarak betimlenmesini amaçlayan bir araştırma desendir (Cresswell, 2012). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi belirlenmeye çalışılırken, araştırmacının yalnızca veri toplama araçlarını uygulaması ve araştırma sürecine müdahale etmemesi esastır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bağlamda ilişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkileri nesnel biçimde ortaya koymayı hedefleyen betimsel bir yaklaşım sunmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem genel evren içinden G-Power 3.1.9.7 kullanılarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen güç analizinde yapılan hesaplamada 0,25 etki büyüklüğü (orta etki büyüklüğü) ($d=0,25$), %5 hata payı ($\alpha = 0.05$) ve %80 güç ($1-\beta = 0.80$) alınarak örneklem sayısı 200 olarak belirlenmiştir. Veri kaybı ihtimali göz önüne alınmış ve bu oranın %50 arttırılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 297 öğretmen çalışmaya dahil edilmiş; örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde G-Power programından yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: (devam ediyor) Araştırmada yer alan öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı (n=297)

Özellikler	F	%
Yaş		
25-30	51	17,2
31-35	79	26,6
36-40	53	17,8
41-45	53	17,8
46 ve üstü	61	20,5
Cinsiyet		
Erkek	151	50,8
Kadın	146	49,2
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	47	15,8
6-10 yıl	79	26,6
11-15 yıl	66	22,2
16 yıl ve üstü	105	35,4
Branş		
Fen-Matematik	48	16,2
Türkçe-Sosyal	66	22,2
Teknoloji- Tasarım	3	1,0
Spor- Sanat	27	9,1
Yabancı Dil	24	8,1
Okul Öncesi	17	5,7
Sınıf Öğretmenliği	83	27,9
Rehberlik	5	1,7
Din Kültürü	24	8,1
Öğrenim Düzeyi		
Lisans	239	80,5
Lisansüstü	58	19,5
Okul Türü		
Okul Öncesi	14	4,7
İlkokul	91	30,6
Ortaokul	116	39,1
Ortaöğretim	76	25,6
Anne Öğrenim		
Okuryazar	75	25,3
İlkokul	153	51,5
Ortaokul	30	10,1
Lise	19	6,4
Üniversite	20	6,7
Baba Öğrenim		
Okuryazar	27	9,1
İlkokul	129	43,4
Ortaokul	41	13,8
Lise	42	14,1
Üniversite	58	19,5
Gelir Algısı		
Alt	30	10,1
Orta	252	84,8
Üst	15	5,1
Okunan Kitap Sayısı		
1-5	122	41,1

6-20	138	46,5
21 ve üzeri	37	12,5
Sosyal Medya Kullanımı		
Kullanıyor	278	93,6
Kullanmıyor	19	6,4
Yabancı Dil Bilgisi		
Bilmiyor	121	40,7
Bir	146	49,2
İki ve üzeri	30	10,1
Projeye Katılım		
Evet	153	51,5
Hayır	144	48,5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler incelendiğinde, katılımcıların %26,6'sının 31-35 yaş aralığında yer aldığı, %50,8'inin erkek olduğu ve %26,6'sının 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %27,9'u sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olup, %80,5'i lisans düzeyinde eğitim almıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okulların %39,1'inin ise ortaokul düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin ailelerine ilişkin veriler incelendiğinde, annelerin %51,5'inin ve babaların %43,4'ünün ilkökul mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %84,8'i gelir düzeylerini “orta” olarak algılamakta, %46,5'i yılda 6 ila 20 kitap okuduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %93,6'sının sosyal medya kullanıcısı olduğu, %49,2'sinin en az bir yabancı dil bildiği ve %51,5'inin daha önce aktif olarak bir projeye katıldığı saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”nun yanı sıra, Canaslan ve Güçlü (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği” ile Doğan ve Çalışkan Toyoğlu'na (2019) ait “Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen formdur. Formda, öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, branşı, çalıştıkları kurum türü, öğrenim düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi, gelir algısı, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya kullanımı, yabancı dil bilgisi ve daha önce

bir projede görev alıp almadığına yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği

Öğretmenlerin öğrenme çevikliğini belirlemek amacıyla Canaslan ve Güçlü (2020) tarafından geliştirilen ölçektir. Ölçek, 30 madde, 4 alt boyut ve beşli likert tipinden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında Cronbach Alfa değerleri Zihinsel Çeviklik alt boyutu için .96, Sonuç Çevikliği için .80, Sosyal Çeviklik için .81, Değişim Çevikliği için .72 ve tüm ölçek için .92 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizinde Cronbach Alfa değerleri Zihinsel Çeviklik alt boyutu için .94, Sonuç Çevikliği için .89, Sosyal Çeviklik için .89, Değişim Çevikliği için .85 ve tüm ölçek için .97 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği

Öğretmen algılarına göre okullarda hayat boyu öğrenme kültürünün ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Doğan ve Çalışkan Toyoğlu (2019) tarafından geliştirilen ölçektir. 34 madde ve 7 alt boyuttan oluşan ölçek, beşli likert tipindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizinde Cronbach Alfa değerleri Ana Dilde İletişim alt boyutu için .83, Yabancı Dilde İletişim alt boyutunda .83, Matematiksel ve Bilim Teknolojide Temel Yeterlikler alt boyutunda .84, Dijital Yeterlik alt boyutunda .81, Öğrenmeyi Öğrenme alt boyutunda .91, Girişimcilik alt boyutunda .93 ve tüm ölçek için .95 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alfa değerleri, Ana Dilde İletişim alt boyutunda .94, Yabancı Dilde İletişim alt boyutunda .90, Matematiksel ve Bilim Teknolojide Temel Yeterlikler alt boyutunda .92, Dijital Yeterlik alt boyutunda .92, Öğrenmeyi Öğrenme alt boyutunda .97, Girişimcilik alt boyutunda .96 ve tüm ölçek için .98 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın yürütülebilmesi amacıyla, kullanılacak ölçekler için gerekli izinler alındıktan sonra Bartın Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik onay temin edilmiştir (06.11.2024-2024-SBB-0884). Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm öğretmenlere araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirme yapılmış ardından katılımcılardan

aydınlatılmış onamları alınmıştır. Veri toplama araçları öğretmenlere Google Form aracılığıyla ulaştırılmış ve formları eksiksiz şekilde doldurmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında veriler 02.01.2025–15.02.2025 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmada öğretmenler tarafından verilen cevaplar SPSS paket programına alınmıştır. Sosyodemografik değişkenler için betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için örneklem sayısı 50 üzerinde olduğu için Kolmogorov Smirnov test sonuçları ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik dağılım sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğine vermiş oldukları cevaplara yönelik normallik analizi sonuçları (n=297)

Ölçek ve Alt Boyutlar	X (ortalama)	Çarpıklık	Basıklık	p
Zihinsel Çeviklik	48,03	-0,54	-0,45	.00
Sonuç Çevikliği	23,23	-0,38	-0,27	.00
Sosyal Çeviklik	28,31	-0,65	-0,14	.00
Değişim Çevikliği	18,94	-0,19	-0,57	.00
Öğrenme Çevikliği Toplam	118,51	-0,49	-0,07	.00
Ana Dilde İletişim	16,38	-1,32	1,22	.00
Yabancı Dilde İletişim	14,49	-0,43	-0,55	.00
Matematiksel ve Bilim Teknoloji	15,99	-0,94	0,59	.00
Dijital Yeterlik	15,94	-1,07	1,02	.00
Öğrenmeyi Öğrenme	35,62	-0,99	0,83	.00
Girişimcilik	33,80	-0,83	0,43	.00
Toplam Kültür	132,22	-1,00	1,13	.00

Tablo 3.2’de öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğine vermiş oldukları cevaplara yönelik normallik analiz sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi normallik analizi sonucunda p değerlerinin .05’den düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak normallik analizine karar verebilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine göre karar verilmesi gerektiği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2019). Bu durumda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olmasının normal dağılımı kanıtladığı ifade edilmektedir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Bu kapsamda bakıldığında

çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, verilerin analizinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, sosyal medya kullanım durumu ve projelerde yer alma durumları ile öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, branş, görev yaptıkları okul türü, algılanan gelir düzeyi, ebeveyn öğrenim durumu, yabancı dil bilgisi ve aylık okunan kitap sayısı gibi demografik değişkenler ile ilgili değişkenler arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını ortaya koymak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış; anlamlı farkın tespit edildiği durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Son olarak, öğrenme çevikliği ile hayat boyu öğrenme kültürü arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği ile ilişkili faktörlerin incelenmesini amaçlayan araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt boyut	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	df	t	p
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel	Erkek	151	47,96	7,42			
	Çeviklik	Kadın	146	48,10	7,99	295	-0,16	.87
	Sonuç	Erkek	151	23,11	4,01			
	Çevikliği	Kadın	146	23,35	4,04	295	-0,52	.60
	Sosyal	Erkek	151	28,05	4,66			
	Çeviklik	Kadın	146	28,57	3,59	295	-0,98	.33
	Değişim	Erkek	151	18,87	3,59			
	Çevikliği	Kadın	146	19,01	3,58	295	-0,33	.74
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Toplam	Erkek	151	117,99	18,57			
	Çeviklik	Kadın	146	119,04	19,45	295	-0,48	.63
	Ana Dilde	Erkek	151	16,45	4,04			
	İletişim	Kadın	146	16,31	4,06	295	0,30	.76
	Matematiksel	Erkek	151	15,79	3,65			
	Temel	Kadın	146	16,21	3,52	295	-1,00	.32
	Yeterlik							
	Dijital	Erkek	151	15,68	3,78			
	Yeterlik	Kadın	146	16,21	3,32	295	-1,28	.20
	Öğrenmeyi	Erkek	151	34,93	8,40			
	Öğrenme	Kadın	146	36,33	7,32	295	-1,52	.13
	Girişimcilik	Erkek	151	32,87	8,75			
		Kadın	146	34,75	7,72	295	-1,96	.05
	Yabancı	Erkek	151	14,44	3,81			
	Dilde	Kadın	146	14,53	3,87	295	-0,20	.84
	İletişim							
	Toplam	Erkek	151	130,17	27,66			
	Kültür	Kadın	146	134,34	25,19	295	-1,36	.17

Tablo 4.1’de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.2: (devam ediyor) Öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenme çevikliği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutlarına ait ortalamalar ile ANOVA ve Bonferroni test sonuçları (n=297)

Betimsel İstatistik						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Alt Boyut	Yaş	n	Ortalama	ss		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	25-30	51	47,22	9,53	Gruplar arası	134,02	4	33,51	0,56	.69
		31-35	79	48,02	7,00	Gruplar içi	17378,70	292	59,52		
		36-40	53	48,30	6,31	Toplam	17512,73	296			
		41-45	53	47,32	7,82						
		46 ve üstü	61	49,10	8,10						
	Sonuç Çevikliği	25-30	51	22,80	4,71	Gruplar arası	34,28	4	8,57	0,53	.72
		31-35	79	23,30	3,76	Gruplar içi	4745,61	292	16,25		
		36-40	53	23,28	3,59	Toplam	4779,89	296			
		41-45	53	22,85	4,09						
		46 ve üstü	61	23,75	4,06						
	Sosyal Çeviklik	25-30	51	27,65	5,34	Gruplar arası	60,73	4	15,18	0,70	.60
		31-35	79	28,70	4,38	Gruplar içi	6366,39	292	21,80		
		36-40	53	28,89	3,79	Toplam	6427,12	296			
		41-45	53	27,92	4,72						
		46 ve üstü	61	28,18	5,07						
	Değişim Çevikliği	25-30	51	18,72	4,34	Gruplararası	24,40	4	6,10	0,47	.76
		31-35	79	19,16	3,24	Gruplar içi	3775,63	292	12,93		
		36-40	53	18,73	2,84	Toplam	3800,03	296			
		41-45	53	18,58	3,77						
		46 ve üstü	61	19,33	3,58						
	Toplam Çeviklik	25-30	51	116,39	23,14	Gruplararası	677,60	4	169,40	0,47	.76
		31-35	79	119,19	17,20	Gruplar içi	106006,64	292	363,04		
		36-40	53	119,21	15,60	Toplam	106684,24	296			
		41-45	53	116,68	19,22						
		46 ve üstü	61	120,36	20,11						
	Ana Dilde İletişim	25-30	51	17,02	3,20	Gruplararası	148,19	4	37,05	2,30	.06
		31-35	79	16,34	4,62	Gruplar içi	4695,82	292	16,08		
		36-40	53	16,45	3,30	Toplam	4844,01	296			
		41-45	53	15,00	4,74						
		46 ve üstü	61	17,03	3,61						
	Matematiksel Temel Yeterlikler	25-30	51	16,37	3,11	Gruplararası	15,55	4	3,89	0,30	.88
		31-35	79	15,94	4,06	Gruplar içi	3790,44	292	12,98		
		36-40	53	15,79	2,94	Toplam	3805,99	296			
		41-45	53	15,72	3,58						
		46 ve üstü	61	16,16	3,87						

Hayat Boy Öğren me Kültür ü Ölçeği	Dijital Yeterlik	25-30	51	16,45	2,86	Gruplararası	24,06	4	6,01	0,47	.76
		31-35	79	15,90	3,82	Grupları içi	3747,97	292	12,84		
		36-40	53	15,55	3,00	Toplam	3772,03	296			
		41-45	53	15,77	3,46						
		46 ve üstü	61	16,06	4,30						
	Öğrenmeyi Öğrenme	25-30	51	37,45	6,32	Gruplararası	342,55	4	85,64	1,38	.24
		31-35	79	35,68	8,07	Gruplar içi	18157,46	292	62,18		
		36-40	53	34,40	7,17	Toplam	18500,01	296			
		41-45	53	34,41	7,95						
		46 ve üstü	61	36,11	9,24						
	Girişimcilik	25-30	51	35,33	6,35	Gruplararası	260,83	4	65,21	0,95	.44
		31-35	79	33,00	9,19	Gruplar içi	20137,04	292	68,96		
		36-40	53	33,60	7,80	Toplam	20397,88	296			
		41-45	53	32,81	8,27						
		46 ve üstü	61	34,57	8,95						
	Yabancı Dilde İletişim	25-30	51	15,00	4,08	Gruplararası	38,24	4	9,56	0,65	.63
		31-35	79	14,75	4,33	Grupları içi	4309,97	292	14,76		
		36-40	53	14,23	3,30	Toplam	4348,21	296			
		41-45	53	13,94	3,49						
		46 ve üstü	61	14,43	3,68						
	Toplam Kültür	25-30	51	137,63	22,64	Gruplararası	3163,38	4	790,84	1,13	.34
		31-35	79	131,61	28,86	Gruplar içi	20496,95	292	701,94		
		36-40	53	130,02	22,56	Toplam	208129,33	296			
		41-45	53	127,66	26,59						
		46 ve üstü	61	134,38	29,18						

Tablo 4.2’de öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ile ANOVA test sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>.05$).



Tablo 4.3: (devam ediyor) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenme çevikliği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA ile Bonferroni test sonuçları (n=297)

Betimsel İstatistik						ANOVA Sonuçları				Anlamlı Farklılık	
Ölçek	Alt Boyut	Mesleki kıdem	n	Ortalama	ss	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	1-5 yıl ¹	47	46,85	9,01	Gruplar arası	151,63	3	50,54	0,85	.47
		6-10 yıl ²	79	49,04	6,97	Gruplar içi	17361,10	293	59,25		
		11-15 yıl ³	66	48,05	6,98	Toplam	17512,73	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	47,79	8,01						
	Sonuç Çevikliği	1-5 yıl ¹	47	22,47	4,24	Gruplar arası	85,82	3	28,61	1,79	.15
		6-10 yıl ²	79	24,04	3,74	Gruplar içi	4964,07	293	16,02		
		11-15 yıl ³	66	22,92	3,85	Toplam	4779,89	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	23,14	4,17						
	Sosyal Çeviklik	1-5 yıl ¹	47	27,19	5,20	Gruplar arası	206,10	3	68,70	3,24	.02
		6-10 yıl ²	79	29,54	3,93	Gruplar içi	6221,02	293	21,23		
		11-15 yıl ³	66	28,41	4,31	Toplam	6427,12	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	27,81	4,96						
	Değişim Çevikliği	1-5 yıl ¹	47	18,49	3,94	Gruplararası	53,80	3	17,93	1,40	.24
		6-10 yıl ²	79	19,63	3,29	Gruplar içi	3746,22	293	12,79		
		11-15 yıl ³	66	18,77	3,26	Toplam	3800,03	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	18,73	3,79						
	Toplam Çeviklik	1-5 yıl ¹	47	115,00	21,70	Gruplararası	1806,63	3	602,21	1,68	.17
		6-10 yıl ²	79	122,25	16,99	Gruplar içi	104877,61	293	357,94		
		11-15 yıl ³	66	118,15	17,23	Toplam	106684,24	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	117,48	19,95						
	Ana Dilde İletişim	1-5 yıl ¹	47	17,06	2,92	Gruplararası	29,98	3	9,99	0,61	.61
		6-10 yıl ²	79	16,14	4,77	Gruplar içi	4814,03	293	16,43		
		11-15 yıl ³	66	16,45	3,82	Toplam	4844,01	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	16,21	4,04						
	Matematiksel Temel Yeterlikler	1-5 yıl ¹	47	16,15	3,06	Gruplararası	27,70	3	9,23	0,72	.54
		6-10 yıl ²	79	16,42	3,48	Gruplar içi	3778,28	293	12,89		
		11-15 yıl ³	66	15,91	3,68	Toplam	3805,99	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	15,66	3,82						

Hayat Boy Öğren me Kültür ü Ölçeği	Dijital Yeterlik	1-5 yıl ¹	47	16,34	2,88	Gruplararası	24,19	3	8,06	0,63	.60
		6-10 yıl ²	79	16,02	3,30	Grupları içi	3747,84	293	12,79		
		11-15 yıl ³	66	16,14	3,73	Toplam	3772,03	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	15,58	3,94						
	Öğrenmeyi Öğrenme	1-5 yıl ¹	47	37,42	6,16	Gruplararası	226,07	3	75,36	1,21	.31
		6-10 yıl ²	79	35,86	7,51	Gruplar içi	18273,94	293	62,37		
		11-15 yıl ³	66	35,22	8,55	Toplam	18500,01	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	34,88	8,42						
	Girişimcilik	1-5 yıl ¹	47	35,64	5,83	Gruplararası	212,69	3	70,90	1,03	.38
		6-10 yıl ²	79	33,89	8,05	Gruplar içi	20185,19	293	68,89		
		11-15 yıl ³	66	33,12	9,56	Toplam	20397,88	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	33,33	8,56						
	Yabancı Dilde İletişim	1-5 yıl ¹	47	15,04	4,01	Gruplararası	51,59	3	17,20	1,17	.32
		6-10 yıl ²	79	14,63	3,95	Grupları içi	4296,62	293	14,66		
		11-15 yıl ³	66	14,77	4,23	Toplam	4348,21	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	13,95	3,35						
	Toplam Kültür	1-5 yıl ¹	47	137,66	20,78	Gruplararası	2173,37	3	724,46	1,03	.38
		6-10 yıl ²	79	132,96	25,50	Gruplar içi	205955,96	293	702,92		
		11-15 yıl ³	66	131,62	29,47	Toplam	208129,33	296			
		16 yıl üstü ⁴	105	129,61	27,55						

Tablo 4.3'te öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü ölçekleri ve alt boyutlarına ait ortalamalar ile ANOVA ve Bonferroni test sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenme çevikliği ölçeği alt boyutlarından sosyal çeviklik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş [$F=3,24$; $p<.05$], diğer alt boyutlar arasında ve hayat boyu öğrenme ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Anlamlı farklılığın hangi alt gruptan kaynaklandığını belirlemek için gerçekleştirilen Bonferroni test sonuçlarına göre 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($x=29,54$), 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($x=27,19$) yüksektir. Yani 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler daha fazla sosyal çevikliğe sahiptir.



Tablo 4.4: (devam ediyor) Öğretmenlerin branşlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)

Betimsel İstatistik						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Alt Boyut	Branş	n	Ortalama	ss		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	Fen-Mat.	48	47,77	7,02	Gruplar arası	349,70	8	43,71	0,73	.66
		Türkçe-Sosyal	66	47,57	8,89	Gruplar içi Toplam	17163,02	288	59,59		
		Tek-Tasarım	3	51,33	3,78		17512,73	296			
		Spor-Sanat	27	45,26	9,16						
		Yabancı Dil	24	49,37	7,49						
		Okul Öncesi	17	48,23	6,36						
		Sınıf Ö.	83	48,66	6,88						
		Rehber Ö.	5	48,00	7,74						
		Din Kül.	24	48,83	7,88						
		Sonuç Çevikliği	Fen-Mat.	48	22,71	3,97	Gruplar arası	201,51	8		
	Türkçe-Sosyal		66	22,70	4,51	Gruplar içi Toplam	4578,37	288	15,90		
	Tek-Tasarım		3	26,00	2,64		4779,89	296			
	Spor-Sanat		27	21,55	4,10						
	Yabancı Dil		24	24,21	3,88						
	Okul Öncesi		17	23,71	3,22						
	Sınıf Ö.		83	23,71	3,74						
	Rehber Ö.		5	23,20	4,97						
	Din Kül.		24	24,25	3,65						
			Fen-Mat.	48	28,75	4,31	Gruplar arası	218,53	8	27,32	1,27
		Türkçe-	66	27,98	5,36	Gruplar içi	6208,59	288	21,56		

[illegible]

[illegible]

	Sınıf Ö.	83	16,35	3,31						
	Rehber Ö.	5	14,80	5,63						
	Din Kül.	24	16,71	2,23						
	Fen-Mat.	48	35,21	8,25	Gruplararası	647,66	8	80,96		
	Türkçe-Sosyal	66	33,61	9,22	Gruplar içi	17852,34	288	61,99	1,31	.24
	Tek-Tasarım	3	42,33	4,62	Toplam	18500,01	296			
Öğrenmeyi Öğrenme	Spor-Sanat	27	35,78	5,85						
	Yabancı Dil	24	35,92	8,46						
	Okul Öncesi	17	35,06	9,34						
	Sınıf Ö.	83	36,90	6,87						
	Rehber Ö.	5	33,00	13,19						
	Din Kül.	24	37,17	5,05						
	Fen-Mat.	48	33,48	8,48	Gruplararası	699,79	8	87,47		
	Türkçe-Sosyal	66	31,76	9,74	Gruplar içi	19698,08	288	68,40	1,28	.25
	Tek-Tasarım	3	43,00	3,46	Toplam	20397,88	296			
Girişimcilik	Spor-Sanat	27	34,11	6,92						
	Yabancı Dil	24	34,37	7,65						
	Okul Öncesi	17	33,65	8,37						
	Sınıf Ö.	83	34,77	7,90						
	Rehber Ö.	5	31,40	10,74						
	Din Kül.	24	35,21	6,01						
	Fen-Mat.	48	13,94	3,95	Gruplararası	54,47	8	6,81		
	Türkçe-Sosyal	66	14,42	4,21	Grupları içi	4293,74	288	14,91	0,46	.89
	Tek-Tasarım	3	17,33	2,31	Toplam	4348,21	296			
Yabancı	Spor-	27	14,18	3,85						

Dilde İletişim	Sanat									
	Yabancı Dil	24	14,67	3,52						
	Okul Öncesi	17	14,35	4,27						
	Sınıf Ö.	83	14,63	3,83						
	Rehber Ö.	5	14,80	2,95						
	Din Kül.	24	15,12	2,95						
Toplam Kültür	Fen-Mat.	48	131,96	26,23	Gruplararası	6436,25	8	804,53		
	Türkçe-Sosyal	66	125,71	31,78	Gruplar içi					
	Tek-Tasarım	3	155,33	18,90	Toplam	201693,08	288	700,32	1,15	.33
	Spor-Sanat	27	132,95	20,89		208129,33	296			
	Yabancı Dil	24	132,83	26,92						
	Okul Öncesi	17	131,18	30,37						
	Sınıf Ö.	83	135,76	23,57						
	Rehber Ö.	5	122,80	43,42						
	Din Kül.	24	136,83	17,58						

Tablo 4.4'te öğretmenlerin branşlarına göre Öğrenme Çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile Hayat Boyu Öğrenme Kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve Bağımsız Örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin branşlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).



Tablo 4.5: Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt boyut	Öğrenim durumu	n	Ortalama	ss	df	t	p
Öğrenme Çeviklik Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	Lisans	239	47,85	7,68			
		Lisansüstü	58	48,77	7,75	295	-0,82	.41
	Sonuç Çevikliği	Lisans	239	23,22	4,02			
		Lisansüstü	58	23,26	4,02	295	-0,07	.94
	Sosyal Çeviklik	Lisans	239	28,16	4,70			
		Lisansüstü	58	28,90	4,48	295	-1,08	.28
	Değişim Çevikliği	Lisans	239	18,92	3,52			
		Lisansüstü	58	19,05	3,87	295	-0,26	.80
	Toplam Çeviklik	Lisans	239	118,15	18,99			
		Lisansüstü	58	119,98	19,07	295	-0,66	.51
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana Dilde İletişim	Lisans	239	16,59	4,00			
		Lisansüstü	58	15,72	4,14	295	1,82	.07
	Matematik Temel Yeterlik	Lisans	239	16,13	3,61			
		Lisansüstü	58	15,43	3,44	295	1,33	.18
	Dijital Yeterlik	Lisans	239	16,07	3,52			
		Lisansüstü	58	15,40	3,76	295	1,30	.19
	Öğrenmeyi Öğrenme	Lisans	239	35,86	7,62			
		Lisansüstü	58	34,62	8,97	295	1,07	.28
	Girişimcilik	Lisans	239	33,91	8,29			
		Lisansüstü	58	33,34	8,38	295	0,46	.64
	Yabancı Dilde İletişim	Lisans	239	14,77	3,86			
		Lisansüstü	58	13,33	3,54	295	2,60	.01
	Toplam Kültür	Lisans	239	133,33	26,40			
		Lisansüstü	58	127,64	26,73	295	1,47	.14

Tablo 4.5'te öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutları arasındaki ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği alt boyutlarından yabancı dilde iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur [$t(295)=2,60$; $p<.05$]. Buna göre lisans öğrenimine sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($x=14,77$), lisansüstü öğrenime sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($x=13,33$) yüksektir.

Tablo 4.6: (devam ediyor) Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları ile arasındaki ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)

Betimsel İstatistik						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Alt Boyut	Okul düzeyi	n	Ortalama	ss		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	Okulöncesi	14	48,93	5,70	Gruplar arası	34,38	3	11,46	0,19	.90
		İlkokul	91	48,36	6,77	Gruplar içi	17478,35	293	59,65		
		Ortaokul	116	47,70	7,99	Toplam	17512,73	296			
		Ortaöğretim	76	47,97	8,62						
	Sonuç Çevikliği	Okulöncesi	14	24,14	2,74	Gruplar arası	37,33	3	12,44	0,77	.51
		İlkokul	91	23,56	3,65	Gruplar içi	4742,56	293	16,19		
		Ortaokul	116	22,86	4,30	Toplam	4779,89	296			
		Ortaöğretim	76	23,21	4,19						
	Sosyal Çeviklik	Okulöncesi	14	29,64	3,39	Gruplar arası	33,91	3	11,30	0,52	.67
		İlkokul	91	28,21	4,27	Gruplar içi	6393,20	293	21,82		
		Ortaokul	116	28,09	4,82	Toplam	6427,12	296			
		Ortaöğretim	76	28,50	5,07						
	Değişim Çevikliği	Okulöncesi	14	19,43	3,15	Gruplararası	6,05	3	2,02	0,16	.93
		İlkokul	91	19,05	3,30	Gruplar içi	3793,98	293	12,95		
		Ortaokul	116	18,84	3,71	Toplam	3800,03	296			
		Ortaöğretim	76	18,88	3,83						
	Toplam Çeviklik	Okulöncesi	14	122,14	14,05	Gruplararası	347,05	3	115,68	0,32	.81
		İlkokul	91	119,19	16,92	Gruplar içi	106337,20	293	362,93		
		Ortaokul	116	117,49	19,92	Toplam	106884,24	296			
		Ortaöğretim	76	118,56	20,77						
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana Dilde İletişim	Okulöncesi	14	18,00	3,46	Gruplararası	52,37	3	20,41	1,60	.19
		İlkokul	91	16,60	4,15	Gruplar içi	4791,63	293	12,78		
		Ortaokul	116	16,09	4,20	Toplam	4844,01	296			
		Ortaöğretim	76	16,26	3,75						
	Matematiksel Temel Yeterlikler	Okulöncesi	14	16,28	2,92	Gruplararası	61,24	3	20,41	0,33	.80
		İlkokul	91	16,47	3,40	Gruplar içi	3744,75	293	12,78		
		Ortaokul	116	15,44	4,04	Toplam	3805,99	296			
		Ortaöğretim	76	16,21	3,09						
	Dijital Yeterlik	Okulöncesi	14	16,14	2,74	Gruplararası	12,83	3	72,47	1,16	.32
		İlkokul	91	16,22	3,30	Grupları içi	3759,19	293	62,40		
		Ortaokul	116	15,73	4,03	Toplam	3772,03	296			
		Ortaöğretim	76	15,89	3,29						
	Öğrenmeyi Öğrenme	Okulöncesi	14	36,00	6,78	Gruplararası	217,40	3	72,47	1,16	.32
		İlkokul	91	36,85	6,89	Gruplar içi	18282,60	293	62,40		

	Ortaokul	116	34,85	8,64	Toplam	18500,01	296			
	Ortaöğretim	76	35,25	8,01						
Girişimcilik	Okulöncesi	14	35,64	5,21	Gruplararası	183,02	3	61,01		
	İlkokul	91	34,64	7,76	Gruplar içi	20214,85	293	68,99	0,88	.45
	Ortaokul	116	33,02	9,07	Toplam	20397,88	296			
	Ortaöğretim	76	33,63	8,15						
Yabancı Dilde İletişim	Okulöncesi	14	15,07	3,56	Gruplararası	10,22	3	3,41		
	İlkokul	91	14,53	3,70	Grupları içi	4337,98	293	14,80	0,23	.87
	Ortaokul	116	14,30	4,06	Toplam	4348,21	296			
	Ortaöğretim	76	14,62	3,72						
Toplam Kültür	Okulöncesi	14	137,14	19,77	Gruplararası	2112,97	3	704,32	1,00	.39
	İlkokul	91	135,31	23,00	Gruplar içi	206016,36	293	703,13		
	Ortaokul	116	129,44	29,95	Toplam	208129,33	296			
	Ortaöğretim	76	131,87	25,86						

Tablo 4.6’da öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü ölçeklerinin alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA test sonuçlarını içermektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları kurum ile öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Tablo 6’nın sonuçları, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.



Tablo 4.7: (devam ediyor) Öğretmenlerin anne öğrenim düzeyine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)

Betimsel İstatistik						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Alt Boyut	Anne öğrenim düzeyi	n	Ortalama	ss	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	Okuryazar	75	46,99	7,88	Gruplar arası	128,49	4	32,12	0,54	.71
		İlkokul	153	48,27	7,16	Gruplar içi	17384,24	292	59,54		
		Ortaokul	30	48,30	8,60	Toplam	17512,73	296			
		Lise	19	48,47	8,37						
		Üniversite	20	49,30	9,18						
	Sonuç Çevikliği	Okuryazar	75	22,61	4,22	Gruplar arası	43,81	4	10,95	0,67	.61
		İlkokul	153	23,39	3,74	Gruplar içi	4736,07	292	16,22		
		Ortaokul	30	23,27	4,17	Toplam	4779,89	296			
		Lise	19	23,95	3,70						
		Üniversite	20	23,50	5,30						
	Sosyal Çeviklik	Okuryazar	75	27,53	5,00	Gruplar arası	71,93	4	17,98	0,83	.51
		İlkokul	153	28,43	4,28	Gruplar içi	6355,19	292	21,76		
		Ortaokul	30	28,67	4,92	Toplam	6427,12	296			
		Lise	19	29,16	4,82						
		Üniversite	20	28,90	5,64						
	Değişim Çevikliği	Okuryazar	75	18,63	3,77	Gruplararası	15,76	4	3,94	0,30	.87
		İlkokul	153	18,95	3,35	Gruplar içi	3784,27	292	12,96		
		Ortaokul	30	19,17	3,93	Toplam	3800,03	296			
		Lise	19	19,37	3,65						
		Üniversite	20	19,35	4,21						
	Toplam Çeviklik	Okuryazar	75	115,76	19,79	Gruplararası	875,70	4	218,92	0,60	.66
		İlkokul	153	119,04	17,48	Gruplar içi	105808,54	292	362,36		
		Ortaokul	30	119,40	20,75	Toplam	106684,24	296			
		Lise	19	120,95	19,93						
		Üniversite	20	121,05	23,76						
Ana Dilde İletişim	Okuryazar	75	15,71	4,38	Gruplararası	51,98	4	13,00	0,79	.53	
	İlkokul	153	16,62	4,00	Gruplar içi	4792,02	292	16,41			
	Ortaokul	30	16,63	3,16	Toplam	4844,01	296				
	Lise	19	16,95	3,76							
	Üniversite	20	16,15	4,56							
Matematiksel Temel Yeterlikler	Okuryazar	75	15,29	4,01	Gruplararası	101,27	4	25,32	2,00	.09	
	İlkokul	153	16,39	3,28	Gruplar içi	3704,71	292	12,69			
	Ortaokul	30	15,80	3,20	Toplam	3805,99	296				
	Lise	19	16,95	2,50							
	Üniversite	20	14,95	4,96							

Hayat Boy Öğren me Kültür ü Ölçeği	Dijital Yeterlik	Okuryazar	75	15,13	4,09	Gruplararası	78,86	4	19,71	1,56	.18
		İlkokul	153	16,29	3,32	Grupları içi	3693,17	292	12,65		
		Ortaokul	30	16,23	2,67	Toplam	3772,03	296			
		Lise	19	16,37	3,11						
		Üniversite	20	15,45	4,56						
	Öğrenmeyi Öğrenme	Okuryazar	75	34,29	8,80	Gruplararası	246,13	4	61,53	0,98	.42
		İlkokul	153	36,02	7,65	Gruplar içi	18253,88	292	62,51		
		Ortaokul	30	36,03	6,59	Toplam	18500,01	296			
		Lise	19	37,63	5,95						
		Üniversite	20	35,00	9,55						
	Girişimcilik	Okuryazar	75	32,20	9,64	Gruplararası	629,17	4	157,29	2,32	.06
		İlkokul	153	34,52	7,65	Gruplar içi	19768,71	292	67,70		
		Ortaokul	30	32,93	7,71	Toplam	20397,88	296			
		Lise	19	37,58	5,66						
		Üniversite	20	32,00	9,45						
	Yabancı Dilde İletişim	Okuryazar	75	13,85	3,97	Gruplararası	107,68	4	26,92	1,85	.12
		İlkokul	153	14,75	3,70	Grupları içi	4240,52	292	14,52		
		Ortaokul	30	14,70	3,40	Toplam	4348,21	296			
		Lise	19	15,84	3,44						
		Üniversite	20	13,25	4,83						
	Toplam Kültür	Okuryazar	75	126,48	30,21	Gruplararası	5493,77	4	1373,44	1,98	.09
		İlkokul	153	134,59	24,51	Gruplar içi	202635,57	292	693,96		
		Ortaokul	30	132,33	22,10	Toplam	208129,33	296			
		Lise	19	141,31	19,05						
		Üniversite	20	126,80	34,84						

Tablo 4.7’de öğretmenlerin anne öğrenim düzeyine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasındaki ortalamalar ve ANOVA test sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin anne öğrenim düzeyine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).



Tablo 4.8: (devam ediyor) Öğretmenlerin baba öğrenim düzeylerine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasındaki ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)

Betimsel İstatistik						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Alt Boyut	Baba öğrenim düzeyi	n	Ortalama	ss	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	Okuryazar	27	47,55	8,27	Gruplar arası	118,30	4	29,58	0,50	.74
		İlkokul	129	48,08	6,97	Gruplar içi	17394,42	292	59,57		
		Ortaokul	41	49,34	7,32	Toplam	17512,73	296			
		Lise	42	47,05	8,20						
		Üniversite	58	47,91	8,87						
	Sonuç Çevikliği	Okuryazar	27	22,85	3,93	Gruplar arası	46,57	4	11,64	0,72	.58
		İlkokul	129	23,42	3,69	Gruplar içi	4733,31	292	16,21		
		Ortaokul	41	23,85	4,05	Toplam	4779,89	296			
		Lise	42	22,55	4,19						
		Üniversite	58	23,02	4,61						
	Sosyal Çeviklik	Okuryazar	27	27,30	4,66	Gruplar arası	72,32	4	18,08	0,83	.51
		İlkokul	129	28,29	4,45	Gruplar içi	6354,80	292	21,76		
		Ortaokul	41	29,32	4,23	Toplam	6427,12	296			
		Lise	42	28,33	4,72						
		Üniversite	58	28,09	5,34						
	Değişim Çevikliği	Okuryazar	27	18,59	4,01	Gruplararası	41,40	4	10,35	0,80	.52
		İlkokul	129	19,12	3,31	Gruplar içi	3758,63	292	12,87		
		Ortaokul	41	19,54	3,51	Toplam	3800,03	296			
		Lise	42	18,28	3,60						
		Üniversite	58	18,77	4,01						
Toplam Çeviklik	Okuryazar	27	116,30	20,00	Gruplararası	917,24	4	229,31	0,63	.64	
	İlkokul	129	118,91	17,27	Gruplar içi	105767,00	292	362,22			
	Ortaokul	41	122,05	18,44	Toplam	106684,24	296				
	Lise	42	116,21	19,81							
	Üniversite	58	117,79	21,97							
Ana Dilde İletişim	Okuryazar	27	16,22	4,54	Gruplararası	88,90	4	22,23	1,36	.25	
	İlkokul	129	15,88	4,19	Gruplar içi	4755,10	292	16,28			
	Ortaokul	41	17,34	3,55	Toplam	4844,01	296				
	Lise	42	17,02	3,70							
	Üniversite	58	16,43	3,98							
Matematiksel Temel Yeterlikler	Okuryazar	27	15,04	3,96	Gruplararası	66,97	4	16,74	1,31	.27	
	İlkokul	129	16,19	3,23	Gruplar içi	3739,01	292	12,80			
	Ortaokul	41	16,71	3,28	Toplam	3805,99	296				
	Lise	42	16,02	3,85							
	Üniversite	58	15,46	4,10							

Hayat Boyu Öğren me Kültür ü Ölçeği	Dijital Yeterlik	Okuryazar	27	15,85	4,06	Gruplararası	33,26	4	8,31	0,65	.63
		İlkokul	129	15,84	3,33	Grupları içi	3738,77	292	12,80		
		Ortaokul	41	16,71	2,88	Toplam	3772,03	296			
		Lise	42	16,05	3,58						
		Üniversite	58	15,59	4,25						
	Öğrenmeyi Öğrenme	Okuryazar	27	35,15	8,68	Gruplararası	81,71	4	20,43	0,32	.86
		İlkokul	129	35,72	7,72	Gruplar içi	18418,30	292	63,08		
		Ortaokul	41	36,68	6,91	Toplam	18500,01	296			
		Lise	42	34,83	8,20						
		Üniversite	58	35,43	8,54						
	Girişimcilik	Okuryazar	27	33,26	9,51	Gruplararası	174,70	4	43,67	0,63	.64
		İlkokul	129	34,25	8,10	Gruplar içi	20223,18	292	69,26		
		Ortaokul	41	34,39	7,25	Toplam	20397,88	296			
		Lise	42	32,07	8,31						
		Üniversite	58	33,86	8,92						
	Yabancı Dilde İletişim	Okuryazar	27	13,67	3,91	Gruplararası	64,07	4	16,02	1,09	.36
		İlkokul	129	14,81	3,69	Grupları içi	4284,14	292	14,67		
		Ortaokul	41	14,95	3,32	Toplam	4348,21	296			
		Lise	42	14,48	3,93						
		Üniversite	58	13,84	4,32						
	Toplam Kültür	Okuryazar	27	129,18	30,53	Gruplararası	1406,89	4	351,72	0,50	.74
		İlkokul	129	132,70	25,53	Gruplar içi	206722,44	292	707,95		
		Ortaokul	41	136,78	21,62	Toplam	208129,33	296			
		Lise	42	130,48	27,23						
		Üniversite	58	130,62	29,61						

Tablo 4.8’de öğretmenlerin baba öğrenim düzeylerine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasındaki ortalamalar ve ANOVA test sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin baba öğrenim durumlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).



Tablo 4.9: Öğretmenlerin gelir algısı durumuna göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)

Betimsel İstatistik						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Alt Boyut	Gelir algısı	n	Ortalama	ss		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	Alt	30	47,30	8,49	Gruplar arası	152,60	2	76,30	1,29	.28
		Orta	252	48,28	7,69	Gruplar içi	17360,13	294	59,05		
		Üst	15	45,20	5,44	Toplam	17512,73	296			
	Sonuç Çevikliği	Alt	30	22,73	4,68	Gruplar arası	46,15	2	23,07	1,43	.24
		Orta	252	23,37	4,00	Gruplar içi	4733,74	294	16,10		
		Üst	15	21,73	2,49	Toplam	4779,89	296			
	Sosyal Çeviklik	Alt	30	27,60	5,02	Gruplar arası	88,02	2	44,01	2,04	.13
		Orta	252	28,51	4,63	Gruplar içi	6339,10	294	21,56		
		Üst	15	26,27	3,92	Toplam	6427,12	296			
	Değişim Çevikliği	Alt	30	18,30	3,90	Gruplararası	19,80	2	9,90	0,77	.46
		Orta	252	19,05	3,61	Gruplar içi	3780,23	294	12,86		
		Üst	15	18,40	2,47	Toplam	3800,03	296			
	Toplam Çeviklik	Alt	30	115,93	20,82	Gruplararası	1043,22	2	521,61	1,45	.24
		Orta	252	119,22	19,01	Gruplar içi	105641,02	294	359,32		
		Üst	15	111,60	13,05	Toplam	106684,24	296			
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana Dilde İletişim	Alt	30	16,33	4,03	Gruplararası	6,84	2	3,42	0,21	.81
		Orta	252	16,42	4,06	Gruplar içi	4837,17	294	16,45		
		Üst	15	15,73	3,97	Toplam	4844,01	296			
	Matematiksel Temel Yeterlikler	Alt	30	16,27	3,31	Gruplararası	19,60	2	9,80	0,76	.47
		Orta	252	15,90	3,64	Gruplar içi	3786,39	294	12,88		
		Üst	15	17,00	3,23	Toplam	3805,99	296			
	Dijital Yeterlik	Alt	30	16,20	3,55	Gruplararası	14,69	2	7,34	0,57	.56
		Orta	252	15,86	3,62	Gruplariçi	3757,34	294	12,78		
		Üst	15	16,80	2,60	Toplam	3772,03	296			
	Öğrenmeyi Öğrenme	Alt	30	36,27	8,25	Gruplararası	29,44	2	14,72	0,23	.79
		Orta	252	35,49	8,00	Gruplar içi	18470,56	294	62,82		
		Üst	15	36,53	5,65	Toplam	18500,01	296			
	Girişimcilik	Alt	30	33,90	8,67	Gruplararası	21,25	2	10,62	0,15	.86
		Orta	252	33,72	8,40	Gruplar içi	20376,63	294	69,31		
		Üst	15	34,93	5,96	Toplam	20397,88	296			
Yabancı Dilde İletişim	Alt	30	15,03	3,67	Gruplararası	11,41	2	5,70	0,39	.68	
	Orta	252	14,41	3,85	Gruplariçi	4336,80	294	14,75			
	Üst	15	14,73	3,92	Toplam	4348,21	296				
Toplam Kültür	Alt	30	134,00	26,10	Gruplararası	324,32	2	162,16	0,23	.79	
	Orta	252	131,80	26,87	Gruplar içi	207805,01	294	706,82			
	Üst	15	135,73	22,08	Toplam	208129,33	296				

Tablo 4.9’da öğretmenlerin gelir algısına göre öğrenme çevikliği ölçeği alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasındaki ortalamalar ve ANOVA test sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin gelir algısına göre öğrenme çevikliği ölçeği alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).



Tablo 4.10: Öğretmenlerin bir yıl içinde okudukları kitap sayısına göre öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)

Betimsel İstatistik						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Alt Boyut	Kitap okuma sayısı	n	Ortalama	ss		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	1-5	122	47,33	8,34	Gruplar arası	102,18	2	51,09	0,86	.42
		6-20	138	48,51	7,15	Gruplar içi	17410,54	294	59,22		
		21 ve üzeri	37	48,54	7,44	Toplam	17512,73	296			
	Sonuç Çevikliği	1-5	122	22,96	4,35	Gruplar arası	14,71	2	7,36	0,45	.64
		6-20	138	23,41	3,77	Gruplar içi	4765,17	294	16,21		
		21 ve üzeri	37	23,40	3,83	Toplam	4779,89	296			
	Sosyal Çeviklik	1-5	122	27,82	5,08	Gruplar arası	53,90	2	26,95	1,24	.29
		6-20	138	28,73	4,27	Gruplar içi	6373,22	294	21,68		
		21 ve üzeri	37	28,32	4,57	Toplam	6427,12	296			
	Değişim Çevikliği	1-5	122	18,70	3,71	Gruplararası	13,90	2	6,95	0,54	.58
		6-20	138	19,05	3,44	Gruplar içi	3786,13	294	12,88		
		21 ve üzeri	37	19,32	3,69	Toplam	3800,03	296			
	Toplam Çeviklik	1-5	122	116,81	20,58	Gruplararası	594,25	2	297,13	0,82	.44
		6-20	138	119,71	17,63	Gruplar içi	106089,99	294	360,85		
		21 ve üzeri	37	119,59	18,44	Toplam	106684,24	296			
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana Dilde İletişim	1-5	122	16,89	3,55	Gruplararası	63,43	2	31,71	1,95	.14
		6-20	138	15,90	4,47	Gruplar içi	4780,58	294	16,26		
		21 ve üzeri	37	16,46	3,77	Toplam	4844,01	296			
	Matematiksel Temel Yeterlikler	1-5	122	16,02	3,51	Gruplararası	9,84	2	4,92	0,38	.68
		6-20	138	15,85	3,78	Gruplar içi	3796,15	294	12,91		
		21 ve üzeri	37	16,43	3,10	Toplam	3805,99	296			
	Dijital Yeterlikler	1-5	122	16,14	3,78	Gruplararası	8,05	2	71,47	0,31	.73
		6-20	138	15,80	3,58	Grupları içi	3763,98	294	62,44		
		21 ve üzeri	37	15,84	2,78	Toplam	3772,03	296			
	Öğrenmeyi Öğrenme	1-5	122	36,36	7,65	Gruplararası	142,94	2	71,47	1,14	.32
		6-20	138	34,89	8,28	Gruplar içi	18357,07	294	62,44		
		21 ve üzeri	37	35,89	7,23	Toplam	18500,01	296			
	Girişimcilik	1-5	122	34,20	8,42	Gruplararası	65,35	2	32,65	0,47	.62
		6-20	138	33,30	8,47	Gruplar içi	20332,53	294	69,16		
		21 ve üzeri	37	34,35	7,29	Toplam	20397,88	296			
Yabancı Dilde İletişim	1-5	122	14,93	3,94	Gruplararası	84,72	2	42,36	2,92	.05	
	6-20	138	13,92	3,85	Grupları içi	4263,49	294	14,50			
	21 ve üzeri	37	15,16	3,14	Toplam	4348,21	296				
Toplam Kültür	1-5	122	134,53	27,30	Gruplararası	1687,97	2	843,99	1,20	.30	
	6-20	138	129,67	27,17	Gruplar içi	206441,36	294	702,18			
	21 ve üzeri	37	134,13	20,46	Toplam	208129,33	296				

Tablo 4.10’da öğretmenlerin bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).



Tablo 4.11: Öğretmenlerin yabancı dil bilgisine göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları (n=297)

Betimsel İstatistik						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Alt Boyut	Yabancı dil bilgisi	n	Ortalama	ss	Kareler Toplamı		df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	Yok	121	47,78	7,50	Gruplar arası	13,70	2	6,85	0,11	.89
		1	146	48,24	7,80	Gruplar içi	17499,02	294	59,52		
		2 ve üzeri	30	48,00	8,17	Toplam	17512,73	296			
	Sonuç Çevikliği	Yok	121	23,36	3,81	Gruplar arası	4,86	2	2,43	0,15	.86
		1	146	23,16	4,06	Gruplar içi	4775,02	294	16,24		
		2 ve üzeri	30	23,00	4,71	Toplam	4779,89	296			
	Sosyal Çeviklik	Yok	121	28,32	4,55	Gruplar arası	0,74	2	0,37	0,02	.98
		1	146	28,27	4,74	Gruplar içi	6426,38	294	21,86		
		2 ve üzeri	30	28,43	4,83	Toplam	6427,12	296			
	Değişim Çevikliği	Yok	121	18,85	3,46	Gruplararası	1,76	2	0,88	0,07	.93
		1	146	19,01	3,68	Gruplar içi	3798,26	294	12,92		
		2 ve üzeri	30	19,00	3,67	Toplam	3800,03	296			
	Toplam Çeviklik	Yok	121	118,32	18,24	Gruplararası	9,34	2	4,67	0,01	.99
		1	146	118,68	19,40	Gruplar içi	106674,90	294	362,84		
		2 ve üzeri	30	118,37	20,46	Toplam	106684,24	296			
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana Dilde İletişim	Yok	121	16,36	4,33	Gruplararası	0,18	2	0,09	0,01	.99
		1	146	16,40	3,76	Gruplar içi	4843,82	294	16,48		
		2 ve üzeri	30	16,33	4,32	Toplam	4844,01	296			
	Matematiksel Temel Yeterlikler	Yok	121	16,11	3,67	Gruplararası	4,88	2	2,44	0,19	.83
		1	146	15,86	3,61	Gruplar içi	3801,11	294	12,93		
		2 ve üzeri	30	16,13	3,17	Toplam	3805,99	296			
	Dijital Yeterlik	Yok	121	15,87	3,52	Gruplararası	2,68	2	1,34	0,10	.90
		1	146	15,95	3,70	Grupları içi	3769,35	294	12,82		
		2 ve üzeri	30	16,20	3,19	Toplam	3772,03	296			
	Öğrenmeyi Öğrenme	Yok	121	35,48	8,26	Gruplararası	41,45	2	20,72	0,33	.72
		1	146	35,51	7,89	Gruplar içi	18458,56	294	62,78		
		2 ve üzeri	30	36,73	6,56	Toplam	18500,01	296			
	Girişimcilik	Yok	121	33,65	8,71	Gruplararası	154,15	2	77,08	1,12	.33
		1	146	33,48	8,15	Gruplar içi	20243,73	294	68,86		
		2 ve üzeri	30	35,93	7,23	Toplam	20397,88	296			
	Yabancı Dilde İletişim	Yok	121	14,67	3,68	Gruplararası	25,99	2	13,00	0,88	.41
		1	146	14,51	3,97	Grupları içi	4322,22	294	14,70		
		2 ve üzeri	30	13,63	3,75	Toplam	4348,21	296			
	Toplam Kültür	Yok	121	132,15	27,31	Gruplararası	263,56	2	131,78	0,19	.83
		1	146	131,72	26,49	Gruplar içi	207865,77	294	707,03		
		2 ve üzeri	30	132,22	23,96	Toplam	208129,33	296			

Tablo 4.11’de öğretmenlerin yabancı dil bilgisi ile öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve ANOVA test sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yabancı dil bilgisi ile öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).



Tablo 4.12: Öğretmenlerin sosyal medya kullanma durumlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt boyut	Sosyal medya kullanımı	n	Ortalama	ss	df	t	p
Öğrenme Çeviklik Ölçeği	Zihinsel Çeviklik	Kullanıyor	278	48,19	7,58	295	1,38	.17
		Kullanmıyor	19	45,68	9,12			
	Sonuç Çevikliği	Kullanıyor	278	23,25	3,95	295	0,37	.71
		Kullanmıyor	19	22,89	5,02			
	Sosyal Çeviklik	Kullanıyor	278	28,37	4,61	295	0,91	.36
		Kullanmıyor	19	27,37	5,33			
	Değişim Çevikliği	Kullanıyor	278	18,97	3,56	295	0,52	.60
		Kullanmıyor	19	18,53	3,99			
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Toplam Çeviklik	Kullanıyor	278	118,78	18,70	295	0,96	.34
		Kullanmıyor	19	114,47	22,92			
	Ana Dilde İletişim	Kullanıyor	278	16,45	3,98	295	1,19	.24
		Kullanmıyor	19	15,31	4,93			
	Matematik Temel Yeterlik	Kullanıyor	278	15,99	3,61	295	-0,07	.94
		Kullanmıyor	19	16,05	3,29			
	Dijital Yeterlik	Kullanıyor	278	15,92	3,61	295	-0,47	.64
		Kullanmıyor	19	16,31	3,00			
	Öğrenmeyi Öğrenme	Kullanıyor	278	35,68	7,87	295	0,47	.64
		Kullanmıyor	19	34,79	8,63			
	Girişimcilik	Kullanıyor	278	33,82	8,23	295	0,18	.86
		Kullanmıyor	19	33,47	9,49			
	Yabancı Dilde İletişim	Kullanıyor	278	14,50	3,85	295	0,14	.89
		Kullanmıyor	19	14,37	3,73			
	Toplam Kültür	Kullanıyor	278	132,35	26,46	295	0,32	.75
		Kullanmıyor	19	130,31	28,02			

Tablo 4.12’de öğretmenlerin sosyal medya kullanımı ile öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin sosyal medya kullanımları ile öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.13: (devam ediyor) Öğretmenlerin daha önce projeye katılma durumlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt boyut	Proje katılım	n	Ortalama	ss	df	t	p
	Zihinsel Çeviklik	Evet	153	47,64	7,83	295	-0,90	.37
		Hayır	144	48,44	7,54			
	Sonuç	Evet	153	22,97	4,09			

Öğrenme Çeviklik Ölçeği	Çevikliği	Hayır	144	23,49	3,93	295	-1,11	.27
	Sosyal	Evet	153	28,01	4,83			
	Çeviklik	Hayır	144	28,62	4,47	295	-1,12	.26
	Değişim	Evet	153	18,75	3,65			
	Çevikliği	Hayır	144	19,14	3,51	295	-0,95	.34
	Toplam	Evet	153	117,38	19,40			
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Çeviklik	Hayır	144	119,70	18,52	295	-1,05	.29
	Ana Dilde	Evet	153	16,57	3,79			
	İletişim	Hayır	144	16,18	4,30	295	0,83	.41
	Matematiksel	Evet	153	15,76	3,65			
	Temel	Hayır	144	16,24	3,51	295	-1,16	.24
	Yeterlik							
	Dijital	Evet	153	15,81	3,66			
	Yeterlik	Hayır	144	16,08	3,48	295	-0,66	.51
	Öğrenmeyi	Evet	153	35,37	7,96			
	Öğrenme	Hayır	144	35,89	7,87	295	-0,60	.57
	Girişimcilik	Evet	153	33,35	8,49			
		Hayır	144	34,27	8,09	295	-0,95	.34
	Yabancı	Evet	153	14,44	3,83			
	Dilde	Hayır	144	14,54	3,85	295	-0,23	.82
	İletişim							
	Toplam	Evet	153	131,29	27,20			
	Kültür	Hayır	144	133,21	25,82	295	-0,62	.53

Tablo 4.13'te öğretmenlerin başka bir projede yer alma durumuna göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin başka bir projede yer alma durumuna göre öğrenme çevikliği ölçeği ve hayat boyu öğrenme kültürü arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.14: Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait Pearson Korelasyon Analizi sonuçları (n=297)

	Zihinsel Çeviklik	Sonuç Çeviklik	Sosyal Çeviklik	Değişim Çevikliği	Toplam Çeviklik
Ana Dilde İletişim	r=.22 p<.001	r=.18 p<.001	r=.23 p<.001	r=.10 p>.05	r=.20 p<.05
Yabancı Dilde İletişim	r=.17 p<.05	r=.20 p<.05	r=.16 p<.05	r=.18 p<.05	r=.19 p<.05
Matematiksel Temel Yeterlik	r=.25 p<.001	r=.22 p<.001	r=.22 p<.001	r=.18 p<.05	r=.24 p<.001
Dijital Yeterlik	r=.25 p<.001	r=.24 p<.001	r=.25 p<.001	r=.18 p<.05	r=.25 p<.001
Öğrenmeyi Öğrenme	r=.26 p<.001	r=.26 p<.001	r=.24 p<.001	r=.20 p<.05	r=.26 p<.001
Girişimcilik	r=.26 p<.001	r=.29 p<.001	r=.24 p<.001	r=.23 p<.001	r=.27 p<.001
Toplam Kültür	r=.29 p<.001	r=.28 p<.001	r=.27 p<.001	r=.22 p<.001	r=.28 p<.001

Tablo 4.14'te öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait Pearson korelasyon analizi sonuçları

görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğrenme çevikliği ölçeği ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenme Çevikliği ölçeği alt boyutlarından Zihinsel çeviklik alt boyutu ile Ana Dilde iletişim alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.22$; $p<.001$); Yabancı dilde iletişim alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.17$; $p<.05$); Matematik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.25$; $p<.001$); Dijital yeterlik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.25$; $p<.001$); Öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.26$; $p<.001$); Girişimcilik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.26$; $p<.001$) ve toplam hayat boyu kültür ölçeğinde pozitif yönde zayıf ($r=.29$; $p<.001$) anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrenme çevikliği alt boyutlarından Sonuç çevikliği ile Ana dilde iletişim alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.18$; $p<.001$); Yabancı dilde iletişim alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.20$; $p<.05$); Matematik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.22$; $p<.001$); Dijital yeterlik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.24$; $p<.001$); Öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.26$; $p<.001$); Girişimcilik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.29$; $p<.001$) ve toplam hayat boyu kültür ölçeğinin toplamında pozitif yönde zayıf ($r=.28$; $p<.001$) anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrenme çevikliği ölçeği alt boyutlarından Sosyal Çeviklik alt boyutunda Ana dilde iletişim alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.23$; $p<.001$); Yabancı dilde iletişim alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.16$; $p<.05$); Matematik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.22$; $p<.001$); Dijital yeterlik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.25$; $p<.001$); Öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.24$; $p<.001$); Girişimcilik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.24$; $p<.001$) ve toplam hayat boyu kültür ölçeğinin tamamında pozitif yönde zayıf ($r=.27$; $p<.001$) anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrenme çevikliği ölçeği alt boyutlarından Değişim çevikliği alt boyutu ile Yabancı dilde iletişim alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.16$; $p<.05$); Matematik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.18$; $p<.05$); Dijital yeterlik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.18$; $p<.05$); Öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.20$; $p<.05$); Girişimcilik alt boyutunda pozitif yönde zayıf ($r=.23$; $p<.001$) ve toplam hayat boyu kültür ölçeğinde pozitif yönde zayıf ($r=.22$; $p<.001$) anlamlı ilişki bulunmaktadır. Toplam öğrenme çevikliği ölçeği ile Anadilde iletişim alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ($r=.20$; $p<.05$); Yabancı dilde iletişim alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ($r=.19$; $p<.05$); Matematik alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ($r=.24$; $p<.001$); Dijital yeterlik alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ($r=.25$; $p<.001$); Öğrenmeyi öğrenme alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ($r=.26$; $p<.001$); Girişimcilik alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf ($r=.27$; $p<.001$) ve toplam hayat boyu kültür ölçeğinin tamamında pozitif yönde zayıf ($r=.28$; $p<.001$) anlamlı ilişki bulunmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalara, ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Tartışma ve sonuçlar, çalışmanın genel bulgularıyla ilişkili şekilde tek bir başlık altında bütüncül olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler ise ayrı bir başlık altında yapılandırılmış ve ilgili paydaşlara yönelik olarak sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum söz konusu yeterliklerin bireylerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak benzer düzeylerde geliştiğine işaret edebilir. Bir başka ifadeyle öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü toplumsal cinsiyete dayalı kalıplardan çok bireysel öğrenme motivasyonu, öz farkındalık, deneyimsel öğrenme fırsatları ve kurumsal destek gibi faktörlerle daha yakından ilişkili olabilir. Bu yönüyle araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlik mesleğinin toplumsal cinsiyet rolleri ötesinde eşit düzeyde mesleki gelişim olanakları sunduğu düşüncesini de destekleyebilir.

Ulusal literatürde de bu sonuca benzer bulgulara rastlanmaktadır. Canaslan (2022), Yağcı (2023) ve Tuğaç (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, cinsiyetin öğrenme çevikliği ya da hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Yazıcı'nın (2024) İstanbul'daki okul yöneticileriyle yürüttüğü çalışmada da öğrenme çevikliği ile karar verme stilleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş ancak cinsiyetin bu ilişkide belirleyici bir rol oynamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular uluslararası literatürle de örtüşmektedir. Örneğin Mitchinson ve Morris'in (2014) Center for Creative Leadership verileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, kadın ve erkek bireylerin öğrenme çevikliği düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. De Meuse, Dai ve Hallenbeck (2010) de öğrenme çevikliğini bireysel farklılıklar temelinde ele alırken, cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğrenme çevikliğinin cinsiyet değil daha çok bireyin öğrenmeye

açıklığı, öz-yönetimi ve deneyimle başa çıkma becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ancak bazı çalışmalarda öğrenme çevikliğinin belirli alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmaların gözlemlendiği görülmektedir. Kaya'nın (2019) çalışmasında genel çeviklik düzeyinde anlamlı fark bulunmamakla birlikte “insan ilişkileri” boyutunda kadın öğretmenlerin, “değişime uyum sağlama” ve “sonuç odaklılık” boyutlarında ise erkek öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu durum öğrenme çevikliğinin çok boyutlu yapısının, cinsiyetle kesişen yönlerinin bağlamsal olarak değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Hayat boyu öğrenme kültürü açısından da benzer şekilde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı yönünde bulgular mevcuttur. Bu çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin benzer düzeyde tutum ve yaklaşımlar sergilediği saptanmıştır. Bu sonuç Toyoğlu (2016) ve Yazar (2023) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmalardaki bulgularla uyumludur. Grover vd. (2014) de öz-yönelimli öğrenme bağlamında cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiş; bireysel öğrenme eğilimlerinin cinsiyetten çok motivasyon, öğrenme geçmişi ve sosyal destekle ilişkilendirildiğini vurgulamıştır.

Bununla birlikte bazı araştırmalar kadınların hayat boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Konakman ve Yelken'in (2014) eğitim fakültesi öğretim elemanlarıyla gerçekleştirdiği çalışmada kadın akademisyenlerin hayat boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde İzci ve Koç'un (2012) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada da cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Uluslararası düzeyde ise Desjardins (2004) uluslararası yetişkin okuryazarlığı araştırmasına dayalı analizinde kadın bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılım düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak bu farkın yaş, eğitim düzeyi, istihdam durumu ve refah devleti yapısıyla kesişen sosyokültürel koşullardan kaynaklandığına dikkat çekilmiştir (Rubenson ve Desjardins, 2009).

Ulusal ve uluslararası literatürde cinsiyetin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerindeki etkisine ilişkin farklı ve yer yer çelişkili bulgular bulunmaktadır. Bu durum, söz konusu yeterliklerin cinsiyetle doğrudan ilişkilendirilmesinden bireysel, mesleki ve yapısal faktörlerle birlikte çok boyutlu biçimde ele alınması gerektiğini

gösterebilir. Özellikle eğitim ortamlarında cinsiyetten bağımsız eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması ve öğrenme kültürünün her bireyde geliştirilmesine yönelik kapsayıcı politikaların oluşturulması bu bağlamda önemli olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürünün yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu söz konusu yeterliklerin yaş gruplarından bağımsız olarak benzer düzeylerde sürdürülebildiğine işaret edebilir. Özellikle öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü gibi bireysel gelişimle yakından ilişkili yeterliklerin yaş gibi demografik özelliklerden ziyade bireyin öğrenmeye yönelik tutumu, motivasyonu, deneyimi ve öğrenme ortamına erişim olanaklarıyla daha yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusu ulusal ve uluslararası literatürle örtüşmektedir. Örneğin Özdemir (2023) öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinde yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Özdemir'e (2023) göre bireyin öğrenme çevikliği, yaşından çok yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarıyla şekillenmektedir. Aynı şekilde Yazıcı (2020) deneyimsel öğrenmenin öğrenme çevikliğinin temel kaynağı olduğunu vurgulamış ve bu yetkinliğin yaşa bakılmaksızın geliştirilebileceğini savunmuştur. Bu bulgular De Meuse, Dai ve Hallenbeck'in (2010) öğrenme çevikliğini yaş, kıdem ya da pozisyon gibi statik değişkenlerden bağımsız bir yetkinlik olarak tanımladığı çalışmalarıyla örtüşmektedir. Mitchinson ve Morris (2014) de farklı yaş gruplarındaki profesyonellerin öğrenme çevikliği düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koyarak bu yetkinliğin bilişsel esneklik, öz farkındalık ve öğrenmeye açıklık gibi psikolojik özelliklerle daha yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme çevikliği bağlamında yaş değişkenine ilişkin farklı bulgular da mevcuttur. Örneğin Kaya'nın (2019) çalışmasında genel çeviklik düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte “insan ilişkileri çevikliği” boyutunda kadın öğretmenlerin, “değişime uyum sağlama” ve “sonuç odaklılık” boyutlarında ise erkek öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu bulgu yaşı değil fakat bazı bireysel ve mesleki deneyimlerin öğrenme çevikliği alt boyutlarında dolaylı etkiler yaratabileceğini düşündürmektedir.

Hayat boyu öğrenme kültürü açısından da benzer şekilde yaşı tek başına belirleyici olmadığı ancak bazı durumlarda farklılaşmalara yol açabileceği görülmektedir. Araştırma

bulguları, öğretmenlerin yaşlarına göre hayat boyu öğrenme kültür seviyelerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koyarken bu sonuç Binay-Eyuboğlu ve Karaoğlu-Yılmaz'ın (2018) bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde OECD (2007) de hayat boyu öğrenmeyi bireyin yaşam boyunca süren zihinsel bir yönelimi olarak tanımlamakta ve yaş değişkeninin bu süreçte belirleyici bir faktör olmayabileceğini ifade etmektedir. Uluslararası ölçekte yapılan çalışmalarda da benzer eğilimler gözlemlenmiştir. Schuller ve Watson (2009) ile Rubenson ve Desjardins (2009) yaştan hayat boyu öğrenmeye katılımı tek başına belirleyici olmadığını; öğrenme fırsatlarına erişim, kurumsal destek ve bireysel motivasyon gibi faktörlerin daha önemli rol oynadığını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte bazı alt boyutlar düzeyinde yaşla ilişkili farklılıkların oluşabildiğine dair bulgular da mevcuttur. Çalışkan Toyoğlu (2016) öğretmenlerin yaşı ilerledikçe matematiksel ve bilim-teknoloji okuryazarlığı, dijital yeterlikler ve öğrenmeyi öğrenme gibi boyutlara ilişkin olumlu tutumlarının arttığını göstermiştir. Yazar (2023) ise yaştan ilerlemesiyle birlikte anadilde iletişim yeterliklerinde artış gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda mevcut araştırmada “anadilde İletişim” boyutunda elde edilen p değerinin anlamlılık sınırına yakın çıkması bu yöndeki bulguları desteklemekte, söz konusu alt boyutların ileride daha büyük ve çeşitlendirilmiş örneklemlemlerle detaylı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Desjardins (2004) tarafından gerçekleştirilen International Adult Literacy Survey (IALS) verilerine dayalı analizlerde, ileri yaş gruplarındaki bireylerin dijital yeterlikler gibi bazı alanlarda daha düşük düzeyde katılım ve yeterlilik sergilediği ancak öğrenmeye yönelik genel tutumlarında anlamlı bir gerileme olmadığı belirtilmiştir. Bu bulgu yaştan öğrenme kültürüyle olan ilişkisini doğrudan değil bağlama bağlı olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Avrupa genelinde ileri yaştaki bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım oranının genç yetişkinlere göre daha düşük olduğu, ancak bu durumun yaş faktöründen ziyade özellikle dijital okuryazarlık eksiklikleri, iş ve aile yükümlülükleri nedeniyle zaman kısıtı, düşük öz-yeterlik ve motivasyon düzeyiyle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Cedefop, 2020).

Ulusal ve uluslararası literatür birlikte değerlendirildiğinde, yaş değişkeninin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde tek başına belirleyici olmadığı ancak bazı alt boyutlarda ve bağlamsal durumlarda farklılık yaratabileceği anlaşılmaktadır. Bu

bağlamda eğitim kurumlarının ve politika yapıcılarının yaşa bağlı önyargılardan kaçınarak tüm öğretmenler için eşit gelişim fırsatları sunması, öğrenen örgüt yapılarının güçlendirilmesi ve bireysel gelişimi destekleyen esnek öğrenme modellerinin yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerine göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç söz konusu yeterliklerin mesleki kıdemden ziyade bireysel özellikler, kurumsal destek düzeyi ve profesyonel gelişim olanakları gibi faktörlerden daha fazla etkilendiğini gösterebilir. Bununla birlikte öğrenme çevikliğinin sosyal çeviklik alt boyutunda elde edilen anlamlı fark, orta kıdem grubundaki öğretmenlerin (özellikle 6–10 yıl deneyime sahip olanlar) daha yüksek sosyal etkileşim becerilerine sahip olabileceğine işaret edebilir. Bu durum öğretmenlerin belirli bir mesleki deneyim düzeyine ulaştıklarında çevreleriyle daha etkili iletişim kurma ve sosyal ortamlara uyum sağlama kapasitelerinin geliştiğini düşündürmektedir.

Bu bulgu Su'nun (2024) çalışmasında da benzer biçimde ortaya konmuş; 6–10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri, diğer kıdem gruplarına göre anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Araştırma bulguları arasındaki bu paralellik öğretmenlik mesleğinde söz konusu kıdem aralığının hem öğrenme süreçlerine açıklık hem de sosyal çevreyle kurulan etkileşim açısından kritik bir gelişimsel dönem olduğunu gösterebilir. Zira Yurt (2024) da öğretmenlerin kıdem yılı ile insan ilişkileri çevikliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve kıdem süresi arttıkça bu becerinin geliştiğini ifade etmektedir.

Bulgular uluslararası literatürle de benzerlik göstermektedir. Day ve Gu (2007) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ve pedagojik esnekliklerinin mesleki yaşantılarındaki belirli dönemlerde farklılaştığını; özellikle erken ve orta kıdem yıllarında öğretmenlerin mesleki enerjilerinin daha yüksek, yeniliklere daha açık olduğunu belirtmektedir. Beauchamp ve Thomas (2009) da öğretmen kimliğinin zaman içinde geliştiğini ve bu sürecin öğrenmeye açıklık, öz değerlendirme ve sosyal etkileşim becerileriyle yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bu çerçevede orta düzey mesleki kıdem, öğrenme çevikliği gibi esnek uyum becerilerinin gelişiminde doğal bir eşik olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte literatürde bu görüşe karşıt sonuçlara da rastlanmaktadır. Örneğin Derelioğlu (2024) ve Erdemli (2022) öğrenme çevikliği düzeyleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bu bulgular mesleki deneyimin (kıdem) bireysel öğrenme becerileri üzerinde tek başına belirleyici olmadığını ve bireysel farkların yanı sıra örgütsel iklim, liderlik tarzı ve gelişim fırsatları gibi faktörlerin daha etkili olabileceğini gösterebilir. Nitekim Gravett ve Caldwell (2016) öğrenme çevikliğini arttıran faktörler arasında lider desteği, organizasyonel kültür, mentorluk gibi yapıların ön plana çıktığını, yaş, cinsiyet veya mesleki deneyim gibi değişkenlerin etkisinin minimal olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada hayat boyu öğrenme kültürü açısından da mesleki deneyime bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Nitekim bu bulgu, Yazar (2023) ile Durak ve Tekin'in (2020) çalışmalarında da benzer şekilde ortaya konmuş; kıdemin öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirtilmiştir. Öte yandan, Güven ve arkadaşlarının (2015) yürüttüğü araştırmada ise, öğretmenlerin kıdem yılına bağlı olarak hayat boyu öğrenmeye ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu durum, kıdemin hayat boyu öğrenmeye etkisi konusunda literatürde farklı yönelimlerin bulunduğunu göstermektedir.

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar da bu konudaki bulguların çelişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Desjardins (2004) öğrenme katılımında yaş ve kıdem gibi değişkenlerin, bireysel motivasyon ve sosyal destek düzeyi gibi değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde anlamlılık kazandığını vurgulamaktadır. Illeris (2011) ise bireylerin mesleki yaşantıları boyunca öğrenme biçimlerinin değişebileceğini ancak hayat boyu öğrenme yöneliminin daha çok bireysel değer sistemleri ve öz-yönetim becerileriyle ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültür seviyelerinin mesleki kıdem gibi yapısal değişkenlerden çok kişisel öğrenme motivasyonu, kurumsal destek düzeyi ve sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişim gibi etmenlerle belirlendiğini gösterebilir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (2023) tarafından yürütülen deneyim paylaşımı etkinlikleri, mesleki öğrenme topluluklarının oluşmasına katkı sağlamak; öğretmenlerin deneyimlerini birbirlerine aktarmaları yoluyla öğrenme çevikliği

gibi becerilerin gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir.

Ayrıca Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014) kapsamında öğretmen ve yöneticilere yönelik düzenlenen eğitimlerde kıdem, cinsiyet gibi değişkenler ayrıştırılmaksızın bütüncül bir yaklaşımla hareket edilmesi, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültür seviyelerinin kıdeme göre anlamlı biçimde değişmemesinin arka planında yer alan yapısal nedenlerden biri olabilir. Nitekim Field (2006) ile Schuetze ve Casey (2006) hayat boyu öğrenmenin örgün eğitim sınırlarının ötesine geçen bir öğrenme kültürü olarak gelişmesi için yaşamın tüm evrelerinde kapsayıcı öğrenme fırsatlarının sunulmasının önemine dikkat çekmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin branşlarının hem öğrenme çevikliği hem de hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç söz konusu yeterliklerin öğretmenler arasında branş farkı gözetmeksizin benzer düzeylerde geliştiğini ve bu yeterliklerin daha çok bireysel tutumlar, öğrenmeye açıklık, öz-yönetim becerileri ve mesleki gelişim motivasyonu gibi kişisel özelliklerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Özellikle farklı branşlardan gelen öğretmenlerin benzer kurumsal yapılarda görev yapmaları, benzer hizmet içi eğitimlere katılmaları ve ortak eğitim politikalarıyla şekillendirilen öğrenme ortamlarına maruz kalmaları, bu yeterliklerin branştan bağımsız gelişmesini açıklayan önemli faktörler olabilir.

Bulgular mevcut literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin Derelioğlu (2024) öğretmenlerin branşlarının öğrenme çevikliği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Çam ve Üstün (2016) ile Erdamar ve arkadaşları (2017) da öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitim politikalarının branş farkı gözetmeksizin tüm öğretmenlerde ortak öğrenme kültürünü desteklemeye yönelik yapısını yansıtabilir.

Bu eğilim uluslararası literatürde de benzer şekilde değerlendirilmiştir. Örneğin Watkins ve Marsick (2003a) öğrenme kültürünün bireyden çok örgütsel yapı ile şekillendiğini savunarak, bireylerin görev yaptığı kurumların öğrenme kültürüne katkısının kişisel farklılıklardan daha belirleyici olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin branş farkına bakılmaksızın benzer öğrenme davranışları geliştirmeleri içinde bulundukları

kurumsal bağlamla doğrudan ilişkili olabilir. Benzer şekilde De Meuse ve Hallenbeck (2010) öğrenme çevikliğinin bilişsel esneklik, öz farkındalık ve deneyimlerden öğrenme kapasitesi gibi kişisel becerilerle şekillendiğini; mesleki alana ya da branş farklılığına göre doğrudan etkilenmediğini belirtmişlerdir.

Öte yandan literatürde branş değişkeninin bazı öğrenme alt boyutları üzerinde farklılık yarattığını savunan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Argon ve Kaya (2021) öğretmenlerin branşlarına göre öğrenme çevikliği düzeylerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Özdemir (2023) ise özellikle sosyal (insan) çevikliği boyutunda branşlar arasında farklılıklar olduğunu, kültür dersi (Tarih, Coğrafya, Matematik) öğretmenlerinin, meslek dersi öğretmenlerine (Elektrik-Elektronik, Çocuk Gelişimi vb.) kıyasla daha yüksek sosyal çeviklik sergilediklerini tespit etmiştir. Bu tür farklar branşların gerektirdiği iletişim biçimleri, pedagojik yaklaşımlar ve öğretmen-öğrenci etkileşim modelleriyle ilişkilendirilebilir.

Benzer biçimde Yazar (2023) sözel branş öğretmenlerinin sayısal branş öğretmenlerine kıyasla yabancı dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel-bilimsel-teknolojik yeterlikler ve girişimcilik gibi hayat boyu öğrenme alt boyutlarında daha yüksek skorlar sergilediklerini belirtmiştir. Bu bulgu öğrenme kültürünün tüm branşlarda benzer biçimde geliştiği genellemesine dikkatli yaklaşılması gerektiğini göstermektedir. Branşlara özgü pedagojik yapıların bireysel öğrenme tutumlarıyla etkileşime girmesi bu tür farklılıkları doğurabilir.

Araştırmada özellikle bazı branşların – örneğin Teknoloji-Tasarım ve Din Kültürü – yüksek ortalama değerlerine sahip olması dikkat çekici olmakla birlikte, bu gruplarda örneklem sayısının düşük olması (örn. Teknoloji-Tasarım: $n = 3$) bu farkların istatistiksel olarak anlamlılık taşımasını engellemiş olabilir. Bu nedenle branşlar arası farkların daha doğru değerlendirilebilmesi için daha dengeli örneklem dağılımlarına sahip çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin branşlarına göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmese de bazı branşların alt boyutlarda daha yüksek ortalamalar göstermesi, bu değişkenin belirli bağlamlarda farklılık yaratabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme yeterlikleri değerlendirilirken branşlarının gerektirdiği pedagojik uygulamalar, iletişim biçimleri ve öğrenme ortamları gibi

etmenlerin de göz önünde bulundurulması; ayrıca daha büyük ve dengeli örneklemelerle yapılacak ileri araştırmalarla bu bulguların derinleştirilmesi önem arz etmektedir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin eğitim düzeyinin (lisans ve lisansüstü) hem öğrenme çevikliği hem de hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu durum söz konusu yeterliklerin yalnızca akademik dereceyle açıklanamayacağını; öğrenme davranışlarının bireysel motivasyon, mesleki deneyim, çevresel koşullar ve kurumsal destek gibi çok boyutlu faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte “yabancı dilde iletişim” alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve lisans mezunu öğretmenlerin bu yeterlikte lisansüstü öğretim gören meslektaşlarına kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Bu bulgu yabancı dil yeterliklerinin eğitim düzeyinden ziyade daha çok uygulama yoğunluğu, bireysel deneyim ve etkileşim fırsatları ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın genel sonuçları öğrenim düzeyi ile öğrenme çevikliği arasında doğrudan, tutarlı bir ilişki olmadığına işaret eden bazı ulusal çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin Yağcı (2023) öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre öğrenme çevikliği düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirtmiştir. Ancak literatürde bu konuda çelişkili bulgular da mevcuttur. Canaslan (2022) lisans mezunu öğretmenlerin “değişim çevikliği” düzeylerinin lisansüstü mezunlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koyarken, Özdemir (2023) ise lisansüstü mezun öğretmenlerin “zihinsel çeviklik” düzeylerinde daha başarılı olduğunu bildirmiştir. Bu çelişkili sonuçlar öğrenme çevikliğinin tek başına akademik derece ile açıklanamayacak, bireysel ve bağlamsal özelliklerle etkileşimli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular De Meuse ve Hallenbeck’in (2010) çalışmalarıyla da uyumludur. Yazarlar öğrenme çevikliğini “deneyimden öğrenme kapasitesi” olarak tanımlamış ve bu kapasitenin bireyin akademik düzeyinden çok kişisel farkındalık, yansıtıcı düşünme, bilişsel esneklik ve organizasyonel çevre gibi faktörlerden etkilendiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Mitchinson ve Morris (2014) tarafından yürütülen bir araştırma öğrenme çevikliğinin geliştirilebilir bir özellik olduğunu ve bireyler arası farklılıkların daha çok iş deneyimi, öğrenmeye açıklık ve öz-yönetim becerilerinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Hayat boyu öğrenme kültürü açısından da benzer bir durum söz konusudur. Araştırmada

eğitim düzeyine göre anlamlı fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgu Yazar'ın (2023) çalışmasında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak Şahin ve Arcagök (2014) ile Babanlı ve Akçay (2018) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu noktada literatürde tutarsız bulguların bulunması, öğrenme kültürünün de sadece akademik dereceyle açıklanamayacak kadar çok bileşenli bir yapı olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri “yabancı dilde iletişim” alt boyutundaki anlamlı farkın, lisans mezunu öğretmenler lehine ortaya çıkmasıdır. Bu sonuç ilk bakışta beklenmedik görünse de eğitim süreçlerinin niteliği göz önüne alındığında anlamlı olabilir. Nitekim, Yılmaz (2005) öğretmenlerin yabancı dil yeterliklerinin aldıkları akademik eğitimin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Canale ve Swain (1980) ise dil yeterliklerinin yalnızca bilişsel bilgiyle değil uygulama ve etkileşim süreçleriyle şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda lisans düzeyinde sunulan daha uygulamalı, iletişim temelli dil öğretimi ile lisansüstü düzeydeki daha teorik, akademik temelli eğitimin farklı sonuçlar doğurması olasıdır. Ayrıca Council of Europe (2001) tarafından yayımlanan Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) belgesi de dil yeterliklerinin gelişiminin yalnızca eğitim düzeyiyle değil dilin kullanım bağlamlarıyla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu bulgu aynı zamanda öğretmenlerin yabancı dil becerilerinin yalnızca akademik öğrenimle değil kişisel deneyim, teknoloji kullanımı, yurt dışı deneyimi ya da çok dilli çevrelerde çalışma gibi diğer faktörlerle de geliştirilebileceğini gösterebilir. Ushioda (2011)' ya göre bireylerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kişisel öğrenme stratejileri, dil yeterliklerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin günlük kullanım odaklı becerileri daha etkin kullanmaları, onları yabancı dilde iletişim bağlamında daha avantajlı konuma taşıyabilir.

Sonuç olarak bu araştırma öğrenim düzeyinin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde tek başına belirleyici olmadığını, özellikle yabancı dil yeterliği gibi bazı alt boyutlarda bireysel ve çevresel faktörlerin daha etkili olabileceğini göstermektedir. Gelecekteki araştırmalarda öğrenme davranışlarının anlaşılması için eğitim düzeyinin yanı sıra görev yapılan kurum türü, hizmet içi eğitim sıklığı, bireysel öğrenme stratejileri ve teknoloji okuryazarlığı gibi değişkenlerin kontrol edilerek değerlendirilmesi

önerilmektedir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinin (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç öğretmenlerin görev yaptıkları kurumsal düzeyden bağımsız olarak, öğrenme süreçlerine ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin benzer tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenme davranışları üzerindeki belirleyici faktörlerin daha çok bireysel farkındalık, kişisel motivasyon, mesleki gelişim fırsatları ve örgütsel destek yapıları olduğu söylenebilir.

Benzer sonuçlar ulusal literatürde de desteklenmektedir. Örneğin Özdemir (2023) ve Kaya (2019) öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinde görev yapılan okul türünün anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Buna karşılık bazı araştırmalar özellikle hayat boyu öğrenme yeterliklerinin alt boyutlarında eğitim kademesine göre farklılıklar gözlemlemiştir. Örneğin Toyoğlu (2016) öğretmenlerin yabancı dilde iletişim, matematiksel ve bilimsel yeterlikler ile dijital okuryazarlık gibi yeterliklerde, küçük kademedeki görev yapanların (örneğin ilkokul) daha yüksek puanlar aldığını belirtmiştir. Yazar (2023) da benzer biçimde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lise düzeyinde çalışanlara kıyasla bazı hayat boyu öğrenme alt boyutlarında daha yüksek skorlar sergilediğini bildirmiştir.

Bu tür sonuçlar öğretmenlerin branşlara ve görev yapılan eğitim düzeyine göre öğretim yöntemleri, öğrenci profili, müfredat yapısı ve etkileşim biçimlerinin farklılaşmasından kaynaklanabilir. Ancak mevcut araştırmanın bulguları, genel olarak bu farkların öğrenme çevikliği ve öğrenmeye yönelik genel kültürel tutumları anlamlı düzeyde etkilemediğini göstermektedir. Bu, kurumlar arası yapısal farklılıkların öğretmenlerin öğrenme yönelimi üzerinde doğrudan belirleyici olmadığına, dolayısıyla tüm öğretmenlerin bireysel gelişimini önceleyen politikaların daha etkili olabileceğine işaret edebilir.

Uluslararası literatürde de bu durumu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin Avalos (2011) öğretmenlerin mesleki gelişiminde görev yaptıkları okul türünden çok bireysel öğrenmeye açıklık, profesyonel etkileşim olanakları ve örgütsel iklimin daha belirleyici olduğunu savunmuştur. Villegas-Reimers (2003) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelmesinde görev yapılan düzeyin değil mesleki gelişim fırsatlarının niteliği ve sürekliliğinin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Darling-Hammond ve

arkadaşları (2017) tarafından yapılan kapsamlı bir incelemede okul düzeyinden bağımsız olarak öğretmenlerin mesleki gelişiminde anlamlı farklar yaratabilen temel etkenlerin süreklilik, destekleyici liderlik ve uygulamaya dönük profesyonel öğrenme toplulukları olduğu belirtilmiştir.

Bununla birlikte bu araştırmada örneklem büyüklükleri arasında ciddi dengesizlikler bulunması (örneğin okul öncesi öğretmenleri $n = 14$, ortaokul öğretmenleri $n = 116$) bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Özellikle düşük örneklem grubuna sahip kademelerde ortaya çıkan ortalama farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılık taşıması beklenmemekle birlikte, bu alanlar ileride daha dengeli ve homojen örneklem yapıları ile yeniden incelenebilir. Nitekim Cohen ve arkadaşlarının (2018) özellikle eğitim araştırmalarında gruplar arası örneklem dağılımının eşitliği ve yeterliliğinin anlamlılık testlerinin güvenilirliği açısından kritik olduğunu belirtmiştir.

Sonuçta elde edilen bulgular öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim düzeyinden bağımsız olarak öğrenmeye yönelik benzer tutumlar geliştirdiklerini ve hem öğrenme çevikliği hem de hayat boyu öğrenme kültürü açısından büyük ölçüde benzeştiklerini göstermektedir. Bu bulgu eğitim politikalarında ve hizmet içi eğitim uygulamalarında bütüncül ve kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Özellikle farklı okul kademelerinde çalışan öğretmenlerin eşit fırsatlarla mesleki gelişim süreçlerine katılmalarının desteklenmesi, öğrenme kültürünün kurumsal düzeyde yerleşmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürünün genel olarak anne ve baba eğitim düzeyinden bağımsız olarak geliştiğini göstermektedir. Her ne kadar özellikle anne eğitim düzeyi değişkeninde bazı alt boyutlarda (örneğin girişimcilik ve toplam öğrenme kültürü) anlamlılık sınırına yaklaşan farklılıklar gözlemlenmiş olsa da bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum bireylerin öğrenme süreçlerinde sahip oldukları beceri, tutum ve alışkanlıkların daha çok kendi mesleki deneyimleri, bireysel farkındalıkları ve içinde bulundukları örgütsel öğrenme ortamları ile şekillendiğini gösterebilir.

Bu bulgu bireyin öğrenmeye ilişkin yeterliklerinin gelişiminde aileden gelen sosyo-kültürel sermayenin sınırlı etkisini savunan çalışmaları desteklemektedir. Nitekim Billett (2010)

bireylerin öğrenme davranışlarının yalnızca geçmişten gelen ailevi kaynaklara değil esasen çalışma ortamlarında karşılaştıkları öğrenme fırsatları ve bireysel öğrenme yönelimi ile şekillendiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Illeris (2011) yetişkin bireylerin öğrenme alışkanlıklarının, erken dönem sosyal çevrelerinden ziyade içinde bulundukları mesleki bağlam ve bireysel öğrenme hedefleriyle daha güçlü biçimde ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Türkiye özelinde yapılan araştırmalar da bu yönelimi destekler niteliktedir. Örneğin Bulaç ve Kurt (2019) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, anne ve baba eğitim düzeylerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuç bireyin yetişkinlik döneminde öğrenmeye dair karar ve uygulamalarının aile kökenli faktörlerden çok kendi yaşam deneyimleri, mesleki rol beklentileri ve kurumsal kültür tarafından yönlendirildiğini düşündürmektedir.

Öğrenme çevikliği açısından da benzer bir bakış açısı hakimdir. De Meuse, Dai ve Hallenbeck (2010) tarafından geliştirilen öğrenme çevikliği modeli, bu yetkinliği bireyin yeni ve belirsiz durumlarda etkin öğrenme ve adapte olma becerisi olarak tanımlar ve bu kapasitenin daha çok bireysel farkındalık, öz değerlendirme, risk alma davranışları ve organizasyonel bağlamdaki öğrenme fırsatları ile şekillendiğini öne sürer. Bu bağlamda bireyin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin, özellikle yetişkinlikte kazanılan bu tür yüksek düzey bilişsel ve sosyal beceriler üzerinde sınırlı bir etkisi olması olağandır.

Bununla birlikte literatürde ebeveyn eğitim düzeyinin dolaylı etkilerini savunan bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Özellikle OECD (2016) çocukluk ve ergenlik dönemlerinde yüksek öğrenim görmüş ebeveynlerin çocuklarına daha güçlü öğrenme alışkanlıkları kazandırabileceğini, bunun da bireyin yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemesini dolaylı olarak etkileyebileceğini belirtmektedir. Ancak söz konusu etki erken dönem öğrenme alışkanlıkları ve eğitimle ilgili tutumlar üzerinde sınırlı kalmakta, bireyin yetişkinlik döneminde edinmiş olduğu profesyonel kimlik ve öğrenme kapasitesinin belirleyiciliği karşısında etkisini yitirmektedir (Desjardins, 2004).

Araştırmada anlamlılık sınırına yakın çıkan bulgular özellikle girişimcilik gibi bireysel ve davranışsal yeterliklerin bazı sosyal ya da kültürel miraslardan etkilenebileceğine işaret etmektedir. Bu bulgular daha büyük ve dengeli örneklem gruplarıyla yapılacak ileri düzey

araştırmalarda daha ayrıntılı biçimde incelenebilir. Sonuç olarak elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürünün anne-baba eğitim düzeyinden çok mesleki deneyim, çalışma ortamı, hizmet içi eğitim imkanları, bireysel motivasyon ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi faktörlerle şekillendiğini ortaya koyabilir. Bu bağlamda demografik özelliklerden bağımsız olarak tüm öğretmenlerin bireysel ve kurumsal düzeyde desteklenmesi, sürdürülebilir bir öğrenme kültürü geliştirmek açısından kritik bir gereklilik olabilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin gelir algısı öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde anlamlı farklılıklar göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu söz konusu bilişsel ve mesleki yeterliliklerin bireylerin ekonomik düzey algısından çok eğitimsel deneyimler, mesleki gelişim olanakları, kurumsal destek ve bireysel motivasyon gibi daha yapısal ve içsel faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir.

Bu sonuç bilişsel ve pedagojik yeterliklerin, yalnızca ekonomik sermaye ile açıklanamayacak kadar çok yönlü olduğına işaret etmektedir. Bourdieu (1986)' nün "kültürel sermaye" kavramı bağlamında düşünöldüğünde, bireylerin sahip oldukları pedagojik beceriler, bilişsel stratejiler ve öğrenme alışkanlıkları; yalnızca ekonomik sermayeye değıl, aynı zamanda kültürel ve sosyal sermaye kaynaklarına da bağılıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve öğrenme kültürü düzeyleri, ekonomik refah algılarından çok mesleki kimlikleri, öğrenme yönelimleri ve örgötsel iklimle şekillenebilmektedir.

Nitekim Demirel ve Akkoyunlu'nun (2010) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da bireylerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin gelir düzeylerinden çok öğrenme ihtiyacına duyarlılıkları, bilgiye erişim fırsatları ve özyönetimli öğrenme becerileri ile ilişkili olduğı belirtilmiştir. Benzer biçimde Yıldız ve Ceylan (2014) öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılım nedenlerinin maddi ihtiyaçlardan ziyade mesleki tatmin, öğrenci başarısı ve öz gelişim arzusu gibi içsel güdülere dayandığını göstermiştir.

Uluslararası bağlamda da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir. Örneğın Schuller ve Watson (2009) gelir düzeyinin bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde tek başına belirleyici olmadığını; öğrenmeye katılımın daha çok bilişsel yeterlik düzeyi, öz-yeterlik algısı, toplumsal destek ve kurumsal teşvik mekanizmaları tarafından şekillendirildiğini

ortaya koymuştur. Rubenson ve Desjardins (2009) ise özellikle düşük gelirli bireylerin öğrenmeye erişimlerini engelleyen yapısal faktörlerin (rneğın zaman, bakım sorumlulukları, ulaşım vb.) doğrudan gelirden ziyade sosyo-ekonomik bağlam ile ilişkili olduğunu savunmuştur.

Bu bulgu ayrıca öğretmenlerin gelişimsel yeterliklerini artırmak için sadece ekonomik kaynakların artırılmasının yeterli olmadığını, bu süreçlerin destekleyici rgtsel öğrenme iklimi, etkileşimli liderlik, kolektif öğrenme yapıları ve bireysel mesleki gelişim stratejileri ile desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda Watkins ve Marsick (2003b) ğrenme kültürünün ekonomik koşullardan çok rgtsel normlar, açık iletişim, yapıcı geri bildirim ve bireysel öğrenme fırsatlarıyla beslendiğini vurgulamaktadır.

Ancak araştırmada st gelir grubunun örneklem sayısının ($n = 15$) oldukça düşük olması bu sonuçların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda daha dengeli ve temsili örneklemlemlerle farklı gelir düzeylerinden gelen öğretmenlerin öğrenme davranışlarının daha derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrenme evikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü gibi bilişsel ve profesyonel yeterliklerinin ekonomik düzey algısından çok kişisel öğrenme arzusu, mesleki deneyim, rgtsel destek yapısı ve sosyo-kültürel öğrenme bağlamı gibi unsurlarla belirlendiğini gösterebilir. Bu nedenle ğretmen politikalarının sadece ekonomik iyileştirmelere değil aynı zamanda sürekli mesleki gelişimi önceleyen kapsayıcı öğrenme ortamlarının güçlendirilmesine odaklanması önem arz etmektedir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin yıllık kitap okuma sayılarının, genel olarak öğrenme evikliği ve hayat boyu öğrenme kültür seviyeleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin genel öğrenme yeterliklerinin yalnızca okuma sıklığıyla değil; aynı zamanda okuma içeriğinin niteliği, okuma motivasyonu, okuma dili, eleştirel düşünme becerisi ve okuma amaçlı bilişsel stratejiler gibi daha karmaşık faktörlerle şekillendiğini gösterebilir (Anderson vd., 1988; Cunningham ve Stanovich, 1997; Krashen, 2004; Mol ve Bus, 2011; Nation, 2001).

Ayrıca bu bulgu Amerikan Kütüphaneciler Derneği'nin (ALA, 2019) hayat boyu öğrenme tanımıyla da örtüşebilir. Amerikan Kütüphaneciler Derneği (ALA) hayat boyu öğrenmeyi destekleyen temel beceriler arasında okuryazarlık, eleştirel okuma, bilgiye erişim ve bilgiyi

yapılandırma kapasitesi gibi faktörleri vurgulamaktadır. ALA'ya (2019) göre bireyin düzenli ve anlamlı okuma alışkanlığı kazanması hem bireysel gelişiminin hem de mesleki çevikliğin temel belirleyicilerinden biridir. Ancak burada önemli olan yalnızca “ne kadar” okunduğu değil, “ne ve nasıl” okunduğudur. Bu nedenle okuma davranışı, niceliksel değil bilişsel ve kültürel bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

Uluslararası çalışmalarda da benzer eğilimler görülmektedir. Örneğin Guthrie ve Wigfield (2000) okuma sıklığının bireylerin öz düzenleme becerileri ve öğrenme motivasyonu ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiş; düzenli okumanın özellikle bilişsel esneklik, problem çözme, bağlamı anlama ve transfer edilebilir öğrenme stratejileri üzerinde uzun vadeli etkiler yarattığını göstermiştir. Zira bu beceriler öğrenme çevikliğin temel bileşenleri arasında yer almaktadır (De Meuse et al., 2010).

Yine Krashen (2004) yabancı dil öğrenimi sürecinde serbest okumanın (free voluntary reading) dil yeterlikleri üzerinde doğrudan ve kalıcı etkiler yarattığını vurgular. Araştırmalar düzenli kitap okuyan bireylerin kelime dağarcığı, dil bilgisi farkındalığı ve okuma anlama becerilerinde anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda bu çalışmada kitap okuma sıklığının yabancı dil yeterliği boyutunda anlamlılık sınırına yakın olması doğrudan okuma yoluyla edinilen dil girdisinin gücünü desteklemektedir.

Ancak genel anlamda öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü ile kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemesi, bu ilişkilerin dolaylı ve çok faktörlü olduğunu düşündürmektedir. Illeris (2011) bireylerin öğrenme kapasitesinin yalnızca bilgi tüketimiyle değil etkileşim, deneyim ve duygusal bağ kurma süreçleriyle geliştiğini ifade eder. Bu çerçevede okuma bireyin öğrenme çevikliğini destekleyici bir araç olabilir ancak bu destek bireyin metinle kurduğu ilişki biçimiyle doğrudan bağlantılıdır.

Ayrıca okuma türü (kurgu, akademik, mesleki), okuma amacı (eğlence, bilgi edinme, mesleki gelişim) ve okuma dili (ana dil ya da yabancı dil) gibi değişkenlerin de öğrenme çıktıları üzerinde farklı etkiler yarattığı bilinmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda yalnızca okuma miktarı değil, aynı zamanda okuma içeriği, okuma ortamı ve okuma stratejileri gibi niteliksel değişkenlerin de analiz kapsamına alınması önerilmektedir (McKenna ve Stahl, 2015).

Araştırmanın bulguları kitap okuma sıklığı ile öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü arasında doğrudan güçlü bir ilişki kurmamakla birlikte, özellikle yabancı dil gelişimi ve bazı öğrenme alt boyutlarında dolaylı ve anlamlı etkilerin olabileceğine işaret etmektedir. Daha fazla kitap okuyan öğretmenlerin birçok boyutta daha yüksek ortalamalara sahip olması kitap okuma alışkanlığının öğrenmeye açıklık, eleştirel düşünme ve bilişsel esneklik gibi unsurları desteklediğini düşündürmektedir. Eğitim politikaları okuma kültürünün öğretmenler arasında yaygınlaştırılmasını, yalnızca bilgi edinmeye değil etkin öğrenme stratejilerine dayalı pedagojik dönüşüm için de bir araç olarak görebilir.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yabancı dil bilgisi ile öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültür seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca yabancı dil branşında görev yapan öğretmenlerin de söz konusu yeterlikler açısından diğer branşlardaki öğretmenlerden anlamlı biçimde ayrıışmadığı görülmüştür. Bu durum yabancı dil bilmenin bireysel gelişim açısından potansiyel katkılarına rağmen öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü gibi daha geniş ve bütüncül bilişsel-kültürel yapılar üzerinde doğrudan belirleyici olmayabileceğine işaret edebilir.

Bu bulgu ilk bakışta bireyin bilişsel esnekliğini ve kültürel duyarlılığını artırdığı kabul edilen yabancı dil bilgisi ile öğrenme çevikliği arasında pozitif bir ilişki bekleyen varsayımlarla çelişiyor gibi görünse de literatür bu ilişkinin dolaylı, bağlamsal ve çok katmanlı olduğunu göstermektedir. Nitekim De Meuse ve Feng (2015) ile Eichinger ve Lombardo (2004) öğrenme çevikliğin gelişimini açıklarken kişisel öğrenme motivasyonu, risk alma kapasitesi, geri bildirim alma açıklığı ve deneyimden öğrenme eğilimi gibi bireysel farkındalık temelli unsurların daha belirleyici olduğunu vurgulamaktadırlar.

Benzer şekilde Knapper ve Cropley (2000) hayat boyu öğrenme kültürünü yalnızca bilişsel ya da akademik bilgi birikimiyle değil bireyin öğrenmeyi yaşamın doğal bir parçası olarak içselleştirmesi, öğrenme fırsatlarına yönelik duyarlılığı ve öğrenmeye yönelik tutumları ile ilişkilendirir. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil bilgisi bir bilişsel avantaj sağlasa bile, bunun öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimleri doğrudan dönüştürecek kadar güçlü bir yapı olmadığı görülmektedir.

Uluslararası literatürde de bu ilişki dolaylılık üzerinden tartışılmaktadır. Örneğin Bialystok (2009) iki dilli bireylerin bilişsel kontrol ve dikkat esnekliği alanlarında avantaj sağladığını belirtmekle birlikte bu avantajların bireyin genel öğrenme çevikliğini veya yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını geliştirmek için sistematik olarak işlenmesi gerektiğini savunur. Bu da yabancı dil bilgisinin tek başına değil bağlamsal öğrenme uygulamalarıyla birleştiğinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öte yandan Jessner (2006) çok dilliliğin bireylerde “metalinguistik farkındalık” ve “bilişsel esneklik” yarattığını belirtir ancak bu farkındalıkların pedagojik davranışlara dönüşebilmesi için eğitimsel bağlamda desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yabancı dil bilgisi düzeyi yüksek olsa bile bu becerilerin öğrenme çevikliği veya öğrenme kültürü ile bütünleşmesi için profesyonel öğrenme toplulukları, etkileşimli uygulamalar ve kurumsal öğrenme stratejileri ile desteklenmesi önerilmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmada elde edilen bulguların dikkat çekici yönü yabancı dil öğretmenlerinin dahi öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü açısından diğer branş öğretmenlerinden anlamlı biçimde farklılaşmamasıdır. Bu durum dilsel becerinin bireyin pedagojik yeterliklerine dönüşmesinde bağlamın ve kurumsal öğrenme yapılarının ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu bulgu öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme gibi kültürel ve davranışsal yeterliklerin, tek bir bilişsel beceri setiyle değil çok boyutlu öğrenme ekosistemleriyle geliştirilebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin yabancı dil bilgisi ile öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültür seviyeleri arasında doğrudan ve güçlü bir ilişki gözlemlenmemiştir. Bu durum bu iki önemli öğrenme yeterliğinin gelişiminde bireysel farkındalık, mesleki deneyim, örgütsel destek, öğrenme topluluklarına katılım ve profesyonel öğrenme fırsatları gibi etmenlerin çok daha belirleyici olduğunu gösterebilir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda dil becerilerinin öğretmen öğrenme davranışlarına etkisi nitel veri ve bağlamsal analizler ile derinleştirilebilir. Ayrıca yabancı dil bilgisinin mesleki gelişime nasıl entegre edildiği, nasıl kullanıldığı ve öğretme-öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığı gibi faktörler de değerlendirmeye alınabilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin sosyal medya kullanım durumunun öğrenme çevikliği ve

hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç sosyal medyanın öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin bilişsel ve kültürel yeterlikleri üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Ancak dikkat çekici olan nokta, sosyal medya kullanan öğretmenlerin birçok alt boyutta daha yüksek ortalama puanlara sahip olmalarıdır. Bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmaması özellikle sosyal medya kullanmayan öğretmen grubunun oldukça sınırlı (n=19) olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu nedenle daha dengeli örneklem yapılarıyla yapılacak ileri araştırmaların söz konusu ilişkinin daha net bir şekilde ortaya konmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal medya bilgiye hızlı erişim, uzman topluluklarla etkileşim ve mesleki deneyim paylaşımı gibi yönleriyle informal öğrenme ortamı olarak değerlendirilmekte ve öğrenme çevikliği açısından potansiyel bir araç olarak görülmektedir (Greenhow ve Lewin, 2016; Manca ve Ranieri, 2016). Özellikle mesleki gelişimi destekleyen platformlar (örneğin Twitter, LinkedIn, öğretmen blogları ve açık eğitim kaynakları) öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara ulaşmasını ve deneyimlerini paylaşmasını mümkün kılmaktadır. Bu tür dijital ortamlarda aktif olan öğretmenlerin öğrenmeye açıklık, yeni bilgilere hızlı adapte olma, başkalarından öğrenme ve geri bildirim alma gibi öğrenme çevikliği göstergelerinde daha avantajlı olmaları beklenebilir.

Ancak mevcut araştırmada böyle bir farkın anlamlı düzeyde ortaya çıkmaması sosyal medya kullanımının amaç, içerik ve süreklilik bağlamında çeşitlilik göstermesiyle açıklanabilir. Sosyal medya her ne kadar potansiyel bir öğrenme aracı olarak görülse de öğretmenlerin bu mecraları büyük oranda kişisel kullanım, sosyalleşme veya gündemi takip etme amaçlı kullanmaları öğrenme çevikliği ya da hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde sınırlı etki yaratmasına yol açabilir. Dolayısıyla bu platformların öğrenmeye yönelik yapılandırılmış biçimde kullanılması, bilişsel ve kültürel gelişimi desteklemek açısından daha etkili olabilir.

Knapper ve Crompton (2000) hayat boyu öğrenme kültürünün yüzeysel bilgi ediniminin ötesinde sistematik, süreklilik arz eden ve bireysel sorumlulukla yürütülen öğrenme süreçlerini kapsadığını vurgulamaktadır. Bu çerçevede sosyal medyanın sunduğu anlık ve parçalı bilgi akışının, bireylerin öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak içselleştirmesine doğrudan katkı sağlaması beklenmeyebilir.

Bununla birlikte literatürde sosyal medyanın öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Avcı (2020) öğretmenlerin sosyal medya kullanım sıklığı ile mesleki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptamış; sosyal medyanın özellikle yeni pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi edinme, mesleki ağ kurma ve etkileşimli öğrenme açısından destekleyici olduğunu belirtmiştir. Bu durum, sosyal medya kullanımının öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerindeki etkisinin kullanım biçimine ve öğrenme amaçlı yönlendirilmişliğe bağlı olarak değişebileceğini gösterebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada sosyal medya kullanımı ile öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültür seviyeleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak sosyal medya kullanan öğretmenlerin birçok boyutta daha yüksek ortalama değerler göstermesi, bu platformların potansiyel katkısının göz ardı edilmemesi gerektiğine işaret etmektedir. Gelecek araştırmalarda sosyal medya kullanım amacı (kişisel/mesleki), kullanım sıklığı, içerik türü ve etkileşim yoğunluğu gibi nitel değişkenlerin analiz kapsamına alınması önem arz edebilir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal medyayı profesyonel gelişim için nasıl ve ne ölçüde kullandıklarını ortaya koyacak nitel araştırmalar da bu alandaki bilgi birikimini derinleştirebilir.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin daha önce herhangi bir projede yer alıp almamaları ile öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültür seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu durum proje katılımının tek başına öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumları, çeviklikleri ve sürekli gelişim yaklaşımları üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Her ne kadar literatürde proje temelli katılımlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, problem çözme becerilerini, iş birliği kapasitesini ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını artıran önemli araçlar olarak tanımlansa da (Thomas, 2000; Blumenfeld vd., 1991) bu tür katkılarının ortaya çıkması yalnızca projeye katılmış olmakla değil katılımın niteliği, süresi, öğretmenin rolü ve projeden algıladığı öğrenme değeri ile doğrudan ilişkili olabilir.

Thomas (2000) proje tabanlı öğrenmeyi bilgi yapılandırmayı destekleyen, öğrenci ya da öğretmenin aktif problem çözücü konumunda olduğu, iş birliğine ve uygulamaya dayalı bir

süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçlerin öğrenme çevikliği ile ilişkisi öğretmenin yeni durumlara hızla uyum sağlama, karmaşık görevleri yönetme, deneyimden öğrenme ve esnek düşünme becerilerine katkı sunma potansiyeline sahiptir. Ancak bu katkının ortaya çıkabilmesi için bireyin projeye aktif katılım düzeyi, süreçteki öğrenme farkındalığı ve geri bildirimlere açıklığı gibi bireysel nitelikleri taşıması gerekmektedir (Helle vd., 2006).

Aynı şekilde hayat boyu öğrenme kültürü, yalnızca etkinliklere katılımı değil öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak içselleştirme tutumunu gerektirmektedir. Knapper ve Cropley (2000) bu kültürü, bireyin kendini geliştirmeye karşı sürekli ve içsel bir sorumluluk taşıması; öğrenme fırsatlarını kendiliğinden arama, değerlendirme ve anlamlandırma davranışlarıyla tanımlamaktadır. Bu nedenle bir öğretmenin geçmişte bir projede yer almış olması onun hayat boyu öğrenme kültürü geliştirdiği anlamına gelmez; bu ancak o süreci ne kadar içselleştirdiğiyle ilişkili olabilir.

Ulusal literatürde de bu yönde bulgular dikkat çekmektedir. Örneğin Ekim ve arkadaşları (2023) öğretmenlerin gerek değişime ayak uydurmak gerek öğrenci beklentilerini karşılamak için eTwinning, TÜBİTAK ve Erasmus gibi uluslararası projelere katılımının mesleki gelişimlerinde olumlu etkiler yarattığını ancak bu etkinin zaman yetersizliği, maddi zorluklar ve ailevi nedenler vb. ile sınırlandığını ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenlerin yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmelerine, farklı pedagojik yaklaşımları deneyimlemelerine ve çok yönlü bakış açıları kazanmalarına olanak tanıyan eTwinning projeleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmakta; iletişim, iş birliği ve takım çalışması gibi profesyonel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler belirli bir düzeyde azim, süreklilik ve özveri gerektiren bu projelere katılarak hem teknoloji kullanımı, dijital iletişim ve iş birliği konularındaki eksikliklerini gidermekte hem de sorumluluk bilinci ile mesleki bağlılıklarını da geliştirmektedirler (Demir vd., 2023).

Uluslararası bağlamda Boss ve Krauss (2014) proje tabanlı çalışmaların öğretmenlerde pedagojik dönüşüm sağladığını, özellikle iş birliğine dayalı projelerde öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına daha yatkın hale geldiğini göstermektedir. Ancak bu dönüşümün yalnızca forma katılım ile değil etkileşim yoğunluğu, geri bildirim döngüleri ve sürekli değerlendirme süreçleri ile desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları sayıca proje katılımının, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme düzeyleri üzerinde tek başına yeterli olmadığını; bu etkilerin daha çok projenin içeriği, öğretmenin katılım düzeyi, katkı sağladığı öğrenme ortamı ve deneyimi dönüştürme kapasitesi ile ilişkili olduğunu gösterebilir.

Sonuç olarak proje deneyiminin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerindeki etkisi yalnızca katılım varlığıyla değil bu katılımın öğrenme süreçleriyle nasıl bütünleştiğiyle ilişkilidir. Gelecek çalışmalarda yalnızca katılım sayısı değil aşağıdaki değişkenlerin de kapsamlı biçimde incelenmesi önerilmektedir:

- Projelerin tematik içeriği (teknoloji, kapsayıcılık, liderlik vb.)
- Projelerde aktif görev alma düzeyi
- Süreklilik ve izleme-geri bildirim mekanizmaları
- Katılım sonrası bireysel farkındalık ve öğrenme algısı
- Proje çıktılarının mesleki uygulamalara entegrasyon düzeyi

Ayrıca bu tür etkileşimlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü gibi kavramsal yapılar üzerindeki etkisini daha doğru anlamak için karma yöntemli, uzunlamasına ve niteliksel derinlikli araştırmalar önerilmektedir.

Araştırmada elde edilen Pearson korelasyon analizine göre, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutları arasında pozitif yönlü ancak zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Özellikle toplam öğrenme çevikliği puanı ile toplam hayat boyu öğrenme kültürü puanı arasındaki ilişki ($r = .28$; $p < .001$) istatistiksel olarak anlamlıdır ve iki yapı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu her iki yapının birbirini destekleyici olduğunu ancak bu ilişkinin yüksek düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrenme çevikliği alt boyutları ile öğrenmeyi öğrenme yeterliği arasında kurulan ilişkiler (örneğin zihinsel çeviklik $r = .26$; sonuç çevikliği $r = .26$; sosyal çeviklik $r = .24$; değişim çevikliği $r = .20$; $p < .001$) literatürle tutarlıdır. Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliğini bireyin öğrenmeden öğrenme becerisi olarak tanımlamış ve özellikle karmaşık, belirsiz ortamlarda bu becerinin bireyin mesleki başarısında belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde De Meuse ve arkadaşları (2010) öğrenme çevikliğine sahip bireylerin hızlı öğrenme, öğrenilen bilgiyi transfer edebilme ve gelişime açık olma gibi

özellikler sergilediklerini ve bu yönleriyle öğrenmeyi öğrenme eğilimleriyle yakından ilişkili olduklarını belirtmiştir.

Öğrenme çevikliği ile dijital yeterlik (örneğin toplam öğrenme çevikliği ile $r = .25$) ve matematiksel yeterlik ($r = .24$) alt boyutları arasında da pozitif yönlü zayıf düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular Gravett ve Caldwell (2016)'nın dijital çağda öğrenme çevikliğin, yalnızca bilgiye ulaşmakla değil bilgiyi işlemek ve değerlendirmekle de doğrudan ilişkili olduğunu belirten çalışmalarıyla örtüşmektedir. Öğrenme çevikliği bireylerin teknolojiyi hızlı benimsemesi ve yeni bilgi sistemlerine hızla adapte olmasını sağladığı için dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak açıklanabilir.

Korelasyon analizinde dikkat çeken bir diğer bulgu ise, girişimcilik alt boyutu ile öğrenme çevikliği alt boyutları arasında en yüksek korelasyonların ($r = .26-.29$) bulunmuş olmasıdır. Bu sonuç Day ve Harrison (2007) ile Pulakos ve arkadaşları (2000) tarafından vurgulanan öğrenme çevikliğine sahip bireylerin risk alma, yenilik yapma ve özyönelimli öğrenme eğilimlerinin daha güçlü olduğu yönündeki bulgularla tutarlıdır. Girişimcilik yalnızca ekonomik değil aynı zamanda pedagojik bağlamda da öğrenmeye açıklık, problem çözme becerisi ve değişime liderlik etme gibi öğrenme çevikliğine yakın davranışsal bileşenlerle ilişkili görülmektedir.

Öğrenme çevikliği ile anadilde iletişim ($r = .20$) ve yabancı dilde iletişim ($r = .19$) alt boyutları arasında da pozitif yönlü fakat zayıf ilişkiler gözlemlenmiştir. Bu ilişkiler, bireylerin öğrenme çevikliği kapsamında ifade becerileri, geri bildirim alma kapasitesi ve iletişimde esneklik gibi özellikleri ile açıklanabilir. Bialystok (2009) yabancı dil bilmenin bilişsel esnekliği desteklediğini belirtmiş ancak bu becerinin doğrudan öğrenme çevikliği ile örtüşmesi, bireyin bu dilsel becerileri öğrenme ortamlarında ne ölçüde işlevsel hale getirdiğiyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

İlişkilerin tümünün zayıf düzeyde olması ($r < .30$) bu iki yapının aynı yapının parçaları olmadığını ancak paralel gelişim gösteren öğrenme eğilimleri olduklarını göstermektedir. Jarvis (2007) hayat boyu öğrenmenin bir kültür olarak gelişmesi için bireyin öğrenmeye ilişkin bireysel stratejiler, deneyimden öğrenme becerisi ve öğrenmeyi sürdürme motivasyonu taşıması gerektiğini vurgular. Öğrenme çevikliği de bu bağlamda hayat boyu öğrenme eğilimlerinin bireyde davranışsal düzeyde nasıl yansıdığını gösterebilecek bir

niteliktedir.

Sonuç olarak korelasyon analizinden elde edilen bulgular, öğrenme çevikliği ile hayat boyu öğrenme kültürü arasında zayıf ama anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu durum her iki kavramın birbiriyle ilişkili fakat birbirinden bağımsız yapılar olduğunu, gelişimlerinin ise benzer psikolojik ve pedagojik dinamiklerden beslendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenmeye açıklıkları, teknolojiye adaptasyon düzeyleri, öğrenme stratejilerine yönelimleri ve girişimcilik tutumları bu iki yapıyı birlikte geliştirebilecek etkenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle eğitim politikalarında öğretmenlerin hem çeviklik temelli öğrenme kapasitesini hem de sürekli öğrenme kültürünü destekleyen çok boyutlu programların geliştirilmesi önerilmektedir.

5.2. Öneriler

Yukarıda tartışılan öğrenme çevikliği ile hayat boyu öğrenme kültürü arasındaki pozitif ancak zayıf ilişkiler temel alınarak geliştirilebilecek öneriler dört başlık altında yapılandırılarak ilgililerin bilgisine sunulmuştur.

5.2.1. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

- Hayat boyu öğrenme kültürü ile öğrenme çevikliği becerilerinin birlikte geliştirilmesini hedefleyen bütüncül mesleki gelişim programları hazırlanabilir. Öğretmen yeterlilikleri çerçevesi yalnızca bilgi aktarımını değil öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, girişimcilik ve problem çözme gibi çevik öğrenme becerilerini içerebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyini geliştirecek esnek, uygulamalı ve yansıtıcı öğrenme ortamları oluşturabilir. Geleneksel seminerlerin ötesine geçilerek, senaryo tabanlı, proje destekli ve mentorluk içeren formatlara yer verilebilir.
- Öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme yeterliklerinin ulusal değerlendirme sistemlerine (ör. Öğretmen Performans Göstergeleri) entegre edilmesi, bu becerilerin farkındalık düzeyinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

5.2.2. Okul ve Kurumsal Düzeyde Öneriler

- Okullarda profesyonel öğrenme toplulukları kurularak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri, deneyim paylaşımları ve çevik öğrenme pratiklerini geliştirmeleri desteklenebilir.
- Okul liderleri ve yöneticiler, öğretmenlerin öğrenmeye karşı olumlu tutumlarını destekleyecek bir iklim oluşturabilir. Yeniliklere açık, hatalardan öğrenmeyi teşvik eden ve öğrenme inisiyatifine alan tanıyan uygulamalar geliştirilebilir.
- Okullarda dijital yeterlik ve girişimcilik gibi çeviklikle ilişkili alanlarda seçmeli atölyeler veya sertifika programları düzenlenerek öğretmenlerin bu alt boyutlardaki becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

5.2.3. Bireysel/Öğretmen Düzeyinde Öneriler

- Öğretmenler kendi öğrenme çevikliği düzeylerini öz-değerlendirme araçlarıyla belirleyebilir ve gelişim alanlarını hedef alarak bireysel öğrenme planları oluşturabilirler (örneğin: Dijital beceri eksikliği, yabancı dil kullanımı vb.).
- Okuma, eleştirel düşünme, çok disiplinli bilgi edinme gibi beceriler hem öğrenme çevikliğini hem de öğrenmeyi içselleştirme kültürünü destekleyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen alışkanlıkları geliştirmeleri (örneğin kitap kulüpleri, çevrimiçi kurslara katılım, akademik içerik takibi) teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış eğitimlere katılımı desteklenebilir. Bu, bilişsel farkındalığı artırarak her iki ölçek arasında gözlemlenen pozitif ilişkinin derinleşmesini sağlayabilir.

5.2.4. Araştırmacılara Öneriler

- Öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü arasındaki ilişkinin doğasını daha iyi anlayabilmek için nitel veri ile desteklenmiş karma yöntemli araştırmalar yapılabilir.
- Proje katılımı, sosyal medya kullanımı ve yabancı dil bilgisi gibi faktörlerin nitel boyutları incelenebilir. Mevcut araştırmada bu değişkenlerin tek başına etkili olmadığı görülmüş, ancak kullanım biçimi ve bağlamı göz önüne alınmamıştır. Katılım düzeyi, içerik niteliği ve algılanan katkı gibi faktörlerin etkisi nitel çalışmalarla incelenebilir.

- Bazı değişkenlerin anlamlı olmaması örneklem dengesizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle daha homojen ve temsili örneklerle yeni çalışmaların yapılması önerilir.



KAYNAKLAR

- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 57: 51-68.
- American Library Association (2019). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> (18.02.2025).
- American Library Association. (1978). *Book Reading And Library Usage: A Study Of Habits And Perceptions*. Public Information Office.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. ve Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3): 285–303.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16): 394-417.
- Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (2007). *Lifelong learning: Concepts and conceptions*. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1): 19–38.
- Avcı, F. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6(2): 769-788.
- Avrupa Komisyonu (2019). *Lifelong Learning Policy and Strategy in Europe*. <https://ec.europa.eu/education> (15.04.2025).
- Babanlı, N. ve Akçay, R. C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9): 87-104.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2): 191–215.
- Banks, J. A. (Ed.). (2007). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 175–189.
- Bélanger, P. ve Tuijnman, A. (1997). *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Elsevier.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1): 3–11.
- Billett, S. (2010). Lifelong learning and self: Work, subjectivity and learning. *Studies in*

Continuing Education, 32(1): 1–16.

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4): 369–398.
- Boss, S. ve Krauss, J. (2014). *Reinventing Project-Based Learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age*. ISTE.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture Of Education*. (1. Baskı). Harvard: Harvard University Press.
- Bulaç, E. ve Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 125-161.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.
- Canaslan, A. (2022). Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü ile Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Canaslan, A. ve Güçlü, N. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(5): 2071-2083.
- Candy, P. C. (2002). *Lifelong learning and information literacy*. White Paper, Lifelong Learning Conference. <https://www.scribd.com/document/454673256/candy-lifelong-learning> (24.03.2025).
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of school. *Kastamonu Education Journal*, 26(3): 925-934.
- Cedefop. (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge.
- Commission of the European Communities (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (28.11.2024).
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*:

Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

- Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6): 934-945.
- Çalışkan Toyoğlu, A. (2016). Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1): 459-476.
- Çiftçi, S., Sağlam, A., Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24: 718-734.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Day, C. ve Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4): 423-443.
- De Meuse, K. P. ve Feng, S. (2015). The development and validation of the TALENTx7 Assessment: A psychological measure of learning agility, Shanghai, China: Leader's Gene Consulting.
- De Meuse, K. P. ve Feng, S. (2015). Learning agility: Agility's role in leadership and business performance. *Journal of Organizational Psychology*, 15(1): 130-141.
- De Meuse, K. P., Dai, G. ve Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: a construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal*, 62(2):119-130.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2): 119-130.
- Delors, J. (1996). Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century (highlights), UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (20.12.2024).
- Demir, G., Taş, Z., Danişment, T., Coşkun, Z., Göksu, U. ve Darakçı, A. (2023). E-twinning projesinin öğretmenler üzerindeki yenilikçi etkilerinin analizi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 9(36), 95-112.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10395268>
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1):

- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *10. International Educational Technology Conference*, Boğaziçi Üniversitesi, 26-28 Nisan 2010, İstanbul, 1126-1133.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1: 100-111.
- Derelioğlu, Ş. (2024). Öğrenme Çevikliğinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Üzerindeki Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Derue, D.S., Ashford, S.J., Myers, C.G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5: 258-279.
- Desjardins, R. (2004). *Learning for Well-being: Studies Using the International Adult Literacy Survey*. Statistics Canada.
- Dogan, S. ve Toyoglu, A.C. (2019). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği (OHBOKO): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28): 1-18.
- 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.
- Eichinger, R. W. ve Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27: 12-15.
- Ekim, G., Ekim, H., Ketboğa, F. İ. ve Bozkuş, R. (2023). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1814-1830.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., 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.
- Erdemli, Ö. (2022). Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ile Yönetmelik Yaratıcılık Becerileri Arasındaki İlişki. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Politikası Anabilim Dalı, Ankara.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2021). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. (18. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim

Bilim Dalı, Malatya.

- European Commission (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Office for Official Publications of the European Communities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476026.pdf> (19.01.2025).
- European Commission (2020). EU policy in the field of adult learning. https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en (18.01.2025).
- Eyuboğlu, F. A. B. ve Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1): 1-17.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order* (2nd ed.). Trentham Books.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning Of Educational Change*. (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation Of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. (16th Edition). Routledge.
- Ghasemi, A. ve Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2): 486-489.
- Göksan, T., Uzundurukan, S., Keskin, S.N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 6-7 Kasım 2009, Antalya, 143-151.
- Gravett, L. S. ve Caldwell, S. A. (2016). *Learning Agility: The Impact On Recruitment And Retention*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Greenhow, C. ve Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1): 6–30.
- Grover, K. S., Miller, M. T., Swearingen, B., Wood, N. (2014). An examination of the self-directed learning practices of ESL adult language learners. *Journal of Adult Education*, 43: 12-19.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of Reading Research*, 3: 403–422.
- Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3): 34–48.

- 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.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.
- Helle, L., Tynjälä, P. ve Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education: Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2): 287–314.
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals Of Workplace Learning: Understanding How People Learn In Working Life*. London: Routledge.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9: 101-114.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society: Learning to be me*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 21–34). Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and The Learning Society: Sociological Perspectives* (1st ed.). London: Routledge.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness In Multilinguals: English As A Third Language*. Edinburgh University Press.
- Kaya, A. (2019). Öğrenme Çevikliği, Öğretmen Kalitesi ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Kaya, A. ve Argon, T. (2021). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerinin kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1): 249- 273.
- Kaya, A. ve Argon, T. (2023). Öğretmenlerde öğrenme çevikliği ölçeği: Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Turkish Studies- Education*, 18(1): 123-144.
- Knapper, C. ve Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning In Higher Education* (3rd ed.). London: Kogan Page Limited.
- Kongar, E. (2005). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2): 267-281.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power Of Reading: Insights From The Research* (2nd ed.). Libraries Unlimited.

- Lankshear, C. ve Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies And Practices*. New York: Peter Lang Publishing.
- Lombardo, M. M. ve Eichinger, R. W. (2000). High Potentials as High Learners. *Human Resource Management*, 39: 321-330.
- Manca, S. ve Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers ve Education*, 95: 216–230.
- McKenna, M. C., Flanigan, K. ve Stahl, K. A. D. (2015). *Assessment for Reading Instruction* (3rd ed.). The Guilford Press.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Milli Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY_K_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf (10.12.2024).
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018). https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_i_2014_2018.pdf (14.12.2024).
- Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2014). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi* (2014-2018). https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_i_2014_2018.pdf (02.03.2025).
- Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Türkiye’de *Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi*. <https://hbo.meb.gov.tr/portal/index.php?SayfaKodu=1> (19.01.2025).
- Mitchinson, A. ve Morris, R. (2014). Learning About Learning Agility- Center For Creative Leadership. <https://cclinnovation.org/wp-content/uploads/2020/02/learningagility.pdf>. (04.04.2025).
- Mol, S. E. ve Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2): 267–296.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary In Another Language*. Cambridge University Press.
- OECD (2007), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264034181-en> (19.02.2025).
- OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en> (03.12.2024).

- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030 – The Future We Want*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (15.01.2025).
- OECD (2018). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html (25.04.2025).
- OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en> (17.03.2025).
- Özdemir, S. (2023). Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile Örgütsel Mutluluğu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Giresun.
- Özden, Y. (2018). *Öğrenme ve Öğretme* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Piaget, J. (1972). *The Moral Judgement of the Child*. M. Gabain (Çev.). London: Routledge ve Kegan Paul Ltd..
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A. ve Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4): 612–624.
- Rashid, T. ve Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63: 604–612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084> (23.03.2025).
- Risager, K. (2007). *Language And Culture Pedagogy: From A National To A Transnational Paradigm*. Multilingual Matters.
- Rubenson, K. ve Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59(3): 187–207.
- Schuetze, H. G. ve Casey, C. (2006). Models and meanings of lifelong learning: Progress and barriers on the road to a learning society. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3): 279–287.
- Schuller, T. ve Watson, D. (2009). *Learning Through Life: Inquiry Into the Future of Lifelong Learning*. Natl Inst of Adult Continuing.
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan uygulamaya* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skinner, B. F. (1953). *Science And Human Behavior*. Macmillan.
- Spencer-Oatey, H. (2012). What Is Culture? A Compilation of Quotations. <https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad->

rip/openhouse/interculturalskills_old/core_concept_compilations/global_pad_-_what_is_culture.pdf (23.11.2024).

- Su, T. N. (2024). Öğrenme Çevikliğinin Kariyere Uyum Sağlama Becerilerine Etkisinde Benlik Saygısının Aracı Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Şeşen, H. ve Basım, N. (2012). Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: Spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(2): 21-28.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. (2010). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve 2009-2013 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Faaliyet Planı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Taktak, M. (2023). Okulların Çeviklik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Karma Bir Araştırma. Doktora Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (15.12.2024).
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. Macmillan.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2: 69-91.
- Tortop, Ö. (2010). Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye Durumu. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Tugaç, E. (2024). Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliğinin Yenilikçi İş Davranışlarına ve Dijital Yeterliklerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- UNESCO. (1972). Third International Conference on Adult Education, Tokyo, 25 July-7 August 1972: final report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761> (01.03.2025).
- UNESCO. (2015). Department of Adult Basic Education and Youth Development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245098?posInSet=2vequeryId=92faa200%20028a-4ee5-9e2d-9c7129dfea73> (03.03.2025).
- UNESCO. (2016a). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (13.02.2025).
- UNESCO. (2016b). Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET),

- (2016–2021). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239> (15.03.2025).
- UNICEF (2020). Tasarım Beceri Atölyelerine Benzeyen Ulusal ve Uluslararası Yenilikçi Öğrenme Ortamlarını Araştırma Çalışması Raporu (1. Taslak). https://ogmprojeler.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/26215034_TBA_orne_kleri.pdf (08.03.2025).
- Ushioda, E. (2011). *Motivating learners to speak as themselves*. In Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Eds.), *Motivating learners, motivating teachers* (pp. 14–33). Cambridge University Press.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Watkins, K. E. ve Marsick, V. J. (2003a). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2): 132–151.
- Watkins, K. E. ve Marsick, V. J. (2003b). Building the learning organization: A new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 14(2), 115–129.
- Yağci, Z. (2023). Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile Okul Etkililiği Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yazar, F. B. (2023). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sürdürülebilir Liderlik ve Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Yazıcı, Ş. (2020). Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Durumları ve Performansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı, İstanbul.
- Yılmaz, C. (2005). İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlilikleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 15-23.
- Yurt, A. (2024). Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları ve Öğrenme Çevikliği Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

EKLER

EK 1: Ölçek Yönergesi

Sayın katılımcı,

Yüksek lisans öğrencisi Fatma Nur Kalkanlı tarafından planlanmış tez çalışmasına katılımcı olarak davet ediliyorsunuz. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz önem arz etmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültür seviyeleri ve öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde sizden “Bilgi Formu”nu, “Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültür Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği”ni eksizsiz cevaplamanız istenecektir. Soruları yanıtlamanızın yaklaşık 15 dakika süreceğini düşünülmektedir.

Bu çalışmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Bu çalışmada sizden herhangi bir ücret istenmesi ya da size bir ücret ödenmesi söz konusu değildir. Katılımınız için şimdiden teşekkür eder, sağlıklı günler dilerim.

Fatma Nur KALKANLI

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşınız:.....

2. Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kadın

3. Branşınız:

4. Kıdem yılınız: ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16 ve üzeri

5. Öğrenim düzeyiniz: ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

6. Çalıştığınız okul türü: ☐ Okul öncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Ortaöğretim

7. Anne öğrenim düzeyi: ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite

8. Baba öğrenim düzeyi: ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite

9. Gelir algınız: ☐ Alt ☐ Orta ☐ Üst

10. Bir yılda okunan kitap sayısı: ☐ 1-5 arası ☐ 6-20 arası ☐ 21 ve daha fazlası

11. Sosyal medya kullanımı: ☐ Kullanıyorum. ☐ Kullanmıyorum.

12. Bildiğiniz yabancı dil sayısı: ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ve üzeri

13. Daha önce bir projeye aktif olarak katıldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır

EK 3: Öğrenme Çevikliği Ölçeği

Madde No	Maddeler	Hiç bir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çok Kere	Her Zaman
1	Bir sorunla karşılaştığımda farklı bakış açıları geliştirebilirim.					
2	Sorunları çok yönlü tanımlayabilirim.					
3	İş ile ilgili bir anlaşmazlık yaşandığında karşımdakini ikna edebilirim.					
4	Sorunlar hakkında olası çözüm yolları saptayabilirim.					
5	Bilgi ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim.					
6	Daha önce hiç karşılaşmadığım durumlar beni cezbeder.					
7	Başkalarından gelecek bilgileri önemserim.					
8	Sorunları benzerlik ve farklılık açısından ayırt edebilirim.					
9	Sorunları neden-sonuç ilişkisi kurarak analiz edebilirim.					
10	Eski fikirleri yeni bakış açısıyla ele almayı severim.					
11	İlk defa denk geldiğim bir durumu araştırmak hoşlanırım.					
12	Yeni ve değişik fikirlere tutkuyla bağlanırım.					
13	Sorun çözerken özgün sonuçlara ulaşabilirim.					
14	Değişimin yarattığı durumla başa çıkabilirim.					
15	Yeni öğrendiğim bilgileri eski bilgilerimle ilişkilendirebilirim.					
16	Mevcut potansiyelimi artırmak için bana destek olacak insanlarla çalışmayı tercih ederim.					
17	Karmaşık durumları çözümleyip tanımlayabilirim.					
18	Şartlar ne olursa olsun hedefe ulaşabilirim.					
19	Bir sorunu hızlıca analiz edebilirim.					
20	Bir durumu analiz ederken farklı fikirler arasında ilişki kurabilirim.					
21	Bir işi sonuçlandırana kadar disiplinli davranışlar sergilerim.					
22	Bir konuya ilişkin önerilerimin özgün olması beni mutlu eder.					
23	Bilgi ve becerilerimle başkalarını etkilemekten hoşlanırım.					
24	Olumlu/olumsuz her deneyimi bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.					
25	Başarı ya da başarısızlık durumunda katkımı					

	sorgularım.					
26	Sorun çözerken kontrol edemediğim değişkenlere uyum sağlarım.					
27	Birlikte çalıştığım kişiler benden ilham alarak, beklenenin ötesinde performans gösterebilir.					
28	İşe göre birey seçmede yeterliyim.					
29	Beni zorlayacak görevleri üstlenmekten keyif alırım.					
30	Açık yönergeler olmadığında bile bir işi yapmanın yolunu bulabilirim.					



EK 4: Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerle ilgili lütfen size uygun olan seçeneği " X " işareti koyarak işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne de Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen 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	1	2	3	4	5

	gayretlidir.					
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



EK 5: Etik Kurul Onayı



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi

TOPLANTI SAYISI
14

KARAR SAYISI
1

TOPLANTI TARİHİ
6.11.2024

Protokol No:	2024-SBB-0884
Araştırmanın Başlığı:	Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültür Seviyesi ve Öğrenme Çevikliği ile İlgili Değişkenlerin İncelenmesi
Proje Yürütücüsü:	Fatma Nur KALKANLI
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	25.10.2024

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 06.11.2024 tarihli ve 14 numaralı toplantıda 2024-SBB-0884 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

EK 6: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: **Onaylandı**

Başvuru No: MEB.TT.2024.007840

Başvuru Tarihi: 26.11.2024

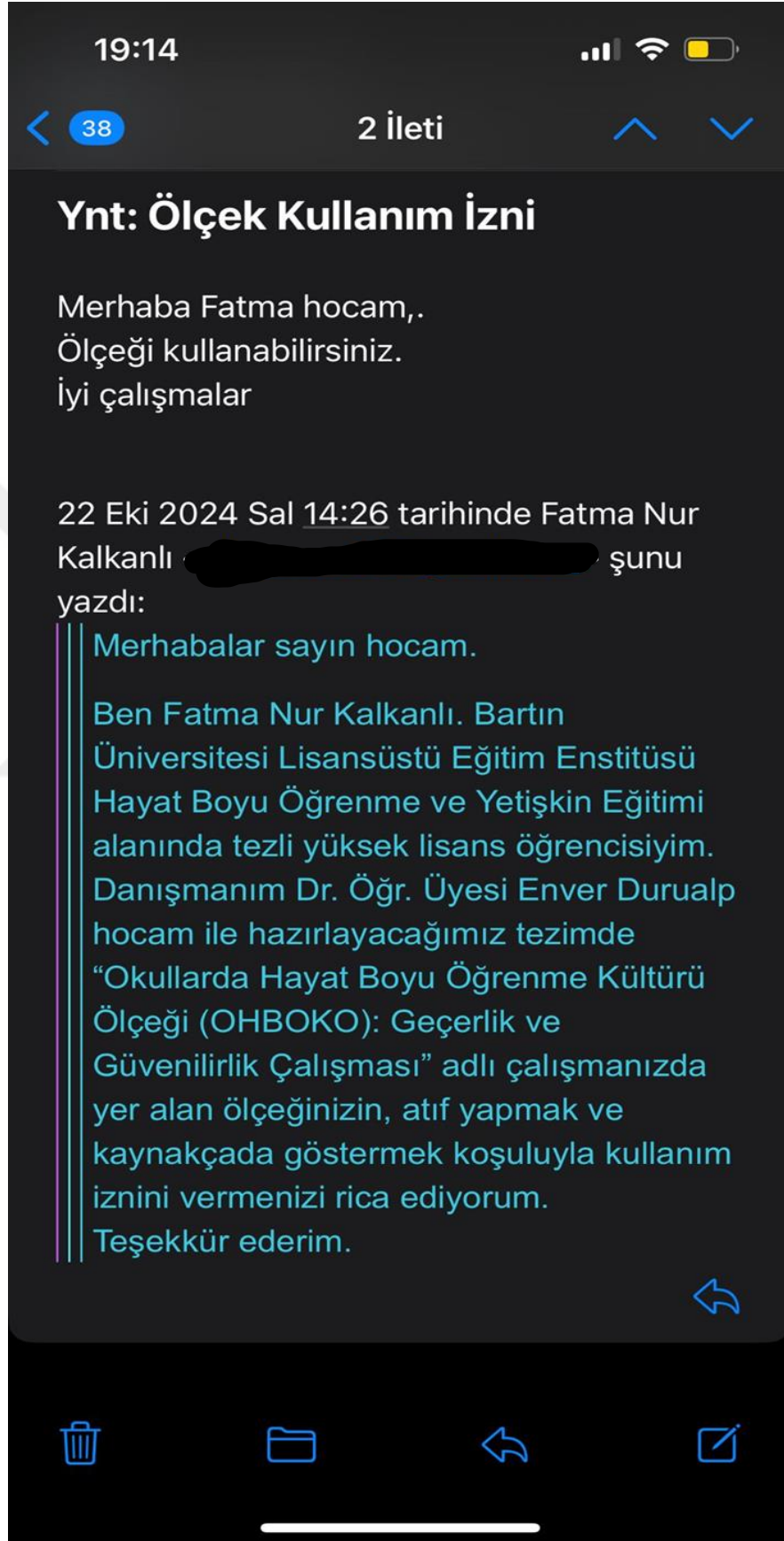
Uygulama Başlama Tarihi: 27.11.2024

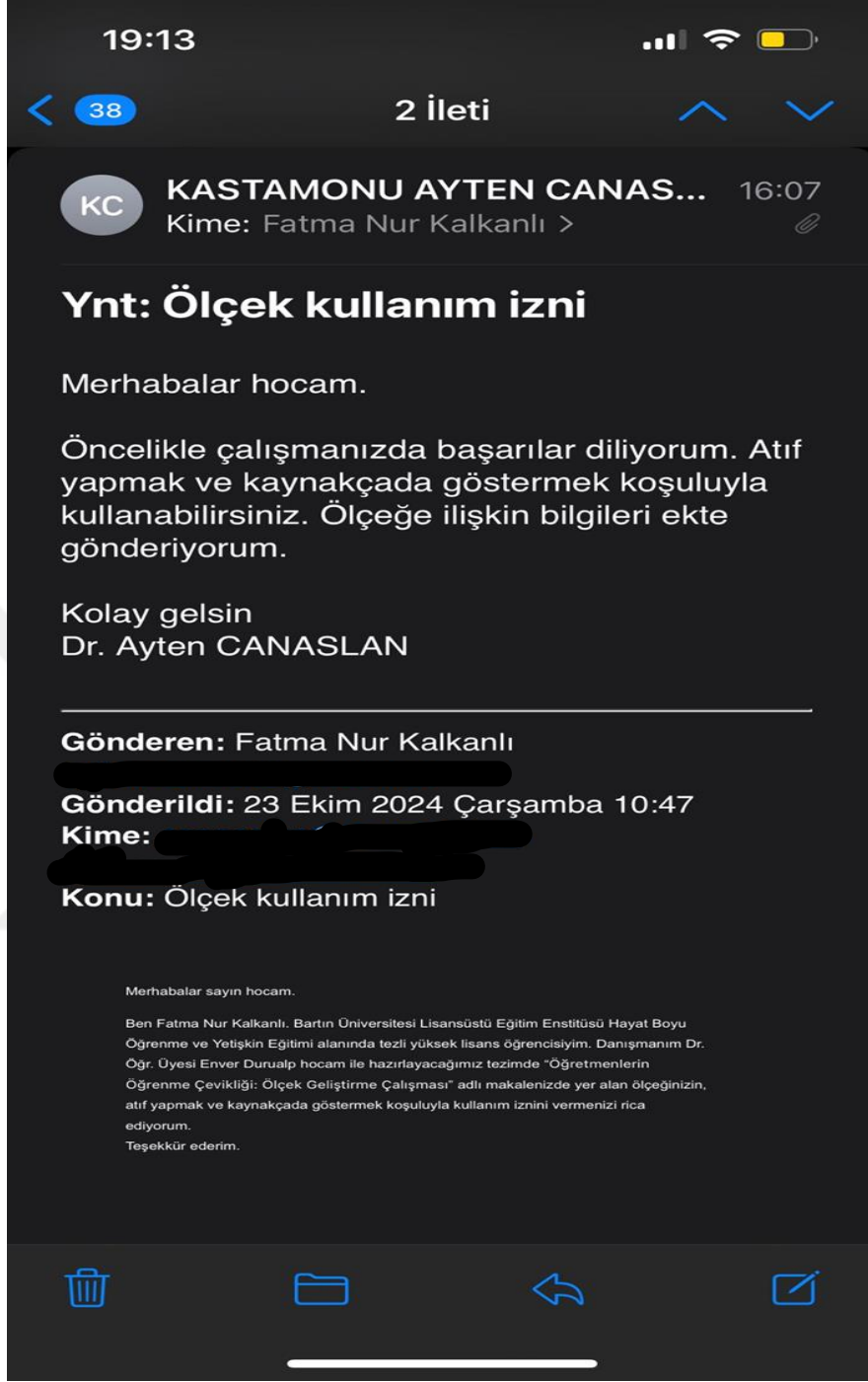
Uygulama Bitiş Tarihi: 27.11.2025

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No: ˆ

Adı Soyadı: FATMA NUR KALKANLI





ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fatma Nur KALKANLI
Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar : Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi (ICAR)
"Ortaokul Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri" adlı bildiri sunumu.

Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : 25/08/2025 (Tez Savunma Tarihi)

