



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

Mehmet KELEŞ

Danışman  
Prof. Dr. Atila YILDIRIM

Konya 2020

## ÖNSÖZ

Dünya hızla değişiyor, teknoloji devamlı gelişiyor ve hemen hemen her gün yeni bir icat ve buluşla karşılaşmaktadır. MÖ 6. Yüzyılda yaşamış olan Yunanlı felsefeci Herakleitos'un "Değişmeyen tek şey değişimdir" sözüne binaen dünyanın ilk oluşumundan günümüze ve geleceğe dek devam edecek olan şeyin değişim olduğu yadsınamaz. Değişimden en çok nasibini alanların başında eğitim gelir. Gelişen bilim ve teknolojiye ayak uyduramayan eğitim sisteminden istenilen düzeyde fayda görmek zor olacaktır. Bu bağlamda eğitimin değişimlere ayak uydurabilmesi için eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde okul yöneticilerinin önemli rolleri vardır.

Gelişime açık, yenilenmeye ve yaşam boyu öğrenmeye olumlu yaklaşan eğitim yöneticileri eğitimdeki gelişimin mimarlarından olacaktır. Buradan hareketle alana faydalı olacağını düşündüğüm ilkökul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine etkisini incelediğim araştırma sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan, yönlendirmeleriyle tezimi geliştirmemi sağlayan, değerli zamanımı, bilgisini ve deneyimini paylaşan değerli danışman hocam Prof. Dr. Atila Yıldırım'a, ders döneminde ve tezimde yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Ercan Yılmaz'a, tez savunmama katılan ve yapıcı eleştirileriyle bana yardımcı olan Dr. Öğretim Üyesi Ömür Çoban'a derslerinden büyük keyif aldığım değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa Yavuz'a, Prof. Dr. Ali Ünal'a, Doç. Dr. Sedat Gümüş'e, Doç. Dr. Gökhan Özasan ve arkadaşım Dr. Öğretim Üyesi Celal Boyraz'a teşekkür ederim. Ders ve tez aşamasında her türlü fedakarlığı gösteren ve benim çalışmama odaklanmamı sağlayan eşim Serap Keleş'e, annem Mukadder Keleş ve babam Bekir Keleş'e, kardeşlerim Hülya Özdil ve Fatma Çeçen'e teşekkür eder; ders döneminde dünyaya gelen, çalışmam boyunca çok fazla zaman geçiremediğim ama enerjileriyle motivasyon kaynağım olan 2 yaşındaki biricik kızlarım Zeynep ve Zehra KELEŞ'e sevgilerimi sunarım

Mehmet KELEŞ  
KONYA- 2020

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
TEZ KABUL FORMU .....	ii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	iii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2. Problem Durumu .....	3
1.3. Problem Cümlesi .....	5
1.4. Sayıtlılar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
BÖLÜM II .....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	8
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme .....	8
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi: .....	12
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi .....	13
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği .....	17
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki Uygulamalar .....	20
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri .....	24
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme, Motivasyon, Azim, Merak ve Yaşam Boyu Öğrenmeyi	

Organize Etme .....	26
2.3. Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme .....	28
2.4. Değişim .....	30
2.4.1. Bireysel değişim .....	32
2.4.2. Değişim Kategorileri.....	33
2.4.3. Değişimcilik ve Eğitim .....	37
2.5. Yaşam boyu Öğrenme Ve Değişim Arasındaki İlişki .....	39
2.6. İlgili Araştırmalar .....	43
2.6.1. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar .....	43
2.6.2. Değişim ile ilgili Yapılan Araştırmalar .....	51
BÖLÜM III .....	59
YÖNTEM .....	59
3.1. Araştırmanın Modeli .....	59
3.2. Evren ve Örneklem .....	59
3.3. Araştırma Verilerinin Analizi .....	61
3.4. Veri Toplama Araçları .....	61
3.5. Veri Toplama Süreci Ve Verilerin Analizi .....	62
BÖLÜM IV .....	65
BULGULAR.....	65
BÖLÜM V .....	77
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	77
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	77
Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, m.....	79

5.2. Öneriler .....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	109
Ek 1 .....	109
Ek-2.....	110
Ek-3.....	111
Ek-4.....	114
Ek-5.....	115
Ek-6.....	116
Ek -7.....	117
ÖZGEÇMİŞ .....	118

**TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ**

Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Eğitim ve Öğretim ile <i>Karşılaştırılması</i> .....	9
Şekil 1: S-Eğrisi Grafiği .....	34
Şekil 2: Değişim Sınıfları .....	35
Tablo 2: Katılımcıların Özellikleri .....	60
Tablo 3: Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Güvenilirlik Düzeylerinin İncelenmesi.....	62
Tablo 4: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Güvenilirlik Düzeylerinin İncelenmesi..	69
Tablo 5: Ölçekler Alt Boyutları Normallik Değerleri .....	71
Tablo 6: Görevlerine Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi.....	65
Tablo 7: Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi .....	66
Tablo 8: Cinsiyete Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi.....	67
Tablo 9: Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi .....	67
Tablo 10: Yaşa Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi.....	68
Tablo 11: Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi .....	69
Tablo 12: Eğitim Düzeyine Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi.....	70
Tablo 13: Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi	71
Tablo 14: Kıdem Düzeyine Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi.....	71
Tablo 15: Kıdem Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi	73
Tablo 16: Değişim Eğilimlerinin Düzey <i>İlişkilerinin İncelenmesi</i> .....	73

Tablo17: Değişim Eğilimleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzey İlişkilerinin İlişkilerinin Modellenmesi.....	75
--	----




## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İlkokul Yöneticilerinin Değişim Eğilimlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Etkisi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 88 sayfalık kısmına ilişkin, 05.08.2020 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %26 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:


1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.



Prof. Dr. Atila YILDIRIM

Danışman



05.08.2020

MEHMET KELEŞ



## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

  
Tarih  
05.08.2020  
MEHMET KELEŞ

## ÖZET

### İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

Mehmet KELEŞ

Bilgi toplumun gerektirdiği okul; bireylere bilgi öğreten kurum olmaktan çok, bireysel öğrenme sorumluluğu bilicini oluşturan; öğrenme becerilerini geliştiren ve bu becerilerin yaşam boyu sürdürülebilir nitelikte olmasını sağlayan kurumlar olmalıdır. Bu yüzden bireylerin eğitiminde önemli rol oynayan okul yöneticilerinin de yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması, bu becerileri eğitim-öğretim sürecine yansıtmaları ve değişimlere karşı açık olmaları beklenmektedir.

Bu çalışma, müdür ve müdür yardımcılarının değişime direnç algı ve tutumlarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile ilişkisini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Çalışmada Konya ili merkezinde ilkokul kademesinde görev yapan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yöneticilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim eğilimleri ile onların kadro düzeyleri, cinsiyetleri, yaşları kademeleri ve eğitim düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır.

Bu çalışmada orijinali Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Ergin, Kör ve Erbay'ın (2016) yaşam boyu öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca Büyüköztürk ve Altun'un (2011) geliştirdikleri değişim eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ölçeğin dört faktörden oluştuğunu göstermiştir. Değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnme ve statükoyu koruma (değişimden kaçınma) olarak adlandırılan faktöriyel yapı, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Uygulanan ölçekler neticesinde araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir;

Çalışmada eğitim düzeyleri lisans ve ön lisans olan yöneticilerin değişime direnç seviyelerinin lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu, eğitim düzeyleri yüksek lisans olan yöneticilerin değişimin yararına inanma seviyelerinin ise diğer yöneticilere göre daha yüksek olduğu ve eğitim düzeyleri ön lisans olan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Çalışmada müdür veya müdür yardımcılarının kademelerine göre değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, statükoyu koruma düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin farklı düzeylerde olmadığı görülmüştür. Çalışmada 1 yıldan daha az kідeme sahip olan yöneticilerin değişime direnç düzeylerinin 11 yıl ve üzeri sürede kідeme sahip olan yöneticilere göre daha düşük düzeyde olduğu

görülmüştür.

Değişim alt boyutları incelendiğinde; değişimin yararına inanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Değişime direnç ve değişimin yararına inanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Statükoyu koruma ve değişimin yararına inanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Statükoyu koruma ve değişime direnç alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Yöneticilerden yaşı fazla olanların yaşam boyu öğrenme yeterliğinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmenin yaşam boyu devam ettiğini savunan yaşam boyu öğrenme konusunda yetersiz olan yöneticiler bilgilendirilip, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını anlatmak için yönetimdeki müdür ve müdür yardımcılara yönelik seminerler verilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Değişim, Değişim Eğilimi, Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Becerisi, Yönetici.

## ABSTRACT

### **THE EFFECT OF CHANGE TRENDS OF PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS ON LIFELONG LEARNING SKILLS**

Mehmet KELEŞ

The school required by the information society; constituting the awareness of individual learning responsibility rather than being an institution that teaches information to individuals; There should be institutions that develop learning skills and ensure that these skills are sustainable for life. Therefore, teachers who play a primary role in the education of individuals are also expected to have lifelong learning skills, reflect these skills on the teaching-learning process they organize and be open to changes.

This study was carried out to determine the relationship between the perceptions and attitudes of the principal and vice principals to change with lifelong learning levels. In the study, it was investigated whether the administrators working in the primary school level in Konya city center differed in their lifelong learning levels and tendency to change. Lifelong learning levels and trends of change were examined according to the levels of the executive staff, their gender, age, professional seniority, and educational level.

Wielkiewicz and Meuwissen (2014) makes learning the lifestyle scale reliability and validity study prepared by the conditions in Turkey Ergin, blind and Erbay (2016) in lifelong learning is to scale. The study also includes the scale of change trends developed by Büyüköztürk and Altun (2011). Exploratory factor analysis consists of four factors of the scale. Entrepreneurship in change, believing in the benefit of change, resisting change and maintaining the status quo. As a result, we can summarize as the results of the research as follows:

In the study, the level of resistance of the managers whose education level is undergraduate and associate degree is lower than the managers who have graduate level education, the level of believing the benefit of change of the managers who have master education level is higher than that of other managers, It can be said that it is lower than the managers who have undergraduate and graduate education.

In the study, it is seen that entrepreneurship, believing in the benefit of change, preserving the status quo, and lifelong learning levels are at different levels according to the seniority of the director or assistant managers. In the study, managers who have less seniority in 1 year are resistant to change.

When analyzed under the change; believe in the benefit of change and benefit the change. Resistance to change and benefit of change. Preserving the status quo and

benefiting from change. It is resistant to status quo and change.

It has been determined that those who are older than the managers have low lifelong learning skills. Seminars for managers and assistant managers can be given to inform and explain lifelong learning approach.

**Keywords:** Change, Trend of Change, Lifelong Learning, Lifelong Learning Skills, Manager.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Çağımızdaki bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sayesinde, “bilgi” sürekli bir değişim sürecindedir. Bu süreç ile birlikte bilgi tartışılabilir, sorgulanabilir hale gelmiştir. Bu değişimler ve gelişmeler toplumdaki birçok kişinin hayatlarının her döneminde birçok yeniliğe rastlamasına ve bu değişimlere uyum sağlamasına neden olmaktadır. Bu adaptasyon sürecini sorunsuz bir şekilde geçmek için, birey mevcut bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmelidir. Bu gelişim ve değişim süreci beraberinde eğitim programlarında, anlayışında hatta eğitim felsefesinde, değişimler yaşanmasına neden olmaktadır (Diker, 2009: 18).

Toplumların modernleşme yolundaki gelişmelerini ve değişimlerini sürdürme yeteneği, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve yeniden yapılandırma, üretme, sorunları çözme, analiz etme ve sentezleme, değişimlere uyum sağlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi nitelikleri kazanarak sağlanabilir (Sağlam ve Kurum, 2005: 86). Toplumun ihtiyaçlarına yönelik çağdaş bireyleri yetiştirmekle sorumlu eğitim kurumları, yaşanan değişim ve gelişmeler sayesinde artık bireyin eğitiminin belli dönem ve mekânla sınırlı kalmayacağını farkına varmışlardır. Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere yaşam boyu öğrenmenin önemini farkına varmış ve eğitim politikalarında yer vermişlerdir.

Demirel’e (2009) göre yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği şu şekildedir; gelişmiş bir toplumda, bireyler gerçekte kitaplarla tanışırlar, ülkelerini, ihtiyaçlarını fark ederler, yenilik ve gelişme eksikliklerini sorgularlar ve mükemmelliğe doğru adımlar atarlar, özdenetim ve eleştirel düşünmeye sahip olurlar. Bugün, tüm eğitim sistemleri tarafından kabul edilen yaşam boyu öğrenme; uzaktan eğitim, e-öğrenme, sürekli eğitim, açık eğitim ve diğer tüm yöntemler ile pedagoji eğitimi sağlamaya çalışılmaktadır (Bulut, 2009: 85).

Literatürde yaşam boyu öğrenme becerileri araştırmacıların bakış açılarına göre

çeşitlenmektedir. Bu beceri ve özelliklerin bir kısmı şu şekilde sıralanabilir (Adams, 2007:78; Cornford, 2002:96; Crowther, 2004:114; Demirel, 2009:12):

- 1.Kendi öğrenmelerinden kendilerini sorumlu tutmak ve her açıdan aktif olmak,
- 2.Kendi kendine öğrenme ve öğrenmeye karşı isteklilik ve kararlılık,
- 3.Sosyal iletişim ve etkileşim becerileri (kişiler arası sözlü ve yazılı iletişim, takım çalışmasına uyum sağlama veya işbirlikçi öğrenmeye uygun olma...),
- 4.Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme ve onlardan yararlanabilme,
- 5.Problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri,
- 6.Kavrayarak okuma,
- 7.Etkili öğrenmeyi sağlayabilecek farklı öğrenme stratejilerini kullanabilme,
- 8.Öz-düzenleyici öğrenme becerileri,
9. Değişimlere uyum sağlama,
- 10.Yaratıcılık olarak sıralanabilir.

Değişimci bireyler, yeni olana karşı istekli olan, onlara uyum sağlayabilen, onlardan yararlanabilen ya da davranış olarak yeniliğe karşı pozitif tepki veren bireylerdir (Kılıçer, 2011: 39). Toplumun her alanında ortaya çıkan değişim bireylerin sahip olması gereken özellikleri de değiştirmektedir. Örneğin 1980’li yıllarda ülkemizde bireylerin bilgisayar kullanma becerilerine yönelik bir eğitime ihtiyaç duyulmazken, günümüzde bireylere başta resmi kurumlarca bilgisayar eğitimi verilmeye başlanmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, müdür ve müdür yardımcılarının değişime direnç algı ve tutumlarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile ilişkisini tespit etmek, okulda yetişkin eğitiminin yansımalarını görmek ve okul müdürlerinin yeni değişimleri takip edebileceği ve okullarında uygulamada eksiklikleri ortaya koymak için bu çerçevede bir bakış açısı sunmak amacı ile yapılmıştır. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin değişim eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışanların değişime bağlı veya değişime karşı tutumları, değişim yönetimi sürecinin gidişatını yönlendiren temel faktörler arasındadır. Örgütteki bireylerin motivasyonu, bilgisi ve yetenekleri ile değişime yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlar değişimin başarısını etkilemektedir. Değişim ve yaşam boyu öğrenme üzerine literatür incelendiğinde, değişime direnç olgusu üzerine bir çok çalışma tespit edilerek bu çalışmaların farklı boyutlar içerdiği görülmektedir.

### 1.2. Problem Durumu

Okul yöneticisinin öğretmen öğrenimi sağlama, öğrenme organizasyon kültürü oluşturma, gerekli öğrenme ekosistemini oluşturma, ders araç ve gereçleri sağlama, ebeveynlerin eğitimi sağlama, iklim üzerinde olumlu bir etki yaratma gibi davranışlarıyla öğrenci başarısını arttırdığı görülmektedir. Bu etkinin seviyesi okuldan okula, sosyal çevreye ve diğer faktörlerin etkisine göre değişebilir.

Okul yöneticilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğrenme üzerinde daha dolaylı etkileri olduğu ölçülebilir. Yöneticinin öğrenci üzerindeki etkisinin genellikle diğer insanlar, olaylar ve örgütsel faktörlerden kaynaklandığı görülmektedir (Cemaloğlu, 2019: 311).

Okul yöneticisinin okulun gelişimi için büyük önem taşıdığını vurgulayan Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom (2004) okul liderliği üzerine nicel ve nitel araştırmaları gözden geçirmiş ve müdürün liderliğinin okul arasında ikinci sırada yer aldığı sonucuna varmıştır. Başka bir deyişle, okul yöneticisi öğretmenlerin etkinliğini artırarak eğitim kalitesini artırabilir. Öğrenci başarısı üzerinde doğrudan



ve dolaylı faktörlerden biri öğretmen etkisidir (Özdemir, 2019: 322). Bu aşamada, okul yöneticileri, sınıfa girerek öğrenci başarılarını doğrudan artırmaları bile, öğrenci başarısındaki artışa dolaylı olarak güçlü destek sağlarlar. Değişimlere ayak uyduran, yaşam biçimi haline getiren dünya ülkelerinde medeniyetler gelişmektedir. Gelişimi ve öğrenmeyi bir ömür boyu sürdüren bireylerin olduğu toplumlarda değişimlerin daha olumlu olacağı açıktır. Yaşamın belli bir döneminde alınan ya da tamamlanamayan eğitimler yeni gelişmelerle birlikte ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Kaya, 2016). Bu bağlamda bireylerin okul sonrasında da yeni öğrenmelere güdülenmesi için okullara ve öğretmenlere önemli görev düşmektedir (Erdamar, 2011).

Atasoy ve Cemaloğlu (2018) araştırmalarında yönetsel, PIAAC program değerlendirme ve üst çıktılar temalarından hareketle Türk Millî Eğitim sistemi değerlendirilmiştir. Bu temalara ait sonuçlar incelendiğinde, eğitimde kalite sorunlarının devam ettiği, eğitim sisteminde yapılan değişim ve dönüşümlerin daha ziyade nicelik boyutunda kaldığı, eğitimde fırsat eşitsizliklerinin birey, okul ve bölgeler arasında var olduğu, okullarda verilen bilgi ve becerilerin günlük ve iş dünyasının gerçekleriyle örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitim sisteminde veriye dayalı bütüncül politikalar geliştirilememesinin sebebi yönetici kapasitesinin yetersizliğinden kaynaklandığı ortaya konulmuştur.

Atasoy, Güçlü, Çoban, (2017) araştırmalarında yetişkin eğitimini etkileyen olumsuz faktörleri okul bünyesinde değerlendirmiştir. Tüm eğitim çalışanlarının seçimi, eğitimi ve hizmet içi eğitimleri eğitim sistemlerinin başarısında önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri kadar, öğretmenlerin de liderlik becerileri önemlidir. Okul yöneticisi tüm dezavantajlı durumları fark etmeli, bu dezavantajlı durumları ortadan kaldırarak, okul başarısını artıracak dinamikleri işe koşmalıdır. Okul yöneticisinin asli görevi, okul başarısını, öğrenci başarısını artırmaktır. Akan musluk, kırılan cam, yıkılan ihata duvarını onarmak asli işi değil, asli işini yapmasını engelleyen yan işlerdir. Asli işini engelleyen durumlara odaklaşıp okul başarısı, öğrenci başarısından uzaklaşmak “Tulumbacı Sendromu”dur. Bu sendrom önce çocuğun, sonra toplumun geleceğini

tehdit eder, eğitim sistemini entropiye uğratar.

Yaşam boyu öğrenmenin beşikten mezara kadar devam eden süreç olduğu göz önüne alındığında bu süreç içerisinde örgün eğitim ve yaygın eğitim yer almaktadır. Örgün eğitim kurumlarının değişime, gelişime ve yeniliklere açık olması beklenir. Bu da ancak bu kurumların yöneticilerinin aynı şekilde değişime, gelişime ve yeniliklere açık olmasına bağlıdır. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeye ve değişime açık bireyler olması beklenir. Bilginin üretiminin ve paylaşımının baş döndürücü bir hızda olduğu günümüzde okul yöneticilerinin bilgilerinin sürekli olarak güncellemesi gerekmektedir. Bireylerin eğitiminden sorumlu okulların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğrencileri değişime açık ve yaşam boyu öğrenmeye istekli birey olarak yetiştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda örgün eğitim kurumlarından ilkökul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine etkisinin incelenmesi önemlidir.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Bu çalışma, müdür ve müdür yardımcılarının değişime direnç algı ve tutumlarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile ilişkisini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Bu araştırmada;

- 1.Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri görev ve kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri statülerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri eğitim durumlarına göre

farklılaşmakta mıdır?

6. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri mesleki kıdemleri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Okul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik alt boyutuna göre farklılaşmakta mıdır?

8. Okul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin değişimin yararına inanma alt boyutuna göre farklılaşmakta mıdır?

9. Okul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin değişime direnç alt boyutuna göre farklılaşmakta mıdır?

10. Okul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin statükoyu koruma alt boyutuna göre farklılaşmakta mıdır?

11. Okul yöneticilerinin değişime dirençleri alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme arasında bir ilişki var mıdır?

12. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmelerini değişim eğilimlerini alt boyutları açıklamakta mıdır?

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme ve değişime dirençlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve değişime dirençlerinin yaşam boyu öğrenme üzerlerindeki etkilerini araştırmaktır.

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Yenilenen, gelişen ve bilginin sürekli değiştiği günümüz dünyasında, bireyin sürekli öğrenmeye ihtiyacı vardır. Artan bilgi yığını öğrenme ihtiyaçlarını da beraberinde getirmektedir. Sürekli bilgi alışverişi ve değişim, sürekli bir öğrenme süreci gerektirmektedir. Bu süreçte yaşam boyu öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır. Geleneksel yaşam boyu öğrenmenin aksine, öğrenme sürecini

öğrenebilirsiniz. Yaşam boyu öğrenme bağlamında öğrenmeyi öğrenmek bireylerin bilgi ve becerileridir. Özellikle örgün eğitimde öğrenme ve öğretme gençlere yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırmak ile hafifletilecektir.

Bu çalışma, müdür ve müdür yardımcılarının değişime direnç algı ve tutumlarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile ilişkisini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Günümüzde müdür ve müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırmak için çok az sayıda çalışmalar yapılmaktadır. Bu nedenle müdür ve yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırılmasının literatüre bir katkı sağlayacağı aşikârdır. Bu araştırma ile müdür ve müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine dikkat çekilmeye çalışılmış, bunun nedenleri tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

#### **1.4. Sayıtlar**

Araştırmada yöneticilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim eğilimleri kendi beyanları esas alınarak belirlenmiştir. Buna göre müdür ve müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtların gerçeği yansıtacağı düşünülmektedir. Veri toplamak üzere seçilen ölçeklerin araştırmanın amacını gerçekleştirmeye uygun olarak yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim eğilimleri düzeylerini ölçme konusunda geçerli bir araç olduğu kabul edilmiştir. Verileri toplamak üzere seçilen yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim ölçeklerinin müdür ve müdür yardımcıları tarafından içtenlikle ve tarafsız olarak cevap verdikleri kabul edilmiştir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır. Çalışmaya katılım konusunda istekli yöneticiler çalışmaya dâhil edilmiştir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve değişim ile ilgili literatür taraması sunulmaktadır. Ayrıca yurtiçinde ve yurtdışında bu kavramlarla ilgili araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Öğrenme, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “öğrenmek (bilgi edinmek, bellek, haber almak) işi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Farklı filozof ve eğitim psikologları öğrenmenin değişik tanımlarını yapmışlardır. Bu tanımlardan yola çıkarak; Davranışçı yaklaşımın etkin olduğu (1970’li yıllara kadar) ve öğrenmenin yaşantılar sonucu oluşan, gözlenebilen kalıcı izli davranış değişiklikleri biçiminde açıklandığı görülmektedir (Erden ve Akman, 1995; Ertürk, 1994). Bu tanımlamalardan yola çıkılarak, doğuştan gelen davranışlar, eğilimler, olgunlaşma ve yorgunluk benzeri etkilerden kaynaklanan organizmanın geçici durumlarını içermeyen, çevrede etkileşimler yoluyla davranışlar yaratma veya değiştirme süreci denilebilir (Bower ve Hilgard, 1981). Sadece büyüme sürecine olmayan, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir (Gagne, 1983). Öğrenme; bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2005: 4).

#### 2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme fikri eski zamanlara kadar uzanır, ancak 21. yüzyıldaki değişikliklerden ve gelişmelerden ortaya çıkan bir kavram gibi görünebilir. Platon (Ayhan, 2006: 2) öğrenmenin yaşamın kendisi ile sürekli etkileşim içinde olduğunu ve toplulukların yetişkin eğitimi için faaliyetlerin geliştirildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, yaşam boyu eğitim fikri 1920’lerde tamamen tanıtılmış ve günlük yaşamın bir parçası olarak kapsamlı bir eğitim anlayışının temeli atılmıştır. Bu bağlamda, eğitim ve öğretim kavramını “okuldan” çıkararak mekân, zaman ve yaşantı

bağımsız olarak yaşamın kalıcı bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Bu “Eğitim Hayattır ifadesi” 1926 yılında Lindeman tarafından yazılmıştır (Ayhan, 2006:2) ve Halk Eğitiminin Anlamı olarak çevrilmiştir.

Demirel (2009) yaşam boyu öğrenmeyi, bireyin hayatı boyunca potansiyelini ve yetkinliklerini geliştiren sürekli bir süreç olarak tanımlamaktadır”; Candy (2003: 11), ise örgün eğitimi ve yaygın eğitimi de içeren yaşam boyu öğrenmeyi, insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü bilgi, değer, beceri ve niteliklerin günlük hayatta edinildiği ve uygulandığı bir süreç olarak değerlendirmektedir. .

Sönmez'e (2007: 184) göre, yaşam boyu öğrenme, bireyi kendini geliştirmek için her türlü öğrenme ortamını kullanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesidir. Yaşam boyu öğrenme kavramının artan önemi ile araştırmalar yoğunlaştırılmış ve yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel modellerle karşılaştıran çalışmalar yapılmıştır. Longworth'un (2003: 116-117) eğitim ve öğretim yaklaşımı ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımı karşılaştırması Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Eğitim ve Öğretim ile Karşılaştırılması**

EĞİTİM VE ÖĞRETİM	YAŞAM BOYU ÖĞRENME
Eğitimde karar alma, kitle eğitimi ve kitlelerin eğitimi yaklaşımına dayanmaktadır.	Eğitim ile ilgili alınan kararlarda bireylerin beklentileri, talepleri, gelişim düzeyleri, yaşları ve yetenekleri dikkate alınmaktadır.
Öğrenilecek konunun içeriğini belirleme sorumluluğu doğrudan öğretmene aittir.	Öğrenmenin sorumluluğu, öğrenilecek konunun içeriğini belirlemede öğrencinin kendisi tarafından belirlenir.
Kısa vadeli istihdam gereksinimlerini karşılamak için, eğitim ve öğretim süreci bireyleri	Orta ve uzun vadeli

<p>mesleğe hazırlamayı amaçlamaktadır.</p> <p>Öğretmenler doğrudan bilgi aktarımı işlevi görür</p> <p>Öğrenme eğitim kurumları çatısı altında gerçekleşir</p> <p>Öğrenme süreci, bireylerin yaşına göre adımlara ayrılır.</p>	<p>gereklilikleri içeren eğitim ve öğretim süreci, bireyleri hayata hazırlamanın yanı sıra işe hazırlamayı da amaçlamaktadır.</p> <p>Öğretmenlerin bir verici olmaktan çok bilgiyi yöneten ve içselleştiren bir rolü vardır</p> <p>Öğrenme bireyin istediği kadar yerde, zamanda ve biçimde gerçekleşir.</p> <p>Öğrenme, farklı yaş grupları arasında yatay ve dikey bağlantılar sağlayan yaşam boyu bir yaklaşımla gerçekleşir.</p>
---	--

Kaynak :Longworth (2003: 118)

Tablo 1'de yaşam boyu öğrenme ile ilgili kararların belirleyicileri, bireyin beklentileri, talepleri, yetenekleri ve ihtiyaçları gibi durumları yer almaktadır. Ayrıca öğretmenin bu süreçte yol gösterici ve yapıcı bir rolü olduğu vurgulanmaktadır.

Devletlerin ekonomik yapılarında önemli bir rol oynayan bilgi, aynı zamanda bilim, teknoloji ve eğitimin en değerli kaynağıdır. Teknolojideki hızlı gelişmeler bilgiyi kolayca erişilebilir hale getirdi ve günümüz toplumlarındaki değişiklikler göz kamaştırıcı bir boyuta ulaşmıştır (Turan, 2005). Öyle ki, öğrenme, sadece okul sınırlarında bir faaliyet değil, etkisini artıran sonsuz, yaşam boyu bir süreç haline geldi. Bu değişiklikler karşısında, bireyler zamana ayak uydurmak ve değişen bilgileri sürekli güncellemek için bilgiye erişmenin alternatif yollarını araştırmalıdır. Fakat alternatif yollar çağın getirdiği koşullar altında; bireylerin erken yaşta elde ettikleri bilgiler, gelecek yıllarda sona erebilir (Kıvrak, 2007: 144).

Öğrenme birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlanmıştır. Aşkar ve

Akkoyunlu (1993) öğrenmeyi, kaynağı çevreyle etkileşen bireyin davranışında uzun vadeli değişiklikler olarak tanımlamışlardır. Öte yandan organizmanın tüm hareketlerini bireyin doğumundan bu yana davranış olarak tanımlamış ve davranışla ilgili öğrenmeyi tanımlamışlardır. Genel olarak öğrenme, bireyin parçası olduğu topluluklarda yaşamak ve eğlenmek için gerekli bilgi, deneyim ve becerileri kazanma süreci olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2009: 74).

İçinde yaşadığımız 21. yüzyıl bilgiye erişim yollarını kısaltmıştır. Bilginin etkisini artırmak toplumların, şirketlerin ve her şeyden önce bireylerin beklentilerini artırdı. Bireylerin bu ihtiyacı yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenme; bilgi becerileri ve uzmanlık alanlarında ilerlemek için bireyin hayatında bireysel, sosyal ve işgücü ile ilgili bir yaklaşımla gerçekleştirdiği veya yüklediği tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ile ilgili; kişisel, sosyal ve / veya mesleki nedenlerle bilgi, teknik bilgi, beceri, yetkinlik ve yeteneklerin gelişmesine yol açan tüm yaşam boyu öğrenme etkinlikleri olarak tanımlar (Cedefop, 2008:112).

Yaşam boyu öğrenme; eğitimin sadece çocuklukta başlayan ve biten bir olgu değil, yaşam boyu bir deneyim olduğu düşüncesidir. Birey, yaşamın bir parçası olduğu sürece öğrenme sürecine dâhil olacaktır. Her bireyin teknik ve sosyal konulardaki dönüşümlere ayak uydurmak, bu dönüşümleri çevrelerindeki olası etkilere hazırlamak ve kişisel gelişim sağlamak için sürekli ve amaçlı bir öğrenme sürecine ve bazı fırsatlara ihtiyacı vardır. Yaşam boyu öğrenme, bireyin amaçlı ve gelişigüzel öğrenme faaliyetlerinin tümünü içermektedir (UNESCO, 1985).

1960'da Montreal Konferansında gündeme getirilmiş ve ilk olarak uluslararası bir organizasyonda ifade edilmiştir. Daha sonra eğitim faaliyetleri açısından önemi ile UNESCO, OECD ve Avrupa Konseyi gibi birçok örgütün dikkatini çekmiştir (Aksoy, 2013). Yaşam boyu öğrenmenin eğitimde yeni oluşumlarda etkili bir kavram haline gelmesi, Paul Lengrand tarafından 1970 yılında UNESCO tarafından düzenlenen bir konferansta sunulan "Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş" başlıklı bir



bildiriyle gerçekleştirilmiştir (Bahçeci ve Yıldız, 2016: 94).

UNESCO yaşam boyu öğrenme kavramını şöyle özetlemektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 85);

1. Eğitim hizmetlerinin okul çağının ötesine yayılması,
2. Yaşam kalitesini yükseltmek için bir araç olarak eğitime gösterilen ilginin artırılması,
3. Günlük yaşamın ihtiyaçları ile ilgili eğitim alanlarının geliştirilmesi ve odaklanması,
4. Çalışanların, ailelerin ve toplumun, üyelerin katılımının artırılması.

Geçmiş yıllarda ekonomik sorunlar ve krizler özellikle 1970'lerin ortasından 1990'lara kadar, dünya devletlerinin gündemini işgal etmiştir. Yaşanan ekonomik sorunlar yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmış ve yaşam boyu öğrenme bu yıllarda özellikle ekonomi açısından değerlendirilmiştir (Karaman, 2016: 87). Yaşam boyu öğrenme sadece eğitimciler tarafından değil, aynı zamanda ekonomistler ve sosyologlar gibi farklı alanlardaki uzmanlar da değerlendirmiştir (Beycioğlu ve Konan, 2008: 369). Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasındaki temel amaç işgücü alanları oluşturmak ve bireyleri toplumdaki değişikliklerle bütünleştirmektir. Dolayısıyla bu kavram, kaynağı insan olan bilgi ekonomisinin merkezindedir (Kaya, 2014: 111).

### **2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi:**

Yaşam boyu öğrenme bireyin ve tüm toplumun ilerlemesi için vazgeçilmez bir süreç olan eğitim, ekonomik kalkınma planlarını destekler, kültürel mirası geliştirerek korur ve gelecek nesillerin yanı sıra ülkelerin nitelikli insan gücüne ulaşmalarını sağlamaktadır (Güngör ve Göksu, 2013: 59). Birçok alanda büyük değişimlere tanıklık edilen günümüz dünyasında, bireyleri hayata hazırlamayı ve hedeflerine ulaşmayı amaçlayan eğitim sistemleri devreye sokulmuştur (MEB,

2009). İnsanlık tarihinin yaşadığı tarım ekonomisine geçiş ve sanayi devrimi gibi radikal değişikliklerden sonra üçüncü büyük sıçrama olarak tanımlandığı için; iletişim ve bilişim devrimi ile bilgi toplumuna geçiş yapılmaktadır. Ayrıca günümüz dünyasında insanlığın dördüncü sıçraması olarak da adlandırılan Endüstri 4.0 dönemini diğer sanayi devrimlerinden ayıran en önemli özellik ise yaşanan teknolojik gelişmelerin çok daha hızlı ilerlemesidir. Bu devrimin eğitim alanındaki katkıları da tartışılmaz derece yüksektir.

Bilgi toplumları, bilgi kaynaklarını bilen ve keşfeden, yeni bilgileri ortaya çıkaran, bu bilgiyi herkese ileten ve bilgiyi her alanda kullanan bir toplum olarak tanımlanmaktadır (Saygılı, 2013: 95). 21. yüzyılda yaşayan bireylerin hayatta kalmak için her fırsatta kendilerini geliştirmelerini ve bilgilerini güncellemelerini sağlamaktadır. 21. yüzyıl, değişiklikler sonucunda insanlık tarihinin geleneksel yapısının dışında bir yüzyıl oldu. Bu yüzyılda, bireylerin yeni bilgi ve yeterliliklere sahip olmaları gerekir. Bu gereksinimler yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya koymaktadır (Aybala, Değirmenci ve Gündoğmuş, 2016: 87). Yaşam boyu öğrenen olmak isteyen bireyler, karşılaşılabilecekleri bilgi problemlerini çözmede yetkinliklerine güvenmeli ve inanmalıdırlar (Aydın, Selçuk ve Çakmak, 2018: 15). Yaşam boyu öğrenme, sadece herkesin yaşamı boyunca bir öğrenci olmadığını, aynı zamanda tüm bireylerin yaşamları boyunca eğitimlerine devam etme fırsatına sahip olduklarını vurgular (Diker ve Demirel, 2012: 85). Bu açıdan yaşam boyu öğrenme, bireylerin her zaman yenilenen bilgilere ayak uydurmaları gerektiğini ve öğrenmenin sadece eğitim ortamlarıyla sınırlı olamayacağını ortaya koymaktadır (Duymus ve Sulak, 2018: 88). Bilgi toplumuna uyum sağlayan ve zamana ayak uyduran kişi, değişimler karşısında kendini geliştirebilecek ve hayatı boyunca öğrenebilecek bir birey olmalıdır. Yaşam boyu öğrenmenin en geniş amacı, yaş, cinsiyet ve statüden bağımsız olarak tüm bireylerin yaşamın her alanına aktif katılımıdır.

### **2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi**

Yaşam boyu öğrenme, ülkeleri ve ekonomik sistemleri doğrudan etkileyen süreçlerden biridir. Yaşam boyu öğrenme, bireyleri toplum için üretken vatandaşlar

olarak yetiştirmek isteyen ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olan devletler tarafından da desteklenmektedir. Siyasi ve ekonomik yapının gerektirdiği nitelikli insan gücünün artırılması, okul öncesi eğitimden yükseköğretime uzanan bir süreçtir. Bu süreç yaşam boyu öğrenme ile tüm aşamalarda desteklenmelidir. İlk etapta örgün eğitimin temel amacı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmanın gerekliliklerini kazanmaktır. İkinci aşamaya geçerken asıl amaç, bireyi istihdama katkıda bulunmak için çalışma hayatına hazırlamaktır (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme, bu hedefe ulaşmada eğitim sistemlerinin en önemli yardımcılarından biridir. Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi incelendiğinde, kavramın ilk kez Grundtvig tarafından 19. yüzyılda kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle Grundtvig yaşam boyu öğrenmenin kurucusu olarak kabul edilmektedir (Gencel, 2013). Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği, 1919'da İngiltere'de kilit sektörlerdeki bireylerin eğitim ihtiyaçlarını hızla karşılamak için kurulmuştur. Bu derneğin kurulmasıyla yaşam boyu öğrenme tekrar tartışma konusu olmuştur (Aksoy, 2008: 74). Dernek 1919'da bir rapor yayınlamış ve yetişkin eğitiminin dünya tarafından tanınması ve ulusal bir yaşam hedefi olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır (Aksoy, 2013: 78). Ayrıca yetişkin eğitimi ile mesleki eğitimin birbirinden ayrılması gerektiğini belirtmiştir (Kıvrak, 2007).

Geleneksel eğitim yaklaşımında, öğrencinin mevcut müfredata ayak uydurması beklenirken; yetişkin eğitiminde, Lindeman tarafından yapılan çalışmada, müfredatın öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulacağı vurgulanmaktadır, bu nedenle program dersler ve öğrenme için en değerli kaynak değil, yaşam durumlarından oluşmaktadır (Ayhan, 2005: 111). Yetişkin eğitimi kavramına ilgi 20. yüzyıldan bu yana her geçen gün artmaktadır. Bu ilginin bir sonucu olarak, 16 Haziran 1949'da UNESCO, Danimarka'da ilk uluslararası yetişkin eğitimi konferansını düzenlemiştir. İkinci yetişkin eğitimi konferansı 1960 yılında Montreal'de yapılmıştır. Bu konferansın teması “Değişen Dünyada Yetişkin Eğitimi” olarak belirlenmiştir (Oğuzkan, 1985: 99).

Yaşam boyu öğrenmenin temel ilkeleri ve rolleri bu konferansta şekillenmiştir (Tabak, 2005: 98). Konferansa katılanlar mesleki eğitimin yetişkin eğitiminde bir sorun olduğunu ve hedeflerine bakılmaksızın yetişkinleri eğitmeyi amaçlayan tüm faaliyetleri kapsadığını kabul etmişlerdir (Aksoy, 2013: 78). Montreal Konferansı'nda 51 ülke temsil edilmiş ve yetişkin eğitiminin tüm dünya ülkelerinin hükümet politikalarında yaygın olarak ele alınması ve ülkelerin eğitim faaliyetlerinin doğal bir unsuru olarak görülmesi gerektiği fikri ortaya atılmıştır (Oğuzkan, 1985: 101).

1960'ların sonunda ve 1970'lerin başında Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD gibi kuruluşlar; toplumsal yapının gelişimi ve değişimi ile ortaya çıkan yapı içerisinde eğitime verilen önemi daha geniş değerlerle birleştirme ihtiyacını ifade eden raporlar yayınladılar. Bu raporlarda, toplumların şimdi öğrenen toplum olması gerektiği görüşünü aktardılar (Tabak, 2005). 1970'lerde, UNESCO tarafından yaşam boyu öğrenmeyi entelektüel yapısından kurtarmak ve uygulamak için ilk faaliyetler başlatılmıştır (Aksoy, 2013: 85).

Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarının üçüncüsü 1972'de Tokyo'da yapılmıştır. Bu konferansa 82 farklı ülkeden temsilciler katılmıştır Konferansın teması “Yaşam Boyu Öğrenme Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi” olarak ifade edilmiştir. Vurgulanan bir diğer konu, yetişkin eğitiminin toplumun farklı bölgelerine yayılması ve toplumun göze çarpmayan kısımlarına odaklanması gerektiği olmuştur (Oğuzkan, 1985). 1972'de yayınlanan bir raporda, eğitim ve öğretim faaliyetlerini yaşam boyu öğrenme açısından yeniden yapılandırmak için bir dizi öneri sunulmuştur. Bu öneriler (Güleç, Çelik ve Demirhan 2012: 45):

1. Eğitimi yaş ve mekânla sınırlanın yanlış olacağı, eğitim, okul içindeki ve dışındaki tüm eğitim faaliyetlerinin ana bileşeni olarak görüleceği,

2. Eğitim faaliyetlerinin daha yumuşak oluşacağı,

3. Eğitim yaşam boyunca devamlılığının bir süreklilik olarak planlanacağı üzerine öneriler sunulmuştur.

Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini, 1972'deki gelişmeleri ve UNESCO'nun yaşam boyu öğrenmesinin açıklamalarını, düşüncelerini ve siyasi çerçevesini ifade eden yaşam boyu öğrenme, literatürde geniş yer bulmuştur. Yaşam boyu öğrenme son yıllarda insani ve sosyal yönleriyle ön plana çıkmıştır, ancak son yıllarda bu anlayışın yerini ekonomik bir anlayış almıştır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 65). Bu nedenle, 1990'larda birçok proje sunan Avrupa Birliği, Yeşil Bültende işsizlikle mücadele ve işsizlik planları yapmak için mesleki eğitimin her zaman gerekli olduğunu gösterme ihtiyacını vurgulamıştır (Avrupa Komisyonu, 1993). Bu yıllar boyunca, yaşam boyu öğrenme Avrupa Birliği İstihdam Stratejisinin önemli bir unsuru haline gelmiştir. 1995 yılına kadar Avrupa Birliği "Teknik İnceleme" raporunu yayınlamıştır. "Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme" başlıklı raporda, birliğin misyonları yaşam boyu öğrenme çerçevesinde dile getirilmiştir. 1996, Avrupa Birliği tarafından "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" kabul edilmiştir. Bu sayede yaşam boyu öğrenmeye verilen değer artmıştır (Özkorkmaz, 2016: 78).

Günümüz yaşam boyu öğrenme yaklaşımının temelleri bu dönemlerde atılmıştır. Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Yılı için 3 temel hedef belirlenmiştir (Özer, 2011: 81):

- 1.Yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi,
- 2.Yaşam boyu öğrenmenin anlam ve özelliklerinin açıklanması,
- 3.Yaşam boyu öğrenmenin tüm Avrupa vatandaşları için bir gerçeklik olarak görülmesi

Yaşam boyu öğrenme kavramı 1996 yılında gerçekleştirilen faaliyetler sırasında tekrar görüşülmüş ve her türlü öğrenmeyi kapsayan bir uzlaşımına ulaşılmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002: 56).

2000 yılında, Avrupa Komisyonu Yaşam Boyu Öğrenme Mutabakat Zaptı'nı açıklamıştır. Bu ifade ile yaşam boyu öğrenmeyi tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerini

bir araya getiren bir kavram olarak ifade etmiştir. Yaşam boyu öğrenim için tüm bireylere eşit fırsatlar sunan ve bireylerin ihtiyaçlarına göre eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği bir toplum oluşturulması öngörülmektedir (AB Komisyonu, 2000). AB üye ülkeleri ve Avrupa Konseyi tarafından kapsamlı bir şekilde değerlendirilen "Yaşam boyu Öğrenme Beyanı" 2001 yılında "Yaşam boyu Öğrenme Gerçekliği Alanında Avrupalı Olmak" adı altında yayınlanmıştır. Bu yayın Haziran 2002'de devlet ve hükümet liderleri tarafından "Hayat Boyu Öğrenme Kararı" olarak kabul edilmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 175). Bu kararın ardından, Avrupa Eğitim ve Kültür Komisyonu tüm eğitim faaliyetlerini "Yaşam Boyu Öğrenme Programı" olarak birleştirmiştir. Bu programlar okul eğitimini içeren Comenius, yükseköğretim kurumlarını içeren Erasmus, mesleki eğitim kurumlarını içeren Leonardo da Vinci ve yetişkin eğitimini kapsayan Grundtvig'dir.

Avrupa Birliği tarafından geliştirilen yeni stratejide, 2023 için "bilgi ve değişim", "sürdürülebilir ekonomi", "yüksek istihdam ve sosyal içerme" gibi temel stratejiler tartışılmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 77). Kısacası, önceki dönemlerde Socrates ve Leonardo da Vinci programlarının yerini alan Yaşam Boyu Öğrenme Programı, Avrupa Birliği'ni ekonomik kalkınmada sürekliliği olan ileri ve sosyal açıdan uyumlu bir bilgi toplumu haline getirmeyi amaçlamaktadır (A.B. Programları, 2013).

### **2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği**

Avrupa Konseyi, 1949 yılında Avrupa vatandaşları arasında demokrasi, bireysel ve politik özgürlük yaratmak ve bu bağlamda bireylerin yaşam standartlarını yükseltmek ve onları ortak bir yasal düzende korumak amacıyla kurulmuştur. Konsey çalışmalarının kapsamı çerçevesinde insan hakları, medya, yasal işbirliği, eğitim, kültürel miras, çevre, sağlık, sosyal dayanışma, spor gençlik hareketlerini içermektedir (Turan, 2005: 57). Ortak amaç ve birliktelik için kurulan ve hareket eden Avrupa Parlamentosu ve Konsey, gelişen ve değişen koşullar karşısında yaşam boyu öğrenmenin önemini kabul etmiş ve yaşam boyu öğrenme çabalarını istihdam için eşit fırsatlar sunmaya yönlendirmiştir.

Yaşam boyu öğrenme bilinci hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kendini göstermektedir. Avrupa Birliği (AB), üye ülkeleri geliştirmek ve işbirliğini güçlendirmek için çeşitli alanlarda eğitim projelerini de desteklemektedir. Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmeyi, “*bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü*” olarak ifade etmektedir (Tortop, 2010: 23).

1990'lardan bu yana, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisinin aktif vatandaşlık, sosyal entegrasyon ve istihdam gelişimi için temel bir politika olarak gördüğü yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisinin de önemli bir unsuru haline gelmiştir. Avrupa Birliği'nin en temel istihdam konularının uzun vadede planlandığı ve istihdamla ilgili önemli kararların alındığı Lizbon Zirvesi, istihdam politikalarında yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulamaktadır (Akbas ve Özdemir, 2002; Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009; Gündoğan, 2003)

Avrupa Parlamentosu ve 2493/95 sayılı Avrupa Konseyi kararıyla 1996, "Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir. Bu, Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenmenin eğitim, öğretim, fırsat eşitliği ve sosyal ve kültürel birlik açısından öneminin anlaşılmasının sonucudur. Yaşam boyu eğitim yılının temel hedefleri şu şekilde sıralanabilir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009: 145):

1. Eğitim faaliyetleri herkese açıktır ve kadınlar ve erkekler arasında eşit fırsatlar sağlamalıdır.

2. Eğitim faaliyetleri, bireylerin kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelidir.

3. Eğitim, sürekli eğitim ve öğretim faaliyetleri özendirilmeli ve toplumun ve iş dünyasının ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli bireylerin yetiştirilebileceği ortamlar oluşturulmalıdır.

4. Ortak eğitim anlayışında akademik ve mesleki nitelikler tanımlanmalı ve karşılıklı hareketlilik ve işbirliği teşvik edilmelidir.

5.Kamuoyu yaşam boyu öğrenmenin bireylerin kişisel gelişiminde önemli bir faktör olduğu konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

6.Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri, özellikle eğitim faaliyetlerinden çok az yararlanan veya hiç faydası olmayan bireyler için yoğunlaştırılmalıdır.

7.Eğitim ve öğretim kurumlarının iş dünyası ile işbirliği sağlanmalıdır.

Avrupa Birliği yaşam boyu eğitim kapsamında son yayınlanan plana göre program 1 Ocak 2014-31 Aralık 2020 döneminde uygulanacak olup şu alanları kapsamaktadır (Avrupa Birliği Programları AB, 2013):

1. Okul eğitimi (Comenius), yükseköğretim (Erasmus), uluslararası yüksek öğretim (Erasmus Mundus), mesleki eğitim ve öğretim (Leonardo da Vinci) ve yaşam boyu öğrenme perspektifinde yetişkin eğitimi (Grundtvig), oluşturulacak şekilde her seviyede eğitim ve öğretim verilecektir.

2. Gençlik ve Spor programı, program şunların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır:

a. Eğitim alanındaki hedef dâhil Avrupa 2020 Strateji hedefleri,

b. Eğitim ve öğretim alanında Avrupa işbirliği stratejik çerçeve hedefleri,

3. Yükseköğretim alanında ortak ülkelerin sürdürülebilir gelişimi,

4. Gençlik alanında Avrupa işbirliği güncel çerçeve hedefleri,

5. Sporda Avrupa boyutunun güçlendirilmesi,

6. Avrupa değerlerinin teşvik edilmesi.

Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme, koşulların gelişimi ve gelişimi üzerinde çalışabilmesi için rekabetçi, dinamik ve bilgili bir işgücü gereklidir; Bu nedenle, yaşam boyu öğrenmenin bireylerin vasıflı ve çağdaş yaşamında önemli bir



rol oynadığı vurgulanmaktadır.

#### **2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki Uygulamalar**

Türk Eğitim tarihini şekillendiren pek çok düşünürün görüşleri isimlendirilmemiş olsa da, yaşam boyu öğrenme felsefesi içermektedir. İbn-i Sina, "mutluluğu bulmak ve bireyi topluma faydalı kılmak için" eğitimin doğumdan başladığına inanır ve üç tür eğitimci olduğunu dile getirmektedir. İbn Sina'ya göre bu eğitimciler; devlet eğitimi aile üyeleri, aile reisi, çocuk ve gençlerin eğitimi, öğretmenler ve uluslar. Diğer bir deyişle eğitim, küçükken aile reislerince, çocukluk ve gençlik döneminde öğretmenlerince ve yetişkinlik döneminde devlet reislerinin önderliğinde gerçekleşen yaşam boyu bir süreçtir. Ayrıca İbn Sina'nın eğitim olanaklarının, sınıf farkından bağımsız olarak tüm kesimlere eşit olarak sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Mevlana, eğitim yoluyla insanlara bir tohum ekildiğini söylemektedir; Bu tohumun insan çabasıyla büyüyeceğini, yeni çıktıkların alınacağını ve bu çıktılardan iyi olanların başka insanlara aktarılacağını belirtmektedir. (Tekin, Turan, Özmen, Turhan, Kökçü, 2012: 75).

Türk eğitim tarihine bakıldığında, bugünün eğitim faaliyetlerine göre bazı farklılıklar olmasına rağmen, her aşamada yetişkin eğitimi faaliyetlerine rastlanmaktadır. Özellikle Osmanlı döneminde, eğitim faaliyetlerinin çoğu Ahiler'in usta hiyerarşisinde loncalarda eğitim (resmi), mesleki ve ahlaki eğitimden ziyade çoğunlukla cami ve derviş localarındadır (Yayla, 2009: 58). Aynı zamanda, her yaşta insan öğleden sonra camilerde, cuma ve bayram dualarında vaaz edilir ve toplum bilgilendirilir. Camilerdeki bu vaazlar sadece dini meselelerle değil, toplumu ilgilendiren her şeyle de sınırlandırmıştır (Özkan, 2019: 111).

Cumhuriyet dönemi söz konusu olduğunda, eğitim kurumlarının Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birleşmesinden sonra ortaya çıkan Milli Eğitim Okulları, Türk eğitim tarihinin yetişkin eğitimindeki en önemli gelişmesidir. Ulus okulları, halka yeni Latin alfabesini öğretmeyi amaçlayan ve 16 ila 45 yaş arasındaki tüm vatandaşların katılımını gerektiren bir yetişkin eğitimi hareketidir. 45 yaş üstü

bireyler, zorunlu olmasa bile bu okullara devam edebilirler. Ulus okulları sadece yeni alfabe okumak ve yazmakla kalmayıp, aynı zamanda cumhuriyet vatandaşının bilmesi gereken temel vatandaşlık bilgisine sahip vatandaşlara Türk vatandaşlarının kültürünü ve ulusunu hedeflemiştir. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (METK) 17. maddesinde, Milli eğitimin amaçları sadece kamu ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde fırsattır denmiştir. (METK)'in 9. maddesinde ise bireylerin genel ve mesleki eğitiminin bir ömür boyu sürmesi önemlidir ibareleri yer almaktadır. Bu ögeler açıkça ifade edilmemelerine rağmen, yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin temelini oluşturmaktadırlar (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Eğitim faaliyetlerine ek olarak, bireyin yaşam ve çalışma alanlarına yukarıda belirtilen yasalarla uyum sağlaması için eğitim olanakları sağlamak da bir görev olarak kabul edilmektedir. Yaygın eğitimin bir çatı altında yürütülmesi için Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü 1977 yılında kurulmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin temeli atılmıştır. Müdürlük, kuruluşundan sadece bir yıl sonra “Çıracılık Eğitimi Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmiş ve 1983 yılında yaygın eğitim ile yeniden bir araya getirilmiş ve “Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” adını almıştır. Bu süreç 1987 yılında “Çıracılık, Mesleki ve Teknik Eğitim Geliştirme ve Yayma Fonu”, 1992'de “Çıracılık, Mesleki ve Teknik Eğitim Geliştirme ve Yayma Departmanı” olarak devam etmiş ve 2011 yılında “Yaşam boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” olarak sonuçlandırılmıştır (MEB, 2017).

Türkiye yaşam boyu öğrenme kavramı 13 Ocak 1990'da yapılan Milli Eğitim Konseyi'nde tanışmıştır. Yaşam boyu öğrenme “Yaygın Eğitim” ifadesi, çoğu eğitim ve öğretimin yaşam boyu devam edeceği görüşüne dayanmaktadır (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 98). 1999 yılında Avrupa Birliği Helsinki Zirvesi yapılmıştır. Zirvede alınan kararlar arasında Türkiye'nin eğitim faaliyetlerine destek sağlanması, Türkiye'de mesleki eğitim faaliyetlerinin yapısal olarak güçlendirilmesi ve bu karardan sonra AB fonlarından yararlanabilmek için "Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" (MEGEP) geliştirilmeye başlanmıştır (Aksoy,

2013:98).

Bu gelişmeler 2001 yılında Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (SBYKP) çerçevesinde yayınlanarak, komisyon raporunda "Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme politikası şartlarına uyumu" başlığı altında kararlar alınmasına yol açmıştır. Aynı raporda, işgücü fırsatlarını artırmak için mesleki eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, cinsel ayrımcılığın önlenmesi, tüm kadın ve erkek vatandaşların eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanması ve dâhil edilen materyallerin yeniden düzenlenmesi gibi kararlar alınmıştır. (Mollaibrahimoğlu, 2016: 145). Yaşam boyu öğrenme Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planından önce yayınlanan kalkınma planlarında bir kavram olarak gösterilmese de, halk eğitimi, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim veya gençlik eğitimi faktörlerle kendini göstermiştir. "Herkes için yaşam boyu öğrenme" hedefi SBYKP ile resmi kaynaklarda yer almaktadır. Bu plan 2001-2005 yıllarını kapsamaktadır. İlk yedi planda, yaygın eğitim, nitelikli işgücü yaratılması, vatandaşlara mesleki bilgi ve beceri kazandırılması yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimseyen bireylerin kişisel sorumluluklarına aktarılmaktadır. Aynı şekilde, yerel yönetimleri, gönüllü kuruluşları ve özel girişimleri bu alanlarda yer almaya teşvik etmek gibi hedefler, devletin yetişkin eğitimindeki görev ve sorumluluklarını Sivil Toplum Kuruluşlarına (STK) devretmenin ilk adımı olarak görülebilir (Korkmaz, 2018: 45).

Ekim 2006'da "Türkiye'nin başarısı için itici güç: Yaşam boyu öğrenme politikası" yayınlanmıştır. Bu çalışma, yaşam boyu öğrenme konusunda Türkiye'de yapılan en büyük ve en kapsamlı çalışmadır. Rapor, AB ile işbirliği içinde yürütülen MEGEP kapsamında hazırlanmıştır.

AB aday ülkesi olan Türkiye'de bu konuda AB uyum süreci ile ortak yürütülmektedir, Türkiye'de çeşitli kalkınma planları arasında yer almaktadır. Son olarak, On birinci Kalkınma Planında (2019-2023), "Eğitimin Emek Talebine Duyarlılığının Artırılması" ve "Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi" gibi yaşam boyu öğrenme teması ile ilgili olarak;

1. Değişen ve gelişen koşullara göre bireylerin istihdam, beceri ve yeteneklerini geliştirmek için yaşam boyu öğrenme stratejisi geliştirilecek,

2. Yaşam boyu eğitim yaklaşımı, eğitim sisteminin fırsat eşitliği ve erişilebilirliği açısından benimsenmeli,

3. Yaşam boyu eğitimin, eğitim dışındaki bireylere fırsat, beceri ve meslek sağlamak amacıyla e-öğrenme dahil tüm yaygın eğitim olanaklarıyla faaliyetleri artıracığı belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 79).

Kalkınma planlarında adı geçen yaşam boyu öğrenmeye yönelik çalışmalar ve politikalar, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyleri eğitmek için Eğitim Bakanlığı'nda da benzer şekilde ele alınmaktadır. Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi kapsamında 17. MEB Kuruluna "yaşam boyu Öğrenme" başlığı altında ayrı bir bölüm verilmiştir. Yaşam boyu öğrenme konusunda bir ulusal eğitim politikası geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, ilgili kurum ve kuruluşların bilgisine uygun bir eğitim haritası hazırlanması ve bireylerin yaşam boyu öğrenme ve farkındalık düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır. (MEB Şuraları, 2018). Bu gelişmeler doğrultusunda, Avrupa Birliği Uyum Programı kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" (2009) hazırlanmıştır. Türkiye çalışmalarında toplumun ihtiyaçları için bu strateji belgesi ile sürdürülebilir bir yaşam boyu öğrenme sistemi oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bireylerin sürekli öğrenmeye ve eğitim fırsatlarını iyileştirmeye, değişikliklere ve gelişmelere uyum sağlamak için kaliteli eğitime erişimi kolaylaştırmaya motive olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu strateji belgesinin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen 16 maddenin önceliğini içeren eylem planı da dahil edilmiştir. Bu öncelikler dahilinde "Eğitim Kurumlarının Fiziki Altyapısı ile Eğitimci Personel Sayısının ve Niteliğinin İhtiyaçlara Uygun Hale Getirilmesi" Yaşam boyu öğrenme için uygun fiziksel ortamlara ve nitelikli ve yeterli sayıda eğitim ve öğretim personeline ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, iyi eğitimli öğretmenler bu eylem planının önemli bir unsurudur; Özel kurumlar tarafından düzenlenen eğitimlerin yanı sıra öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi

kursların da desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, 2017: 34).

## **2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri**

Yaşam boyu öğrenmenin varlığı için, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler elbette gereklidir. Yaşam boyu öğrenme becerileri literatürde farklı disiplinlerde çeşitlendirilmiştir. Bu beceriler üst düzey bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve davranışsal becerilerdir. Ancak bu beceriler sosyal, politik ve felsefi yaklaşımlardan etkilenmektedirler (Demirel, 2010:5).

Yaşam boyu öğrenme yeterliliğinin sekiz kilit alanını Avrupa Komisyonu (2006) şu şekilde belirtmiştir:

**1. Anadilde İletişim Yeterliliği:** Sözlü ve yazılı anadilde duygu ve düşüncelerini ifade etme, anadilindeki kavramları ifade etme ve yorumlama.

**2. Yabancı Dil Yeterliliği:** Bir yabancı dili sözlü ve yazılı olarak kullanabilmek, yabancı dil metnini okumak ve anlamak, yabancı dil ile iletişim kurmak.

**3. Matematiksel Yeterlilikler - Temel Bilim ve Teknoloji:** Bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri matematiksel düşünme ile çözme, bilim ve teknolojinin temel prensipleri hakkında bilgi sahibi olma, bilim ve teknolojiye gelişmeleri izleme ve mantıksal düşünme becerisine sahip olma.

**4. Dijital Yeterlilikler:** Kişilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma becerisi (bilgiye erişim, bilgiyi kullanma, depolama ve üretme, bilgisayarı etkin kullanma ve internet üzerinden iletişim kurma).

**5. Öğrenme Yetkinlikleri:** Kişiler kendi öğrenmelerini organize edebilir, öğrenme süreçleri ve ihtiyaçlarının farkında olabilir ve zaman ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilir.

6. Kişilerarası, Kültürlerarası, Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlilikleri: İnsanların sosyal yaşama etkili ve yapıcı bir şekilde katılma, kişilerarası veya kültürlerarası olma ve demokratik olma becerisi.

7. Girişimcilik: Fikir, yaratıcılık, Değişim ve risk alma, hedeflerine ulaşmak için planlama ve yönetme becerileri.

8. Kültürel Yeterlilikler: Yazılı ve görsel medya bireylerin duygularını ifade etme ve sanat ve edebiyat alanlarında yaratıcı fikirler geliştirme becerisi olarak tanımlanır (AB. Komisyonu, 2006).

Yaşam boyu öğrenmenin bu nitelikleri, yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini yönlendirmiştir. Knapper ve Copley'e (2000) göre, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler, kendi öğrenmeleri için sorumluluk alan, öğrenmelerini planlayan, öğrenme ortamında aktif olan, farklı disiplinlerden elde edilen bilgileri toplayabilen, inşa edebilen ve uygulayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2009; Akkuş, 2008).

Epçaçan (2013) bireyin yaşam boyu öğrenmede sahip olması gereken özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

1. Kendi kendine organize olan, kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelidir.
2. Sorumluluk almalı, değişikliklere açık olmalı ve uyum sağlamalıdır,
3. Sorunları çözebilmeli veya üst düzey düşünme becerilerini kullanarak çözüm önerebilmelidir,
4. Etrafındaki insanlarla etkili iletişim kurarak bilgi almaya istekli olmalıdır,
5. Teknolojik aletleri kullanabilmelidir,
6. Kendi yeteneklerine uygun iş alanlarında çalışarak ekonomiye katkıda bulunmasını sağlamalıdır.

Akkuş (2008) yılında yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenen bir kişinin özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır;

1. Meraklı olmak,
2. Yeni gelişmeler ve konularla ilgili olmak,
3. Aydınlanmış bilgi okuryazarlığı seviyesinde olmak,

4. Örgütlenme organizasyon becerileri ve öğrenme becerilerine sahip olmak. Yaşam boyu öğrenmedeki bireyin özellikleri literatürde incelendiğinde, birçok kavramın etkili olduğu bulunmuştur. Özellikle motivasyon, azim, merak ve öğrenmenin düzenlenmesi gibi bilişsel ve duyuşsal alanlarla ilgili kavramlar dikkat çekicidir.

### **2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme, Motivasyon, Azim, Merak ve Yaşam Boyu Öğrenmeyi Organize Etme**

Motivasyon, bireylerin öğrenme sürecine etkin katılımını ve sürekliliğini sağladığı için öğretimin etkili bir bileşenidir. Brophy'ye (2004:6) göre motivasyon, bireylerin davranışlarının nedenlerini açıklamak için kullanılan varsayımsal bir yapıdır. Motivasyon, kişinin davranışının itici gücü olarak öğrenmenin ön koşullarından biridir. Selçuk'a (2000: 205) göre, öğrenmeyi teşvik etmek için önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye ilgi üretmesi beklenemez. Bu nedenle, eğitim faaliyetlerinin merkezinde öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel motivasyonu, bu faaliyetlerin etkin yürütülmesinde önemli bir faktördür. Motive öğretmenler eğitim reformlarının uygulanmasında, öğrencilerin başarı ve memnuniyetinin sağlanmasında ve ortaya çıkan değişikliklerin uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bireye yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılmak ve devam etmek için yüksek motivasyon sağlanabileceği düşünülebilir (Yazıcı, 2009: 45).

Bir kişinin yaşam boyu öğrenme sürecindeki diğer bir özelliği ise devamlılık yani kalıcılık özelliğidir (Diker, 2009: 65). Kalıcılık, sözünden ve kararından geri

dönmemek, bir işe sonuna kadar devam etmek, direnmek anlamına gelen bir sözcük olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Derrick (2003: 15), tüm engellere ve dikkat dağıtıcı şeylere rağmen, bireyin odaklanmış bir öğrenme çabasındaki davranışının sürekliliğinin kalıcı engelleme ile sağlanabileceğini savunmaktadır.

Bandura (1977), insanın öğrenme bağlılığı ve inancını öz-yeterlik kavramıyla açıklamıştır. Öz-yeterlik kavramını, bir bireyin belirli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli faaliyetleri organize etme ve başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesinin kendini değerlendirmesi olarak tanımlamıştır (Er ve Gürkan, 2011;9). Bireyin öz-yeterlik algısı öğrenme aktivitelerinin seçimini, zorluk veya engelin kalıcılığını, zorluğunu ve performans seviyesini etkilemektedir (Ekici, 2008: 100).

Yaşam boyu öğrenme süreci, zaman kısıtlaması olmayan yaşam boyu öğrenme sürecidir. Bu anlamda, bireyin inancı, çabası, kararlılığı, diğer bir deyişle kalıcılığı, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin devamlılığında önemli bir faktördür. Kılıçer'e (2011: 98) göre, yaşam boyu öğrenmenin bir başka özelliği de öğrenmeyi organize etme yeteneğidir. Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini aktif olarak belirledikleri, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri, hedeflerini ve çevrelerinin bağlamsal özelliklerini yönlendirdikleri ve sınırlandırdıkları aktif ve yapıcı bir süreçtir (Çiltaş, 2011:11). Senemoğlu (2017: 231), bireyin kendi davranışını gözlemleyerek kendi kendini düzenleme, değerlendirme, kontrol ve kendi kriterlerine göre yönetme olarak adlandırmaktadır.

Ozan, Çelik ve Kincal (2014:487) kendi öz-düzenlemelerini yapabilen bireylerin öğrenmeleri için sorumluluk alabilir, hedefler belirleyebilir ve bunlara ulaşmak için uygun plan ve stratejiler geliştirebilir, ilgili süreci değerlendirebilir ve bu yönde özleştirir yapabilirler diye adlandırmışlardır. Yaşam boyu öğrenen bireyin genel özelliklerinden biri, kendi öğrenme sürecini kontrol etme yeteneği olarak adlandırmaktadır (Ercan, 2013:296). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip olan birey, öğrenme faaliyetlerini kendi sorumluluğu ve kişisel hedefleri doğrultusunda organize etme yeteneğine sahiptir.



Kılıçer (2011; 74) bireyin düşünen ve sorgulayan bir varlık olduğunu; bu nedenle hayatı boyunca birçok konuyu merak ettiğini, öğrenmek istediğini ve dolayısıyla merakın yaşam boyu öğrenmenin temeli olduğunu söylemektedir. Merak genel anlamı ile “bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek” (TDK, 2014) olarak tanımlanırken, literatürde araştırmacılar merakı çeşitli açılardan açıklamışlardır (Reio, 1997:1).

Meraklı bireyi (Reio, 1997; Köymen, 2002);

1.Çevreyi iyi araştırır ve yeni deneyimlere katılır

2.Etrafında gelişen yeni, farklı ve gizemli olaylara tepki verir, onları etkiler ve kullanır,

3.Kendini ve çevresini öğrenme istekliliğini gösterir,

4.Bir konuyu araştırmak için ısrar eden olarak adlandırılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme bireyin özellikleri arasında meraklılık da yer almaktadır (Akkoyunlu, 2008; 13). Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan kişi meraklıdır ve çevresinde meydana gelen değişiklikler, değişimler ve olaylarla ilgilenmektedir. Bireyin değişimleri benimsemesi, yaşamında ve mesleğinde kullanımı değişim özelliğiyle ilgilidir.

### **2.3. Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme**

Schuman, Besterfield-Sacre ve McGourty, yaşam boyu öğrenme becerilerini; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak, çeşitli şekillerde öğrenmek, öğrenirken doğru soruları sormak, eleştirel okumak, bilgiyi araştırmak, toplamak ve kullanmak, neyin değerli olduğunu ve neyin öğrenilmesi gerektiğini anlamak ve bir öğrenme planını takip etmek olarak listelemişlerdir. Bu beceriler öğretmenin sahip olması gereken becerilerdir (Schuman, vd.,2005: 124).

Öğretmen, eğitim sürecinde sınıf içinde ve dışında olması gereken nitelikleri gösteren kişilik özelliklerine sahip değilse, öğrenciler için doğru rol modeli olmayacaktır. Bu nedenle öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini seçerken bu mesleğin kişilikleri için uygun olup olmadığını değerlendirmelidir. Nasıl öğretileceğini bilen öğretmen, güncel gelişmeleri takip edecek, kişisel ve profesyonel olarak kendini geliştirecek ve öğrencilerinin önünde yaşam boyu öğrenme için en doğru rol modeli olacaktır (Tarhan, Ekşioğlu ve Çetin Gürbüz, 2017: 98 ).

Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce yaşam boyu öğrenme bilincinin öğretmenler de oluşturulması oldukça önemlidir. Buna göre öğretmen adayı eğitimi sırasında aldıkları eğitim, yaşam boyu öğrenme algılarının oluşmasında önemli bir faktördür (Kuzu, Demir ve Canpolat, 2015: 64). Bu nedenle öğretmen adayları yaşam boyu öğrenenler ve öğretmenler olarak eğitilmelidir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme bilgi ve becerilerine sahip olacağı, teknoloji okuryazarlığı becerilerine sahip olacağı, bilgiyi kendi amaçları için kullanacağı ve yöneteceği ve toplumların ve eğitimin kalitesini artırmada etkili olacağı söylenebilir (Abbak, 2018: 97). Okul öncesi ve örgün eğitim sürecinde yaşam boyu öğrenmeyi benimsemek için öğretmenlere yaşam boyu öğrenme etkinlikleri kabul edilmelidir. Toplumların yaşam boyu öğrenme toplumu düzeyine erişebilmesi için yaşam boyu öğrenmenin önemi erken yaşta benimsenmelidir (Kuzu vd., 2015: 126). Bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlayacak öğretmenler ve eğitimciler için farklı bir pedagojik formasyon gerekmektedir (Abbak, 2018: 68).

Yaşam boyu öğrenme anlayışı öğretmenlere örnek kişilik ve uzmanlık yoluyla sürekli gelişim, empati, etkili iletişim, problem çözme ve sosyal kabul şeklinde liderlik becerileri kazandırmak görevini vermiştir. Bu görevler öğretmenlerin mesleki özelliklerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Poyraz, 2014:45). Yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri aşmasına yardımcı olur, bir iş yaparken en iyi öğrenme gerçekleşir, yaşam boyu öğrenme meslekler arasındaki geçişleri kolaylaştırır, yaratıcılığa yol açar, teknoloji kullanımını geliştirir ve yaşam boyu öğrenme öğretmenleri değişimci bireyler haline gelir (Edudemic, 2015).

Öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını artırmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için farklı yöntemler keşfetmek için yaşam boyu öğrenme bireyleri olmalıdır (Özkan, 2005).

Öğretmenlik mesleği becerilerinin gelişimi sadece öğretmen adaylığı sırasında yüksek öğretim kurumlarında hizmet öncesi eğitim ile sınırlı olamaz, bu süreç yaşam boyu süren bir süreçtir. Kalıcı değişikliklerin yaşandığı günümüz dünyasında, öğretmenlerin görev süreleri boyunca kişisel gelişimlerini gerçekleştirmeden üniversitede aldıkları eğitimle görevlerine devam etmeleri, etkili eğitim süreçleri gerçekleştirmelerini engelleyecektir (MEB, 2017). Bu nedenle öğretmenler kendilerini daima profesyonel olarak geliştirmelidir. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme anlayışı öğretmenlerin mesleklerini icra ederken öğrenmelerini, değişen beceriler karşısında kendilerini güncellemelerini ve öğretim kalitesini artırmak için verilen eğitimin kalitesini artırmasını gerektirir. Bu nedenle, öğretmenlerin gelişimlerini gerçekleştirmek için güçlerini desteklemeleri son derece önemlidir (Seferoğlu, 2004:43)

#### 2.4. Değişim

Değişim, çağımızda yaşanan değişimler ve gelişmeler nedeniyle literatürde birçok disiplinin konusu olmuştur. Bu bağlamda, birçok araştırmacı değişim kavramını farklı açılardan ele almıştır. Değişim genellikle “Yenilikçi” (TDK, 2014) olarak tanımlanırken, Rogers (1995; 242) değişimi bireysel veya grup sisteminin diğer üyelerinden önce yeni fikirlere adaptasyon olarak tanımlamaktadır. Hurt, Joseph ve Cook (1977; 62) değişimcilik kavramını değişim arzusu olarak tanımlarken; Braak (2001; 96) yeni bir şeye (kişilik yapısı olarak) veya belirli bir alandaki değişimlere tepki verme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Goldsmith ve Foxall'a (2003; 256) göre değişim, insanların yenilerine tepkileri ile kendi başarıları ve başarısızlıkları üzerindeki etkileri arasındaki kişilerarası fark olarak belirtmiştir. Demirel ve Seçkin (2008) yeniliğin bilgiye dayalı olduğunu; değişmek, risk almak ve daha da önemlisi bilinenlerin ötesine geçmek olarak nitelendirmiştir.

Değişimin süreçlerine ya da değişime uyan bireye tepkilere göre ele alınmasına bakılmaksızın, değişim, sosyal, kültürel değerler ve evrensel özelliklere sahip yaşam alanlarındaki değişikliklerle sağlıklı bir denge kurabilmek için önemlidir. Bu reaksiyonların karakteristik boyutu sosyal, kültürel değerler ve evrensel özelliklerdir (Alan ve Yeloğlu, 2013; Kılıçer, 2011). Değişimlerin ve değişikliklerin kabulü veya reddi süreçlerine bağlı olarak, reaksiyonlar ve benimsenme ile yaratılan değişim kavramı, derecelerine, alanlarına, özelliklerine, tekniklerine, seviyelerine ve kademelerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalardan biri, bireylerin değişim seviyelerini ve kategorilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bireysel değişim kavramıdır (Adıgüzel, 2012; Kılıçer, 2011).

Değişim bazen planlı bazen de plansız olabilir. Değişim, planlı veya plansız bir sistemin, sürecin ya da ortamın bir durumdan başka bir duruma geçirilmesi olarak da tanımlanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995:47).

Değişimlerin temelinde gelişim olduğu için tüm bu değişimlere ayak uydurmak bir gerekliliktir. İnsanların, toplumların değişmesi gibi yine insanların oluşturduğu örgütlerin değişmesi de kaçınılmazdır. Nitekim eğitim veren kurumların da birer örgüt olduğu gerçeğinden hareketle bu örgütlerin de değişimlere ayak uydurması gerekir. Değişimlere ve gelişimlere ayak uyduramayan eğitim örgütlerinin toplumun değişmesinde ve gelişmesinde geri kalmasına sebep olacaktır (Can, 2002).

Örgütler buldukları çevre ile devamlı olarak etkileşimde bulunan açık bir sistem olduğu için çevresindeki değişimlere ayak uydurmak zorundadır. Örgütler cansız varlıklar oldukları için örgütlerin değişimi ancak bünyesindeki kişilerin değişme ve gelişme özelliğine bağlı olacaktır (Acuner, 2000:7). Örgütler buldukları çevreye ve koşullara uyum sağlarken, kısacası değişim yaşarken geleceğe hazırlanma, örgüt personelleri arasında güven ve iletişimi sağlama, çözüm getirme ve sinerji yaratma gibi amaçları vardır. Örgütsel değişimin, örgüt bütünlüğünün korunması, sürekliliğinin sağlanması ve örgütün büyümesi ve gelişmesi amaçlarını sağlaması gerekmektedir (Şimşek vd., 1998:145). Sabuncuoğlu ve Tüz (1998:209-210) ise örgütlerdeki değişimin amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır :

**Etkinliği artırmak:** Örgütsel değişimin en önemli amacının örgütün etkinliğini artırmak suretiyle yapılan işi daha etkili yaparak geliştirmektir.

**Verimliliği artırmak:** Örgütün sahip olduğu insan ve diğer kaynakların azami düzeyde verimliliğini artırmaktır.

**Motivasyon ve tatmin düzeyini artırmak:** Örgütte her şey yolunda olsa bile insanlar aynı işi yapsalar bile ortaya çıkabilecek monotonluğun önüne geçmek ve tatmin edici olmaktır.

Değişim bütün örgütlerde bir baskı ortamı yaratır. Günümüzdeki birçok örgüt hızla değişen ortama uyum sağlamak için emek harcarken karşılaşılabileceği tepkilerle nasıl baş edilebileceğini de düşünmek zorundadır. Örgütlerde değişime olan tepkiler farklı yönetim basamaklarında farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Kulu, 2007:21).

#### **2.4.1. Bireysel değişim**

Bireysel değişim bir yeniliğin geliştirilmesi, benimsenmesi veya uygulanması olarak tanımlanabilir. Kılıçer'e (2011; 45) göre, bireysel değişim, bireyin benimsenmesi ve değişime olumlu bir bakış ve değişimden yararlanma arzusu olarak tanımlanmaktadır.

Goldsmith ve Foxall'a (2003) göre, bireysel değişim olgusunu kavramsallaştırmak için üç farklı yaklaşıma vardır; bu, bireylerin yenilerine tepkilerini karakterize eden bireysel farklılıklar olarak tanımlanır. Bunlar davranışsal yaklaşımlar, küresel kişilik özellikleri ve alana özgü kişilik özellikleridir. Her yaklaşım araştırmacıların yeniliğe nasıl baktığı ve değerlendirdiği hakkında yargılardan oluşmaktadır.

**Davranışçı yaklaşım,** yeniliği bir yeniliğin benimsenmesine veya benimsenmemesine ve benimsenme zamanına göre tanımlamaktadır. Goldsmith ve Foxall'a (2003) göre bireyler yeni bir ürünün satın alınmasına (kullanımına) göre değişimci ve değişimci olmayan olarak sınıflandırılmaktadır. Bu yaklaşıma değişimin geçici olarak anlaşılması da denir. Bu yaklaşımda, değişim süreçlerinin

benimsenmesi önemlidir. Bir yeniliği benimseme süreci, değişimci bireylerin benimsemesi ile başlar; yavaş yavaş kabul edenler değişimcilerden etkilenmekte ve bu değişimi kabul etmeye başlamaktadırlar. Değişimin ortaya çıkışından bu yana bireylerin benimseme sürecine dayanmaktadır. Bir kişi ne kadar çabuk kabul ederse, o kadar değişimci olur. Bu yaklaşımda değişimi ölçmek için kullanılan bir diğer yöntem kesitsel yöntemdir. Bu yöntemde, kişiden birçok değişim listesinden hangilerini kullandığını belirtmesi istenmektedir. Değişim seviyesi bireysel işaretlere göre belirlenmektedir (Goldsmith ve Foxall, 2003 ;327).

**Genel kişilik özelliği**, yaklaşımına göre, değişim bir tür kişilik özelliği olarak görülür; Bireyin değişimlere verdiği yanıt, bilişsel yapıların ve davranış kalıplarının kişisel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bireyin değişimlere yönelik bu olumlu ya da olumsuz tepkiler hakkında ne kadar değişimci olduğu açıklanmaktadır. Buna göre, eğer birey değişimleri denemek isterse; risk almak ve deneyime açık olmak gibi kişilik özelliklerine sahip olmak değişimci kabul edilir. Bu yaklaşımın zayıflığı, bu özelliklerin davranışta açıkça görülmesi ile ilgilidir.

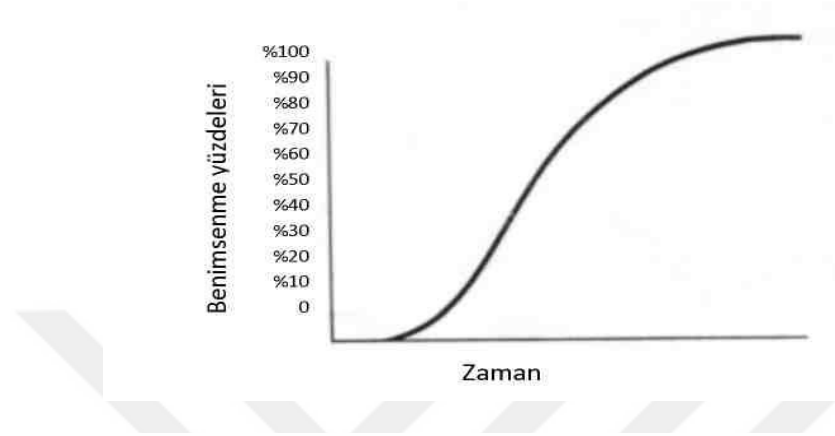
**Özel kişilik alanı yaklaşımı**, yeniliği genel kişilik özelliğine benzer bir bakış açısıyla kişilik karakteri olarak tanımlar. Bu bakış açısı, bireyleri ilgi alanlarına göre ayıran değişim özellikleri açısından genel kişilik bakış açısından farklıdır. Bu yaklaşım temelinde geliştirilen ölçeklerden biri Goldsmith ve Hofacker'ın Bölgeye Özgü İnovasyon Ölçeği'dir (1991) (Goldsmith ve Foxall, 2003).

#### **2.4.2. Değişim Kategorileri**

Değişimlerin benimsenme düzeyi de farklı düzeylerde ortaya çıkmaktadır (Ünal 2014; 69). Buna göre toplumdaki bireyler, değişim açısından özellikleri bakımından farklı özellikler göstermektedir. Bu farklılıklar nedeniyle, bireyler herhangi bir yeniliği erken ya da geç benimser, az ya da çok değişmeye ve az ya da çok risk almaya istekli olurlar. Bu bağlamda araştırmacılar, bireylerin değişimleri nasıl algıladıklarını, değişimleri benimseme sürecindeki farklılıkları ve nedenlerini açıklamaya çalışmışlardır. Tarde (1903), değişimlerin benimsenme yüzdeleri ve

zaman arasındaki ilişkide değişimlerin yayılması üzerine yaptığı çalışmaların sonucu olarak aşağıdaki Şekil 1. S grafiğinde göstermiştir (Kılıçer 2011; Rogers, 1995)

Şekil 1. S-Eğrisi grafiği



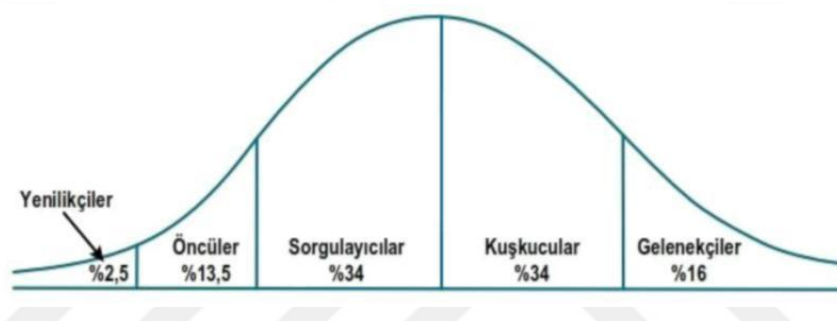
Rogers, (1995) Değişim eğrisi grafiği

Kaynak: Rogers, E.M. (1995). Diffusion of innovations (Third Edition). New York: Free Press.

Tarde'nin (1903) getirdiği S eğrisinde değişim az sayıda insan tarafından benimsenmiştir, ancak bu oran zamanla artmaktadır. Pemberton (1936: 185), bir toplumdaki kültürel özelliklerin yayılmasının, frekans dağılım grafiği S ile bu grafiğin simetrisinin bir kombinasyonu olan bir çan eğrisi şeklini aldığını belirtmiştir. Pemberton'a (1936: 192) göre, Toplumda zaman bağlamında kültürel özellikleri benimseyen bireyler, normal dağılım eğrisinin ortasında dağılmış ve son noktalara doğru azalmıştır. Pemberton (1936: 195) bu simetrik eğriyi, S eğrisinin kültürel özelliklerin yayılmasında teorik olarak en tatmin edici şekilde açıkladığı model olarak görmektedir. Pemberton (1936: 196) değişim sürecini bir çan eğrisi olarak yorumlamaktadır. Van de Ven (1986: 255) değişim sürecini, insanların zaman içinde birbirleriyle etkileşimi sonucunda yeni fikirlerin geliştirilmesi ve benimsenmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca, Ryan ve Gross (1950: 635), çiftçilerin değişimlere verdikleri yanıtlardan yararlanmış ve bunları benimseme özelliklerine göre sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma, değişim kategorilerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaların temelini oluşturmaktadır.

Değişimlerin benimsenmesi için yayılma eğrisinin normal dağılıma yakın olduğu ve bir çan eğrisi şeklinde olduğu görüşü, değişimci bir standart sınıflandırmasına yol açmıştır. Bu bağlamda Rogers (1995), toplumun zaman içinde değişimleri benimseme sürecini tanımlayan değişimler difüzyonunu bulmuştur. Çalışmasında, değişimleri benimseme sürecine bağlı olarak bireyleri ortalama ve standart sapma (SS) gibi istatistiksel teknikler yardımıyla değişimciler, öncüler, engizisyoncular, şüpheciler ve gelenekçiler olmak üzere beş farklı sınıfa ayırmıştır.

Şekil 2: Değişim sınıfları



Kaynak: Rogers, E.M. (1995). Diffusion of innovations (Third Edition). New York: Free Press.

Rogers'in (1995) beş kategorisi ve bu kategorilerdeki bireylerin özellikleri incelenirse;

**Değişimciler (Innovators):** İlk değişimleri benimseyen değişimciler, toplam benimseme oranının % 2,5'ini oluşturmaktadır; özellikleri bakımından diğer bireylerden farklıdır. Değişimci bireylerin genel özellikleri açısından; riskli, yeni fikirleri denemeye istekli, sosyal, eğitilmiş, sosyal ağları, iletişim araçlarını ve teknolojiyi kullanabilen, meraklı, güvenilir bilgi elde etmek için sık sık seyahat eden veya bilimsel bilgiye dayalı, üst düzey düşünme becerilerine sahip yeni uygulamaları deneyerek, sosyal sistem dostu yardımcı olmak için aktif ve sevgi doludurlar (Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

**Öncüler (Early Adopters):** Benimseme dağılımında % 13,5'lik bir dağılım gösteren öncülerin sosyal sistemde saygın bir yeri var. Öncüler toplumda değişimde



lider, değişim savunucusu, değişimlere karşı savaşan rol modelleri, iletişim araçlarının yoğun kullanımı, fikir lideri, vizyoner, teknoloji odaklı, yüksek eğitimli, sosyaldirler (Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

***Sorgulayıcılar (Early Majority):*** Sorgulama sahipleri benimseme % 34'ünü oluşturmaktadır ve değişimci olup benimseme süreçlerinde öncülerini takip etmektedir. Sorgulayıcılar değişimleri benimsemeleri konusunda ihtiyatlı davranıyorlar. Yeni bir fikri kabul etmeden önce, faydalarını uzun süre düşünürler. Bu nedenle, sorgulayıcılar değişimleri benimseyen ilk veya son değildir (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995). Genel olarak, sorgulama kategorisindeki bireyler risk alma konusunda hevesli olmayan ortalama bir yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik seviyeye sahiptirler.

***Kuşkucular (Late Majority):*** Kabullenme dağılımında % 34'lük bir paya sahip olan şüphecilerin en belirgin özelliği şüpheci ve utangaç olmalarıdır. Değişimler konusunda çekingen davranıyorlar ve toplumun çoğunluğunun bu yeniliği benimsemesini bekliyorlar. şüpheciler kategorisindeki, özellikle teknoloji alanındaki bireyler, değişimlerinden yararlanmak için dış yardıma ihtiyaç duyarlar; eğitim düzeyi diğer bireylerden daha düşük, yaş ortalaması yüksektir, sosyal iletişim araçları kişilerarası iletişimi tercih eden kişilerdir (Özgür 2013; Rogers, 1995).

***Gelenekçiler (Laggards):*** Kabullemenin % 16'sını oluşturan gelenekselciler, aynı zamanda en son değişimleri benimseme eğilimi olan bireylerdir. Gelenekleri ve alışkanlıkları ile yakından bağlantılı olduğu için değişimleri benimseme süreci çok uzundur. Değişim konusunda taraflı bir görüşe sahiptirler. Diğer kategorilerdeki bireylerin değişimleri benimsemeden önce denemelerini ve başarılı olmalarını bekliyor. Bu nedenle, gelenekçiler genellikle bir yeniliği benimsediğinde, diğer kategorideki insanlar başka bir yeniliği benimser ve kullanmaya başlar. Gelenekçiler genellikle teknoloji konusunda çok yardıma ihtiyaç duysalar da, sosyal iletişimleri ve etkileşimleri çok sınırlıdır (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995). Bu nedenle, değişimleri daha fazla güvendikleri bireylerden yüz yüze iletişim yoluyla öğrenirler.

Kuşkusuz, değişimci bireylerin varlığı, değişimlerin yaygınlaştırılmasında ve sosyal olarak benimsenmesinde vazgeçilmezdir. Bu bağlamda, toplumda değişimci özelliklere sahip bireyler oluşturmak için eğitim sistemlerine ve sistemin unsurlarına önemli sorumluluklar düşmektedir.

### 2.4.3. Değişimcilik ve Eğitim

Çağımızdaki birçok değişiklik sosyal hayatımızın her alanını etkilemektedir. Bu, toplumun her alanında ihtiyaç duyulan insan profilini değiştirmektedir. Şimdi bugün yaşanan değişimlere ve değişikliklere adapte olacak; bireylerin bile onlara katkıda bulunması gerekmektedir. Hem yaratıcı hem de kullanıcı değişimcinin oluşumu, gelişimi, yayılması ve başarısında insan olduğundan; bilgi, öğrenme ve eğitimin özel bir yeri vardır. Bu, iyi eğitilmiş modern eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin, özellikle kamusal alanda değişimci uygulamaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasındaki önemini vurgulamaktadır (Aslaner, 2010: 80).

Günümüzde eğitim kurumları, sosyal değişimlerin ve gelişen teknolojinin etkisiyle çevresel dinamizm nedeniyle daha esnek hale gelmiştir. Bu bağlamda, eğitim kurumları hayatta kalmak ve tercih edilebilir olmak için canlı bir organizma olarak faaliyetlerine dayanmaktadır (Açıkgöz ve Şengül, 2008: 87).

Değişim bir ülkenin gelişimi, istihdamı ve sosyal refahı için önemlidir. Bunu yapabilmek için ülkede değişim ortamı ve koşulları oluşturulmalıdır. Değişimin önemi özellikle gelişmiş ülkelerde olmak üzere birçok ülkede anlaşıldığı için değişim kavramı devlet politikalarına dahil edilmiştir. (Açıkgöz ve Şengül, 2008: 68). Değişen devlet uygulamaları ve sosyal oluşumlar değişimin artan önemine ve eğitim değişimlerin gelişmesine yol açmıştır. Örneğin, alman hükümeti tarafından eğitim alanında oluşturulan bir komisyon, hızlı sosyal değişimlere uyum sağlamak için tüm eğitim seviyelerinde ne tür bilgi, sosyal davranışlarda beceri edinilmesi gerektiğine odaklanmış ve bireysel yeniliğin nasıl gerçekleştirileceği üzerinde çalışmaya başlamıştır (Albach, 1993: 387).

Değişim kavramı, okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar örgün eğitim

sürecini etkiler ve çalışanların ve yöneticilerin mesleki yaşamları da dahil olmak üzere yaşam boyu öğrenmeyle etkileşime girmektedir (Korkmaz, 2009: 25). Eğitim kurumları, değişimci, eleştirel düşünme, yüksek eğilim, bilgiye erişebilen ve bilgi üretebilen bireyleri eğitime ihtiyacı, her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilere sahip olmasını gerektirir (Kılıçer, 2011: 38). Bu anlamda Değişimci öğretmen, kendini profesyonel alanda geliştirebilen, müfredatta uygun aktiviteler düzenleyebilen, öğrenci katılımını artırmanın ve alışkanlıkları değiştirerek yeni beceriler geliştirebilecek öğretmendir (Ritchhart, 2004: 34).

Beceri uyumsuzlukları gerek bireyde olması gereken teknik bilgi ve beceri eksikliğinden ve gerekse sosyal beceriler olarak da isimlendirilen takım çalışmasına yatkınlık, ekibe uyum, koordinasyon, iletişim ve işbirliği gibi beceri eksikliğinden kaynaklansın, derinlemesine araştırılıp incelemeyi gerektiren bir sorun olarak görülmektedir. 21. yüzyılda beceri uyumsuzlukları çok yönlü olarak ele alınmayı gerektiren bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. OECD tarafından yürütülen uluslararası boyutta yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi (PIAAC) programı da bu alanda gerçekleştirilen en kapsamlı bir araştırmadır (OECD,2016 ).

PIAAC, OECD ülkeleri tarafından 1990 yılından beri gerçekleştirilen uluslararası yetişkin becerileri araştırmalarının üçüncüsüdür. 1994-1998 yıllarında gerçekleştirilen IALS (International Adult Literacy Skills Survey) değerlendirilmesi ile başlayan araştırma 2003- 2006 yıllarında ALL (Adult Literacy and Life skills Survey) araştırması ile devam etmiştir. PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) (Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Değerlendirilmesi) bilgi ve iletişim çağının gerektirdiği yeni becerilerin ne kadarına sahip olduğumuzun yanı sıra bu becerileri günlük hayatta ve iş hayatında ne düzeyde kullanabildiğimiz konusunda detaylı bir fotoğraf çizmektedir. PIAAC özünde yetişkin nüfusun ilgi, tutum ve sosyokültürel araçları kullanmaya yatkınlığını, dijital teknoloji ve iletişim araçlarını kullanmasını, erişim, yönetim, bilgiyi bütünleştirme ve değerlendirmeyi, yeni bilgi oluşturabilmelerini ve başkaları ile iletişim kurabilme becerilerini değerlendirmektedir. Ayrıca, PIAAC katılımcılardan işyerinde anahtar iş becerilerini kullanma konusunda bilgi toplayan ilk uluslararası çalışmadır. PIAAC

ana uygulama değerlendirmesinin iki temel amacı vardır (Yıldız, Dindar, Ünlü, Gökçe, Kocakurt Kıral ,2018: 209-237).

Bunlardan ilki PIAAC araştırmasına konu olan her üç alan ile ilgili detaylı veriler sağlamaktır. Diğer amacı ise sonraki PIAAC uygulamalarıyla ya da benzer değerlendirme araçlarıyla zaman içinde değişimleri inceleyebilmeye bir alt yapı oluşturmasıdır. Günlük hayatın gerektirdiği becerilerdeki hızlı değişim ve dönüşümler dikkate alındığında yetişkin becerilerinin genel görünümünün fotoğrafının çekilmesi tüm ülkeler için öncelikli politika alanı olarak görülmektedir. Bu yönü ile uluslararası bir işbirliği projesi olarak PIAAC katılımcı ülkelere yetişkin becerilerinin ölçümünde yüksek kalitede veriye erişim olanakları sağlamaktadır. Bununla birlikte PIAAC yetişkinlerin ulaştığı formal eğitimin bilişsel görevlerini gerçekleştirme düzeylerine göre dağılımını değerlendirme imkânı da sağlayabilmektedir (Yıldız vd., 2018: 235).

## **2.5. Yaşam boyu Öğrenme Ve Değişim Arasındaki İlişki**

İçinde bulunduğumuz bilgi çağının tüm alanlarında değişim ve yenilenmenin sürekliliği Toplumu oluşturan bireylerin bu sürece neredeyse duyarsız olduklarını göstermektedir. Her zaman bireylerin yaşamlarının her yönüne karşı karşılaşacakları ve başarılı olacakları bu durumlara uyum sağlamak kazanmaları gereken beceri ve yeteneklerle doğru orantılı olacaktır. Toplumu oluşturan bireylere, okullar yetişme becerisi kazanmada büyük önem taşımaktadır. Okullarda eğitim sürecine devam eden bireyler için bilgi çağının gereklilikleri uygun öğrenme ortamları hazırlanmalı ve edinilmelidir. Bu hedeflenen sonuca değişikliklere ve değişimlere ulaşmak ve bunlara ayak uydurmak için okul yöneticileri, okulların bilgi ve beceri faaliyetlerini planlayarak okulda değişim ve değişim faaliyetleri yürütmesi gerekmektedir (Ağaoğlu, Altunkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Bu nedenle, eğitim yöneticilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ve değişim yetkinliklerine açık olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri ile karşılaşılıyor; öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgi edinme, karar verme ve dijital

yetkinliklerin bugünün okul yöneticilerinde olması beklenmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011)

Öğrenme ve değişim becerileri 21. yüzyılda giderek daha karmaşık hale gelmektedir. Bunlar, yaşam ve çalışma ortamları için bireyde olması gereken becerilerdir. Elde edilen bilgi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini ön plana çıkarmak sonuçların yorumlanması ve çoğaltılması için yaratıcı düşünme becerilerinin kullanımını gerektirir. Bu beceriler için analizler; Düşünme, karar verme ve girişimcilik becerilerinin eklenmesiyle bu kategori yaşam boyu öğrenme konusunda ele alınmaktadır. Yaratıcılık, var olanın yeni adaptasyonu ve çeşitlerinin üretimi veya değiştirilmesi için temel bir süreçtir (Özden, 2014). İlişkiler arasında yeni parçalar, durumlar, yeni ilişkiler bağlantı kurma, ilişki ve durumlara farklı açılardan bakma ve sonuçlar çıkarma etkinliği ile yaratıcılık yaşamın her alanında mevcuttur. Sanatta yaratıcılık, bilişsel buluşlarda mimari tasarım gibi birçok alana rastlıyoruz. Yaratıcılık sanatı, bilim, eğitim çevreleri tarafından farklı şekilde izlenmektedir (Adıgüzel, 2015: 147).

Bireysel değişimcilik kavram olarak temelinde değişim ve değişimcilik kavramlarını içermektedir. Değişimcilik kavramı yaşam boyu öğrenme becerileri (öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme, karar verebilme ve dijital yeterlikler) içinde de yer almakta, birey veya kurumların değişim ve yeniliğe karşı tepkilerini kapsamaktadır. Değişimcilik, yeni olana duyduğu istek ve yeniliği benimseme durumu ile davranışlarında yeniliğe karşı olumlu tepki verme süreci olarak da tanımlanabilir (Kılıçer, 2011). Alan yazın incelendiğinde öğretmenler, öğretmen adayları, ortaöğretim öğrencileri gibi farklı örneklemdeki bireylerin, bireysel değişimcilik durumlarını incelemeye yönelik çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Ancak okul yöneticileri örneklemini üzerinde gerçekleştirilmiş araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir Yaşam boyu öğrenme ve bireysel değişimlere sahip bireyler yetiştirilmesinde okullar önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü bir karar verici

olarak, bu değişim kültürünü yaratmak çok önemlidir. Eğitim yöneticileri okullarda uygulanacak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde değişim ve değişim hareketlerine yol açarak bu becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Eğitimde yaratıcılık anlayışının geliştiği söylenebilir. Eğitimde zihin yönetici problem çözme becerisinin önemli olduğu araştırma-sorgulama post modern paradigmanın bir yansıması olarak kendini anlama olarak kendini göstermektedir. Kalıplardan empoze edilen düşünce zincirlerinden kurtulmak ve rahatsız edici boşlukları görmek gelişmekte olan zincirlere dayalı yaratıcılık varsayımlarının oluşturulması ve bunlar gerektiğinde denenmekte ve değiştirilmektedir (Adıgüzel, 2015) .

Değişim bireyle başlar ve tüm topluma yayılır, toplumda bir yenilenme yaşanır. Bu bağlamda sosyal yenilenme, bir toplumda değişimin bireysel olarak uyarlanmasının sonucudur. Sosyal yenilenme arzusunu yerine getirmeyenler, gelecekteki beklentileriyle ilgili herhangi bir bilimsel, sosyolojik ve ekonomik gelişmenin dışında kalabilir ve hayal kırıklığına uğrayabilirler (Kert ve Tekdal, 2012). Nitekim, bu değişim ve gelişme süreci ile eğitim kurumları için bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır ve bilgi ve teknolojiadaki gelişmelerin toplumda sürekli kendini yenileme ve geliştirme gerektirmektedir şeklinde ifade etmiştir. Hizmet alanı oldukça geniş olan eğitim kurumlarının iş ve hizmet yeterliliği tüm toplumu etkilemektedir. Eğitim kurumlarının işlevsel ve yeterli olması, bir kurumun vizyonu olarak değişim vizyonuna bağlıdır (Kabakçı, 2008:145).

Ayrıca, eğitim yöneticilerinin değişimci özellikleri öğretmenlere, öğrencilere ve velilere, eğitim sürecinin paydaşlarına yardımcı olacak, yeniliği takip edecek ve benimseyecektir. Yöneticiler değişimci ise değişim, eğitim kurumlarındaki tüm eğitimcilere sürekli ve dinamik olarak yayılacaktır (Çoklar ve Özbek, 2017: 47).

Toplumunu oluşturan bireylerin küreselleşmeden kaynaklanan problemlere karşı önlem alabilmesi, değişime ayak uydurabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değişim eğitim kurumlarından başlanarak tüm topluma yaygınlaşmalıdır. Öğretmen günümüzde artık geçmişteki gibi “sahnedeki bilge” olarak görülmek yerine

“kenardaki kılavuz” olarak tanımlanmaktadır. Yani bu tanıma göre öğretmenden beklenen bireylerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenmeye odaklı tasarımlar planlamalıdır. Bu bağlamda öğrenme ortamını öğrenciye göre düzenleyen, çoklu öğrenme öğretme tekniği kullanabilen, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip, değişimci öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretimde kalitenin artacağını bilen değişimci öğretmenler teknolojiyi sınıf içi etkinliklerinde daha çok kullanacaklar, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getireceklerdir. Bireyin bu yeteneğe sahip olması için esnek, özgün ve hassas bir zihniyete sahip olması gerekmektedir. Endüstriyel toplum düzeninde katı kuralların varlığı ile bireysel özelliklerin göz ardı edildiği göz önüne alındığında yaratıcılık becerileri bilgi toplumuna özgü 21. yüzyıl becerisini tanımlamak kaçınılmazdır. Yaratıcılık bilim ve sanat için ne kadar geçerli olursa, insan ilişkilerinde o kadar fazla geçerli olacak bir durumdur. Yaratıcı becerilere sahip bireyler sorunlara duyarlıdır ve onlar için alternatif çözümlere ihtiyaç duyan sıradan beklentiler yerine farklı ilişkileri görebilen bireylerdir. Bu insanların buldukları çözümler standarttan farklı olabilirler (Karakus, 2011). Bu bireyler kendinden emin, idealist, bağımsız olmayı ve değişimi seven insanlardır (Özden, 2014).

Problem çözme, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların önündeki engelleri aşmak için etkili çabalar ve çözümler geliştirmeyi içermektedir. Bilinenleri yeniden düzenleyerek karşılaşılan zorluklara çözüm geliştirme sürecidir. Günlük yaşamın her anında sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, problem çözme becerileri, yaşamın her kesiminden insanların sahip olması gereken temel becerilerden birisidir (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 225). Yaratıcılığın problemin farkında olma ve soruna duyarlı olma, problemi çözmek için uygun sorular sorarak kolaylaştırıcı çözümler üretme yeteneği, yaratıcılığın problemin çözümü ile yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir (Karakuş, 2011). Problem çözme becerileri bilgi çağından önceki dönemlerde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, bireylerin temel hak ve özgürlükleri eski zamanlarda toplumun çıkarları ile sınırlı kalmaktadır. Ancak, içinde yaşadığımız bilgi çağında kişinin yeri ile ilgili problem çözme becerileri öncelikle kişinin mutluluğunu ve huzurunu sağlamayı amaçlamaktadır.

## 2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve eğitimde değişim ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelenmiş ve bulgular sunulmuştur. Bulguları sunarken, çalışmanın konusuna yakın çalışmalar geçmişten son zamanlara kadar belirlenmiş ve sıralanmıştır.

### 2.6.1. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar

Bu bölüm yaşam boyu öğrenme alanındaki öğretmenler, gelecek öğretmenler ve öğrenciler hakkında ulusal ve uluslararası araştırmaları içermektedir.

#### 2.6.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Atik Kara ve Kürüm (2007) tarafından yapılan çalışmada, Anadolu Üniversitesi eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği programında öğrencilerin (n= 52) görüşleri yaşam boyu öğrenme açısından incelenmiştir. Veriler, yaşam boyu öğrenme kavramının ne anlama geldiği, ikisi açık ve daha önce yaşam boyu kavramını duymadıkları hakkında kapalı uçlu bir soru ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda bulgular üç tema altında toplanmıştır: “yaşam boyu öğrenme hakkında genel düşünceler”, “yaşam boyu öğrenmenin önemi ve gerekliliği üzerine düşünceler” ve “yaşam boyu öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği üzerine düşünceler”. Araştırmada, öğretmenler yaşam boyu öğrenme kavramını ve bazı önemli kavramları (bilgi okuryazarlığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, fırsat eşitliği, sorumluluk) öğrenmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi bir zorunluluk ve her yerde ve her yaşta ortaya çıkabilecek bir fenomen olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Bağcı (2007) “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları” başlıklı tezinde eğitim politikalarını belgesel tarama modeline göre incelemiştir”. Yaşam boyu eğitim araştırması, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki yeri kavramında karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, Almanya ve Danimarka da dâhil olmak üzere Avrupa Birliği üyelerine karşılaştırmalı geçerlik açısından iki ülke tartışılmıştır.



Karşılaştırma için kullanılan Avrupa Birliği verileri, Almanya, Danimarka ve Türkiye resmi not ortalamaları toplanmıştır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme eğitim hedeflerini eşleştirerek uygulamanın sona ermesiyle birlikte Türkiye, yaşam boyu öğrenme işgücünün açık doğasının kapatılması için belirlenmiş olan diğer ülkelerden daha genç bir nüfustur. Öte yandan, Türkiye'nin diğer iki ülkeden daha azına kıyasla yetişkin eğitimine yatırım yapması gerekmektedir; bu nedenle yaşam boyu eğitime daha az önem verilmiştir.

Budak (2009), “Yaşam boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarını Amaçlaması Gereken İnsan Türleri” başlıklı çalışmasında sosyal gelişimin yönünü belirleyen kişilerin yapıcı ve yol gösterici araştırmacı yeteneklerini geliştirmenin yaşam boyu gerekliliğini tartışmaktadır. Bu anlamda birey, ilköğretimde yaşam boyu öğrenme alışkanlığı edinmenin önemini vurgulamıştır. Türkiye'de yaşam boyu öğrenme kavramı, 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında ilk olarak ortaya çıkmıştır. 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı, AB'nin 2007–2013 çerçeve programı çerçevesinde Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanan Hayat boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi ve Hayat boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı tarafından yayınlanmıştır. Belgede, istihdamdaki değişim ve yaşam boyu öğrenmedeki teknolojik değişim sorunları ile başa çıkmanın önemi vurgulanmaktadır; Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen Öğretmen Yeterlilikleri çalışmasının dikkate değer olduğu bulunmuştur.

Selvi (2011) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini iki aşamada belirlemiştir. İlk adımda 73 program becerisi, "yaşam boyu öğrenme becerileri, sosyo-kültürel beceriler" ve duygusal beceriler, öğretmenlerin yeterliliğini belirlemek için 73 uzmanın Delphi tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Belirlenen bu yetkinliklerden, Yeterli Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri en önemli ve yeni yetkinlik alanı olarak ortaya çıkmıştır. İkinci aşamada, 2007 yılında belirlenen yaşam boyu öğrenme Yetkinlikleri, 2009 yılında ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan on öğretmenle yüz yüze beyin fırtınası toplantısında yeniden analiz edilmiş ve Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliklerine dönüştürülmüştür.

İzci ve Koç (2012) “Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bakış açılarının değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde sınıf, Türkçe ve matematik öğrenimi gören 387 öğretmene araştırmacılar tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, başlangıç eğitimindeki öğretmenler yaşam boyu öğrenmeye çok duyarlıdır; ancak yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri cinsiyete ve departmana göre değişiklik göstermiştir. Yaşam boyu öğrenme adaylarının görüşlerine güçlü katılımlarına rağmen; Türk bölümü öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye, öğrenmeyi öğrenmeye, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve seçici bilgiye daha duyarlı oldukları sonucuna varılmıştır.

Gençel (2013) ve Akbaşlı ve Yelken (2010) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme gelişmelerinde temel beceri ölçeğini kullanmıştır. Araştırmaya göre, temel yaşam boyu öğrenme ölçeğinden alınan ortalama puan, yeterli sayıda potansiyel öğretmenin alt sınırına yakın bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri algılarının, adaylardan daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Köksal ve Çöğmen (2013) her yaşta öğrenme ve okul dışında öğrenme gibi ifadeleriyle öğretmenlerin akademik fırsatlar ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini tanımlamışlardır. Ayrıca, adaylar sosyal ve teknolojik gelişmelerin bireyi yaşam boyu öğrenmeye zorladığını; Alanında uzman bir öğretmenin bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşam boyu öğrenme ve uzmanlaşma için gerekli olan yabancı dili bilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Şahin ve Arcagök (2014) tarama modelini kullandıkları araştırmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamış ve araştırma kapsamında 206 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre değişmediği, branş değişkenine göre ise branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden bilgiyi elde etme alt boyutunda daha iyi

düzeyde olduklarına araştırmanın sonucunda ulaşılmıştır. Bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler alt boyutunda da mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014), eğitim fakültesinde çalışan öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin algılarını incelemiştir. Araştırmaları sonucunda öğretim üyelerinin algılarının yaşam boyu öğrenme yeterliliğinin yüksek düzeyde olduğunu ve algılarının cinsiyete, yabancı dil düzeyine ve teknolojiye göre değiştiğini tespit etmişlerdir. Kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin algılama düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ve yabancı dil düzeyi yüksek olan öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin algılama düzeylerinin düşük olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, teknoloji kullanımı ile öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur.

Bilasa ve Taşpınar (2017) tarafından yapılan çalışma nitel bir çalışma olup bilimsel olarak yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, Türkiye'de yapılacak ve yaşam boyu öğrenme sürecindeki temel yeterliliklerin kapsamının nasıl belirleneceği, durum analizi gelecekteki çalışmalar biçiminde analiz edilebilir. Veri toplanırken uzman görüşleri ve doküman analiz tekniği doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenmenin yetişkinlerin eğitiminde vazgeçilmez bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır (Bilasa ve Taşpınar, 2017: 81).

Komşu (2017), halk eğitim merkezlerinde çalışan eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarını ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Ölçeğini tarama modelindeki araştırmasında veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma Mersin'deki Halk Eğitim Merkezlerinde çalışan 121 eğitimci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, cinsiyet değişkeni bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini

etkilemez, ancak yaş ve deneyim, özellikle dijital yeterlilikler, 35 yaşın altındaki eğitimciler, özellikle 1-5 yıllık deneyim, teknolojiyi daha kolay kullanabilir (Komşu, 2017: 115).

Adabaş (2016), lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenimdeki temel yeterlik düzeylerini yüksek lisans tez çalışmalarında incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Şahin vd. (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı lisansüstü eğitim alan 262 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenmenin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. (Adabaş, 2016: 98).

Kazu ve Erten (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelemişlerdir. Bu bağlamda, Uzunboylu ve Hürsen tarafından 295 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak geliştirilen “Yaşam boyu Öğrenme Yetkinlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkeninin bilgi edinme ve dijital yeterlilikler alt boyutlarında kadın lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ve 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yeni öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik puanlarının kıdemli öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kazu ve Erten, 2016: 85).

Pınarcık, Özözen Danacı, Deniz ve Eran (2016) okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek için çalışmalarında Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam boyu Öğrenme Yetkinlikleri Ölçeği” ni kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'da görev yapan 122 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda okul öncesi öğretmenleri yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde yetkin ve medeni durum değişkeni bekar öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir ve 46 yaş ve üstü öğretmenlerin yeterlilik puanları genç gruplardan daha düşüktür (Pınarcık, Özözen Danacı, Deniz ve Eran, 2016: 98).

Selçuk (2016) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliği ve öz-yeterlik inançlarına ilişkin algılarını öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Karma modelin kullanıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Ölçeği ve “Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” geliştirilmiştir. Veriler Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıfta okuyan 965 öğretmen adayına geliştirilen ölçek uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında; Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı cinsiyet değişkeni ile incelendiğinde “kişisel girişimcilik ve girişimcilik yeterlik algıları” boyutundaki kadın öğretmen adayları incelenmektedir. Değişkenlere göre öğretmen adayları, “iletişim yeterlilik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlilik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Selçuk, 2016:78).

Yıldırım (2015)’in sınıf öğretmenlerinin ölçek yeterlilik algısı çalışması karışık bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, sınıf öğretmenleri yeterlilik algılarını Avrupa Birliği tarafından belirlenen 8 temel yeterlilik doğrultusunda incelemiş ve yaşam boyu öğrenme hakkındaki görüş ve düşüncelerini sunmuşlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale’de görev yapan 155 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “Yaşam Boyu Yeterlilik Algısı Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yeterliliklere ilişkin algılarının yüksek ve alt boyutlar arasındaki farkın düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterliliği algıları üzerindeki etkisi anlamlı değildi, ancak öğrenme, bilgi edinme ve dijital yeterlilik alt boyutları arasındaki fark kıdem yılı olarak bulunmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda, erkek sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarının, yeterlilik algıları kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunda daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2015: 115).

Şahin ve Arcagök’ün çalışmaları (2014) bir tarama çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından

incelemektir. Bu amaçla 206 öğretmenle araştırma yaptı. Katılımcılara “Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Şube değişkeni incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bilgi edinme alt boyutunda branş öğretmenlerine göre daha düşük puanları olduğu görülmektedir. Dijital yeterliliklerle bilgi edinme alt boyutlarında, 31 ve üzeri yaştaki mesleki yeterliliğe sahip öğretmenlerde de bilgi edinme alt boyutunda düşük puanları olduğu görülmektedir (Şahin ve Arcagök, 2014: 71).

### **2.6.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

De La Harpe ve Radloff (2000), öğretmenler ve öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulan yaşam boyu öğrenmenin özelliklerini inceleyen çalışmalarında, yaşam boyu öğrenme için çeşitli etkinliklerin yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme özelliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra geleneksel öğrenme ve öğretme süreçleri değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, öğrenciler yaşam boyu öğrenmenin yaşam boyu öğrenme özelliklerinin geliştirilmesi için eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğini önemli bulmuşlardır.

Adams (2007), ortaöğretim öğretmenlerinin Avustralya'da bu konudaki yaşam boyu öğrenme becerileri ve algıları üzerine yaptığı çalışmada, okuldan mezun olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini ve niteliklerini tanımlamaya çalışmıştır. Nitel olarak yürütülen çalışmanın verileri 34 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaşam boyu öğrenenlerin bazı nitelikleri tanımlanabilir, ancak çalışma, bu niteliklerin ne olduğunu ve bu niteliklerin ne olduğunu göstermemiştir.

Hart (2006), Uzaktan eğitim tekniği kullanarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek, öğretim üyelerinin kendi kendine öğrenme, öğretim stratejileri ve öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri incelenmektedir. Araştırma bulgularına göre, kendi kendine öğrenme becerilerinin öğretim stratejileri ve teknolojisinin kullanımına bağlı olarak geliştiği sonucuna varılmıştır.

Loads (2007) öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini etkilediği düşünülen faktörleri araştırmıştır. Veriler, çeşitli üniversitelerde çalışan beş akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, akademisyenler öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kurumsal yapı, akademisyenler ve sosyal çevreden etkilendiğine dair ortak bir görüş dile getirmişlerdir. Ayrıca, doğrudan öğrencilerle yapılan çalışmaların kursların yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde daha fazla etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Albasheer vd. (2008) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının Ürdün öğretmen eğitim programındaki öğretmenler, okul müdürleri ve üniversite koordinatörleri hakkındaki algılarını araştırmıştır. Öğretmen adaylarının, okul müdürlerinin ve üniversite koordinatörlerinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarında önemli bir rol oynadığını tespit etmişlerdir.

Jovanova-Mitkovska ve Hristovska (2011) yaşam boyu öğrenme için çağdaş öğretmen ve anahtar yetkinlikler denilen çalışmasında; eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenleri mesleki beceriler, yaşam boyu öğrenme değerlendirmeleri ve gelecekteki bir öğretmenin gelecekteki profesyonel gelişimine ne olacak? Gerekli özellikleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma Makedonya'da ve 286 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çağdaş bir öğretmene sahip olmak gerekli özellikleri şu şekilde tarif etmişlerdir: bilişsel beceriler, benlik saygısı, problem modern bilgisayar iletişim teknolojileri, bilgi, matematik ve dil okuryazarlığı deneysel bir araştırma becerisidir.

Hunde ve Tacconi (2014), öğretmen adayı öğrencilerin eğitiminde yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl geliştirip sürdürdüklerine ilişkin görüşlerini inceleyen nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu kapsamda Jimma Üniversitesi'nden 12 öğretim üyesi ve 14 aday öğretmenle görüşülmüştür. Analizlerinde dört ana kategori belirlemişlerdir. Bunlar, öğrenci öğretmen öğrenmesi için motive edici eylemler, etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratmak, öğrencileri tanımak ve anlamak ve planlamadır. Katılımcılar yaşam boyu öğrenmenin tipik olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Koreli öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ve yaşam boyu öğrenme yeterliliğini araştırmayı amaçlayan çalışmasında Woonsun (2014), verilen eğitimin öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini, yaşam boyu öğrenme ve sosyal güçlendirme arzusunu etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma için 449 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği, öz-yeterlik, yaşam boyu öğrenme ve sosyal güçlenme arzusu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

## **2.6.2. Değişim ile ilgili Yapılan Araştırmalar**

### **2.6.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Özbek (2014) yüksek lisans tez çalışmalarında öğretmenlerin değişim düzeylerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 421 öğretmenden toplanan veriler sonucunda öğretmenlerin TPAB yeterlilikleri açısından kendilerini yeterince algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki kıdem yılı, cinsiyet ve internet kullanımının araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Kuşkaya Mumcu (2004) mesleki ve teknik okullarda görev yapan 425 öğretmenin bilgi teknolojilerinin benimsenmesi ve BİT'nin bu okullarda yaygınlaştırılması konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla, araştırma teorik olarak Rogers'ın (1995) değişimin yayılması modeline dayanmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin BİT kullanım amaçları (öğretimsel, yönetsel ve kişisel), BİT'in bir değişim olarak algılanan özellikleri, BİT'in öğretimsel, yönetsel ve kişisel kullanımının algılanan özellikleri ve eğitimde bilgisayar kullanımını engelleyen faktörler incelemiştir. Çalışma sonucunda BİT'nin daha çok idari amaçlarla eğitim amaçlı kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre, eğitimde bilgisayar kullanımını engelleyen en önemli faktörler yetersiz bütçe, ekipman eksikliği ve yetersiz hizmet içi eğitim olarak



belirlenmiştir.

Koroğlu (2014) yüksek lisans tezinde tarama modelini kullanarak bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları, teknolojik ekipman kullanım tutumları ile okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bireysel değişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 100 okul öncesi öğretmeni ve çocuk gelişimi ve öğretiminde öğrenim gören 100 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin lider gruplarda değişimci oldukları ve teknoloji yeterlilikleri ile teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin orta derecede değişimci ve meraklı oldukları görülmüştür.

Demir Başaran ve Keleş (2015) öğretmenlerin değişim düzeylerini çeşitli değişken ve kategorilere göre incelemeyi amaçlamıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak toplam 370 öğretmene “Bireysel Değişim Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde değişim gösterdiği ve cinsiyet, kıdem, hizmet verilen eğitim seviyesi ile değişim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Timuçin (2009), bilgisayar destekli dil öğreniminin bir üniversitenin yabancı dil bölümündeki öğretim üyeleri tarafından İngilizce öğretiminde bir değişim olarak benimsenmesini incelemiştir. Araştırma, Rogers'ın (1995) değişim difüzyon modeli ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerini benimseme düzeyine göre Hagers ve Schneebeck (2001) tarafından değişim sınıflandırması çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. On dört öğretim üyesi ile yapılan veri analizi sonucunda öğretim üyelerinin eğitimde teknolojik değişimleri benimseyen ve değişim kategorileri açısından değişimleri dikkatle ele alan araştırmacılar kategorisinde oldukları tespit edilmiştir.

Aslaner (2010) yüksek lisans tezinde örgütsel değişim kavramlarını özel bir okulun farklı bölümlerinden 404 öğretmenin katılımıyla incelemiştir. Araştırma

sonucunda katılımcıların örgütsel değişim kavramları hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Eren (2010) üniversite öğrencilerinin sosyal ve teknolojik değişim eğilimlerinin bireysel özelliklerinin etkilerini incelemiştir. Çalışma, bireysel özelliklerin (yaratıcılık, değişim, risk alma, proaktivite, kontrol etme yeteneği, bağımsızlık için motivasyon, başarı ihtiyacı, kendine güven, belirsizlikten kaçınma) sosyal değişim ve teknolojik eğilimler üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, sosyal değişim eğilimlerinin teknolojik eğilimler üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.

Kert ve Tekdal (2012) geçen yıl farklı fakültelerde okuyan öğrencilerin bireysel değişim algısını araştırdıklarını ve farklı fakültelerin aynı bölümlerine devam eden öğrencilerin faktör açısından bireysel değişim algılarının farklı olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda, tüm katılımcıların büyük ölçüde “sorgulayan karakter karakteri” gösterdikleri tespit edilmiştir.

Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının bireysel değişim özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı baharında, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 10 farklı öğretmen eğitimi programına 288 kadın (% 74) ve 101 erkek (% 26) 389 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmalar sonucunda öğretmen adaylarının bireysel değişim özelliklerinin, kursiyerlerin bireysel değişim özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında meraklı sorgulayıcı kategorisinde olduğu bulunmuştur.

Özgür (2013) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel değişim özellikleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmalarında öğretmen adaylarının bireysel değişim özelliklerinin “araştırmacı kategorisinde” olduğu saptanmıştır. Bireysel öğretmen özellikleri ile cinsiyet ve ebeveyn eğitimi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının bireysel değişim özellikleri ile birlikte çalıştıkları sınıf değişkeni arasında

anlamalı bir fark bulunmuştur ve bu fark dördüncü sınıf öğretmen adaylarının lehinedir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel değişimcilikleri arasında pozitif ve ılımlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Demirel (2010), Öğretmenlerin “Bireysel Değişim Seviyelerinin Öğretmen Liderliğine Etkilerini ve öğretmenlerin liderlik ve bireysel değişim düzeylerini incelemiştir ”. Çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Tokat Erbaa ilçesinde görev yapan 341 ilkökul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Bireysel Değişim Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği konusundaki en yüksek algıları yaşlılarıyla işbirliği boyutu iken, bireysel değişimlerin en üst seviyesi deneyime açık olma boyutudur. Çalışmada, öğretmenlerin bireysel değişim düzeyleri ile öğretmen liderliğinin genel algısı arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuşlardır. Özellikle, öğretmen liderliği ve alt boyutları üzerinde en önemli etkinin, bireysel yeniliğin değişim liderliği boyutu olduğunu bulmuşlardır.

Yılmaz vd. (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleki değişim eğilimlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'ndeki 512 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adayları için araştırma verilerini toplamak amacıyla Değişimci Profesyonel Değişim Eğilimi Ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha değişimci eğilimleri bulunmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta daha fazla öğretmen olduğunu buldular. Ayrıca, sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olarak algılayan öğretmenler ile sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olarak algılayan öğretmenler lehine mesleki değişim eğilimi açısından anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bitkin (2012) aday öğretmenler ile yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmalarında

öğretmen adaylarının bireysel değişim düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış ve Güneydoğu Anadolu'da okuyan 1182 öğretmen adayından araştırma verileri toplamıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının bireysel değişimleri ile bilgi edinme yetenekleri arasında pozitif ve ılımlı bir ilişki belirlenmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça, bilgi edinme ve bireysel değişim becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda kitap, internet ve sosyal ilişkiler okuma bağlamında iyi olmanın öğretmen adaylarının bilgi edinme becerileri ve bireysel değişim düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Gürbüz (2015) yüksek lisans tez çalışmasında -öğretmen adaylarının değişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, tek tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak 1568 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde Değişimcilik ve problem çözme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının değişim puanları çalıştıkları bölüme göre değişmiştir. Bu bağlamda en yüksek değişim düzeyi psikolojik danışma ve rehberlik bölümündekilerin, en düşük değişim puanı ise bilgisayar öğretmenleri olarak bulmuşlardır. Ayrıca, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının değişimliliği ile problem çözme becerileri arasında fark bulunmamıştır.

Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir (2017) pedagojik formasyon eğitim programında öğretmen adaylarının bireysel değişim düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde okuyan 331 öğretmen adayına bireysel değişim ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları değişimci kategorilerden biri olan "anket" kategorisine dahil edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile bireysel değişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, fakülte değişkeninde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bireysel değişim düzeyleri erkeklerin lehine sonuçlanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, ortalamanın üzerinde olan cinsiyet ve fakülte değişkenleri açısından gruplar arasında

anlamli olarak farkli olduğu ve cinsiyet değişkeni farkının kadın lehine olduğu belirlenmiştir.

### **2.6.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Corvin (1975), değişim hakkında literatür taraması yaparak tanımladığı 30'dan fazla değişkene sahip 131 farklı okul üzerinde çalışmıştır. Bu değişkenler okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okuldaki rolü, maddi ve manevi destekleri (Değişim) ve değişime ilişkin sosyal bakış açıları ile ilgilidir. Corvin (1975) araştırması okulun yeniliği, müdür ve öğretmenlerin eğitimi, öğretmenlerin deneyimi, sivil toplum kuruluşlarına üye olan veya işbirlikçi programlara katılan öğretmen sayısı ve okulun büyüklüğü ile ilgilidir. Corvin (1975) okul değişiminde iyi eğitilmiş ve deneyimli öğretmen ve yönetici sayısı ile pozitif bir ilişki bulmuştur. Okul dışı kaynakların araştırılması, özgürlük ve değişimin uygulanmasında yeterli insan gücüne sahip olduğu ve değişim ve değişim için yeterli kaynak sağladığı için eğitimde de önemli bir rol oynamak önemlidir.

McGeown (1980) öğretmenlerin değişim durumunu çok boyutlu bir şekilde inceleyebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, tutumların benimsenmesi ve içselleştirilmesi, değişimler, genel değişim değerleri ve değişime odaklanan profesyonel etkinliklere katılım bu çok boyutlu yapının bir parçasıdır. Ayrıca, öğretmenin değişim için çalıştığı kurumun tutumunun öğretmenin değişim durumu üzerinde etkisi vardır.

Şahin ve Thompson (2006) araştırmalarında Rogers (1995) değişimin yayılması - öğretim modeli için bilgisayar kullanımı öğretim elemanlarını incelemiştir. Türkiye'deki bir üniversite eğitim fakültesinin öğretim kadrosunda yapılan araştırmanın sonuçları, öğretim elemanlarının düşük eğitim teknolojisi ve bilgisayar becerileri, bilgisayar erişimi, bilgisayarlara karşı tutum, teknik destek ve inovasyon değişken kategorileri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuşlardır.

Könings, Gruwel ve Merrienboer (2007), 142 ortaokul öğretmeninin öğrenme ortamındaki algılarını incelemiştir. Araştırmada, eğitim tasarımcılarının ve öğretmenlerinin değişimci öğrenme ortamlarının hazırlanması ve uygulanmasında işbirliği yaptıkları ve böylece daha nitelikli eğitim uygulamalarının gerçekleştirilebileceği ve değişimci bireylerin eğitilebileceği sonucuna varılmıştır.

Hsua, Lub ve Hsueh (2007) araştırmalarında 207 MMS (Multimedya Mesaj Servisi) kullanıcısının çevrimiçi bir anketini gerçekleştirmiş ve MMS'in algılanan özelliklerinin değişim kategorileri açısından nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırmaya göre, değişimin göreceli faydaları, uyumluluğu ve gözlemlenebilirliği, MMS'i değişim olarak benimseyen kullanıcılar için değişimi benimsemeye en önemli faktörler olarak ifade edilmektedir (n = 115). Değişimci / öncüler için değişimin göreceli faydası% 52,40 iken, sorgulayıcılar için göreceli fayda uyumluluk ve gönüllü kullanım için% 68,20'dir, şüpheci için göreceli fayda, uyumluluk ve gözlemlenebilirlik% 53,40'tır, ancak algılanan anlamlı için hiçbir şey bulamamışlardır.

Araştırmalarında, Loogna, Kruusvall ve Umarik (2011) e-öğrenmenin benimsenmesinde değişim kategorilerini, Estonya'daki mesleki orta ve yüksek mesleki öğretmenlerin değişimini incelediler. Çalışmada, e-öğrenme araçlarının kullanımı ile öğretmenlerin içerdiği değişim kategorileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuşlardır. Bu bağlamda, değişimci öğretmenler e-öğrenme konusunda daha yetkin olduklarını ifade etmişlerdir. Okul yönetimi desteğinin, e-öğrenmenin motivasyonunun ve e-öğrenmeye ilişkin niteliklerin öğretmenlerin değişim kategorilerinin oluşturulmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Lope Pihie, Bagheri ve Asimiran (2014) okul yöneticilerinin girişimci liderlik uygulamaları ve öğretmenlerin değişimci davranışları hakkındaki algılarını incelemiştir. Araştırmaya göre, öğretmenler okuldaki değişimci uygulamaların yönetim becerilerine ve okul müdürlerinin eğitimine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Aldahdouh, Nokelainen ve Korhonen (2018) yükseköğretimde Değişimcilikte hedef yönelimlerinin ve örtük teorilerin Değişim üzerinde önemli bir etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın verileri Finlandiya'daki üç farklı yükseköğretim kurumunda çalışan 315 personelden toplanmıştır. Araştırma sonucunda kişilik ve yeteneklerin Değişim üzerinde etkisi olduğu ve performanstan kaçınma eğiliminin yeniliğin önemli ve olumsuz bir yandaşı olduğu sonucuna varmışlardır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve değişkenler arasındaki değişkenliğin varlığını ve derecesini belirlemek için bu araştırma modeli seçilmiştir. İki tür ilişkisel analiz vardır bunlar korelasyon ve karşılaştırma analizleridir. Bu çalışmada ilkokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde boyutlar ve alt boyutlar düzeyinde korelasyon kullanılmıştır. Korelasyon araştırması, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere hiçbir şekilde müdahale etmeden incelenmesine olanak tanımaktadır. Korelasyon araştırmaları, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymada, bu ilişkilerin seviyelerini belirlemede ve bu ilişkiler üzerine daha üst düzey araştırmalar için ipuçları sağlamada etkili olmaktadır (Karasar, 2015).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılında Konya il merkezi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılında Konya il merkezi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 512 yöneticinin (n=512) görev yaptığı tespit edilmiştir (MEB, 2019).

Araştırmada evrenin tamamına ulaşamayacağından dolayı evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, çalışma evreninden basit rasgele örnekleme yöntemi kullanılarak %5 hata payı ve % 95 güven ile n=325 yönetici (md. ve md. yrd.) örneklem için yeterli olacağı görülmüştür. Çalışma bu kapsamda seçilen 374 müdür ve müdür yardımcısı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait bazı bilgiler Tablo 2. de verilmiştir.



**Tablo 2: Katılımcıların Özellikleri**

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Erkek	314	84,0
Kadın	60	16,0
<b>Okul İçindeki Konum</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Müdür	111	29,7
Müdür yardımcısı	263	70,3
<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
30 Ve Altında	113	30,2
31-40	170	45,5
41-50	52	13,9
51 ve Üzeri	39	10,4
<b>Eğitim Seviyesi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ön Lisans	53	14,2
Lisans	147	39,3
Lisans Üstü	174	46,5
<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 Yıdan Az	36	9,6
1-5 Yıl	265	70,9
6-10 Yıl	26	7,0
11 Yıl ve Üzeri	47	12,5

Çalışmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının % 84'nün erkek ve % 16'sının kadın olduğu tespit edilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarının % 30'nun okul müdürü ve % 70'nin ise okul müdür yardımcısı olduğu tespit edilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarının % 30 ile 30 ve altındaki yaşlarda, %46 ile 31-40 yaş, % 14 ile 41-50 yaşlarında ve %10 ile 51 yaş ve üzerinde oldukları tespit edilmiştir.

Ayrıca, müdür ve müdür yardımcılarının eğitim düzeyleri incelendiğinde % 14,2'sinin ön lisans, % 39,3'ünün lisans ve % 46,5'inin lisansüstü düzeyinde eğitime sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki kıdemleri %9 ile 1 yıl ve altında, % 71 ile 1-5 yıl arasında, % 7 ile 6-10 yıl arasında ve % 13 ile 11 yıl ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

### **3.3. Araştırma Verilerinin Analizi**

Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca çalışma verilerine bağımsız örneklem t testi, korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır.

Ölçeklerin güvenilirliğini ve iç tutarlılığını test etmek için; Cronbach Alpha analizi kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet değerleri ve kadro durumları arasındaki istatistiksel ilişkinin incelemesinde t testi; yaş, eğitim ve kıdem düzeylerinin karşılaştırılmasında ise varyans analizi (ANOVA testi) kullanılmıştır.

Çalışmada ilkökulda görev yapan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim eğilimleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile korelasyon analizi ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkinin matematiksel olarak modellenmesinde regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. İstatistiksel analizler SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada orijinali Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Ergin, Kör ve Erbay (2016)'ın yaşam boyu öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ölçek, geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla 727 üniversite öğrencisine

uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemi ile sağlanmıştır. Ölçek maddeleri tek faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucu bir soru çıkarılmıştır, son durumda ölçek toplamda 15 madde içermektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye’de de kullanılabileceğini göstermiştir (Ergin, Kör ve Erbay, 2016).

Çalışmada yaşam boyu öğrenme düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan 15 ifadenin güvenilirlik düzeylerinin ise 0,88 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir düzeyde olduğu değerlendirilmektedir.

### 3.5. Veri Toplama Süreci Ve Verilerin Analizi

Ölçeklerin uygulanması aşamasında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla il merkezinde yer alan ilkokullara resmi yazı aracılığıyla ulaşılmıştır. Ulaşılması mümkün olan okullara gidilerek, ulaşılması zor olan okullara ise Google Docs, WhatsApp ve Telegram gibi uygulamalar kullanılarak ölçekler ulaştırılmıştır.

**Tablo 3: Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Güvenilirlik Düzeylerinin İncelenmesi**

Boyutlar	N	Güvenilirlik	İç Tutarlılık	X	SS
<b>Değişimde Girişimcilik</b>	374		0,81	2,74	0,88
<b>Değişimin Yararına İnanma</b>	374	0,89	0,82	3,67	0,87
<b>Değişime Direnç</b>	374		0,80	1,99	0,33
<b>Statükoyu Koruma</b>	374		0,79	3,07	0,63

Araştırmada kullanılan ve müdür ve müdür yardımcılarının değişim eğilimlerini ölçen ölçeğin güvenilirlik düzeyinin ise 0,89 olduğu görülmektedir. Ölçekler Değişimde Girişimcilik, Değişime İnanç, Değişime Direnç ve Statükonun

Korunması alt boyutlarından oluşmaktadır. Girişimcilik alt boyutunun iç tutarlılık düzeylerinin 0,81, ortalama boyut puanlarının  $2,74 \pm 0,88$ , Değişimin Yararına İnanma alt boyutunun iç tutarlılık düzeylerinin 0,82, ortalama boyut puanlarının  $3,67 \pm 0,87$ , Değişime Direnç alt boyutunun iç tutarlılık düzeylerinin 0,80, ortalama boyut puanlarının  $1,99 \pm 0,33$  olduğu, Statükoyu Koruma alt boyutunun iç tutarlılık düzeylerinin 0,79, ortalama boyut puanlarının ise  $3,07 \pm 0,63$  olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Güvenilirlik Düzeylerinin İncelenmesi**

Boyutlar	n	Güvenilirlik	İç tutarlılık	X	s.s
Yaşam Boyu Öğrenme	374	0,88	0,88	3,64	0,82

Müdür ve müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçen ölçeğin güvenilirlik düzeyinin 0,88 olduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0,88 olduğu ve ortalama boyut puanlarının ise  $3,64 \pm 0,82$  olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 5: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Normallik Değerleri**

Ölçekler Alt Boyutları	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan	Mod
Çalışanlara duyarlılık	-0.490	-0.083	39.80	40.00	54.00
Yöneticiye güven	-0.957	0.426	53.11	56.00	66.00
Yeniliğe açıklık	-0.310	-0.0536	12.17	12.00	10.00
İletişim ortamı	-0.588	1.519	33.80	35.00	42.00

<b>İyi oluş</b>	-0.453	-0.278	32.07	33.00	36.00
<b>Öz kontrol</b>	-0.121	-0.731	20.34	20.00	28.00
<b>Duygusallık</b>	-0.130	-0.115	26.66	27.00	35.00
<b>Sosyallik</b>	0.020	-0.529	14.24	15.00	15.00

İncelemelerde çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve çarpıklık ve basıklık değerlerinden veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Kalaycı (2010: 6) çarpıklık ve basıklık değerlerine göre dağılımın normal dağılıp dağılmadığını anlaşıldığını belirtmiştir. George ve Mallery (2016) çarpıklık ve basıklık değerlerinin - 2 ile + 2 (bazı araştırmacılara göre - 3 ile + 3) arasında değerler alması durumunda dağılım normal dağılım olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Veri setinin normal dağılım göstermesi sonucu, “t-testi” ve Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Müdür ve müdür yardımcılarının gelişim düzeylerinin okuldaki örgütsel güveni (çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı) yordama derecesi doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde Konya ili merkezinde ilkokul kademesinde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının özelliklerine göre yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim eğilimlerinin farklılıklar gösterip göstermediği kullanılan ölçeklerin sonuçlarına göre elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 6: Okul İçindeki Konuma Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi**

Boyut	Okul İçindeki Konum	n	$\bar{X}$	ss	p
<b>Değişimde Girişimcilik</b>	Müdür	111	2,82	0,94	0,29
	Müdür Yardımcısı	263	2,71	0,86	
<b>Değişimin Yararına İnanma</b>	Müdür	111	3,58	0,79	0,19
	Müdür Yardımcısı	263	3,71	0,90	
<b>Değişime Direnç</b>	Müdür	111	2,06	0,33	0,01*
	Müdür Yardımcısı	263	1,96	0,32	
<b>Statükoyu Koruma</b>	Müdür	111	3,13	0,67	0,22
	Müdür Yardımcısı	263	3,04	0,62	

\*Anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, okul yöneticilerinin müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapma durumlarının değişimde girişimcilik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ( $p=0,29$ ,  $p>0,05$ ) belirlenmiştir. Buna göre müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik alt boyutuna göre benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapma durumlarının değişimin yararına inanma düzeylerinin de istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı ( $p=0,19$ ,  $p>0,05$ ) belirlenmiştir. Bu sonuç müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin değişimin yararına inanma alt

boyutuna göre yine benzer özelliklere sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde okul yöneticilerinin müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapma durumlarının statükoyu koruma düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,22$ ,  $p>0,05$ ) tespit edilmiştir. Buna göre, müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin statükoyu koruma seviyelerinin farklı olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapma durumlarının değişime direnç düzeylerinin ise istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc analizi sonucunda ise, müdür olarak görev yapan yöneticilerin değişime direnç düzeylerinin müdür yardımcısı olarak görev yapanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 7: Okul İçindeki Konuma Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi**

Boyut	Okul İçindeki Konum	<u>n</u>	$\bar{X}$	ss	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Müdür	111	3,60	0,73	0,57
	Müdür Yardımcısı	263	3,65	0,86	

Tablo 7.'de yer alan veriler incelendiğinde; okul yöneticilerinin müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapma durumlarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,57$ ,  $p>0,05$ ). Bu durum müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme algılarının farklı olmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 8: Cinsiyete Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi**

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	p
Değişimde Girişimcilik	Erkek	314	2,74	0,88	0,93
	Kadın	60	2,75	0,89	
Değişimin Yararına İnanma	Erkek	314	3,66	0,88	0,74
	Kadın	60	3,70	0,82	
Değişime Direnç	Erkek	314	1,99	0,34	0,98
	Kadın	60	1,99	0,27	
Statükoyu Koruma	Erkek	314	3,07	0,63	0,84
	Kadın	60	3,09	0,68	

\*Anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 8.'de yer alan verilere göre; müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin cinsiyetlerinin değişimde girişimcilik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,93$ ,  $p>0,05$ ), müdür veya müdür yardımcılarının cinsiyetlerinin değişimin yararına inanma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,74$ ,  $p>0,05$ ), müdür veya müdür yardımcılarının cinsiyetlerinin değişime direnç düzeylerini anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,98$ ,  $p>0,05$ ) ve yine müdür veya müdür yardımcılarının cinsiyetlerinin statükoyu koruma düzeylerine anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,84$ ,  $p>0,05$ ) belirlenmiştir.

Buna göre müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan kadın ve erkek yöneticilerin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma seviyelerinin benzer olduğu değerlendirilmektedir.

**Tablo 9: Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi**

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	p
Yaşam boyu öğrenme	Erkek	314	3,65	0,82	0,55
	Kadın	60	3,58	0,83	

\*Anlamlı farklılık göstermektedir.



Tablo 9.'da cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinin bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre; müdür veya müdür yardımcılarının cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,55$ ,  $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 10: Yaşa Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi**

Boyutlar	Yaş	<u>n</u>	$\bar{X}$	ss	p
<b>Değişimde Girişimcilik</b>	30 ve altında	113	2,60	0,87	0,06
	31-40	170	2,83	0,86	
	41-50	52	2,62	0,96	
	51 ve üzeri	39	2,93	0,86	
<b>Değişimin Yararına İnanma</b>	30 ve altında	113	3,64	0,92	0,98
	31-40	170	3,67	0,84	
	41-50	52	3,68	0,81	
	51 ve üzeri	39	3,70	0,99	
<b>Değişime Direnç</b>	30 ve altında	113	1,71	0,19	0,01*
	31-40	170	2,03	0,23	
	41-50	52	2,10	0,28	
	51 ve üzeri	39	2,52	0,19	
<b>Statükoyu Koruma</b>	30 ve altında	113	3,04	0,61	0,79
	31-40	170	3,10	0,62	
	41-50	52	3,02	0,63	
	51 ve üzeri	39	3,10	0,79	

\*Anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 10'da yaşa göre değişim eğilimlerinin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yer almaktadır. Tablo 10'da yer alan veriler incelendiğinde, müdür veya müdür yardımcılarının yaşlarının değişimde girişimcilik düzeylerine anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,06$ ,  $p>0,05$ ), müdür veya müdür yardımcılarının yaşlarının değişimin yararına inanma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,98$ ,

$p>0,05$ ) ve müdür ve müdür yardımcılarının yaşlarının statükoyu koruma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p=0,22, p>0,05$ ).

Bu sonuçlar, 30 yaş altında, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş üzerinde olan yöneticilerin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma seviyelerinin farklı olmadığını göstermektedir.

Ancak, müdür veya müdür yardımcılarının yaşlarının değişime direnç düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p=0,01, p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc analizi sonucunda ise söz konusu farkın, 30 yaş altında olan yöneticilerin değişime direnç düzeylerinin 31 yaş ve üzeri olan yöneticilere göre daha düşük düzeyde olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

**Tablo 11: Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi**

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	p
Yaşam boyu öğrenme	30 ve altında	113	3,58	0,90	0,57
	31-40	170	3,66	0,78	
	41-50	52	3,58	0,79	
	51 ve üzeri	39	3,79	0,84	

\*Anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde, müdür veya müdür yardımcılarının yaşlarının yaşam boyu öğrenme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,57, p>0,05$ ) görülmektedir. Buna göre, çalışmada 30 yaş altında, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş üzerinde olan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin benzer özellikler taşıdığı değerlendirilmektedir.

**Tablo 12: Eğitim Düzeyine Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi**

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	p
<b>Değişimde Girişimcilik</b>	Ön Lisans	53	2,56	0,83	0,01*
	Lisans	147	2,63	0,86	
	Lisansüstü	174	2,93	0,88	
<b>Değişimin Yararına İnanma</b>	Ön Lisans	53	3,56	0,79	0,01*
	Lisans	147	3,69	0,94	
	Lisansüstü	174	3,60	0,83	
<b>Değişime Direnç</b>	Ön Lisans	53	1,75	0,23	0,01*
	Lisans	147	1,81	0,23	
	Lisansüstü	174	2,19	0,26	
<b>Statükoyu Koruma</b>	Ön Lisans	53	3,03	0,62	0,01*
	Lisans	147	2,99	0,56	
	Lisansüstü	174	3,17	0,67	

\*Anlamli farklılık göstermektedir.

Eğitim düzeyine göre değişim eğilimlerinin incelenmesinin yapıldığı Tablo 12.'de yer alan veriler incelendiğinde, müdür veya müdür yardımcılarının eğitim düzeylerinin değişimde girişimcilik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ) görülmektedir. Çalışma kapsamında eğitim düzeyleri lisans ve ön lisans olan yöneticilerin değişimde girişimcilik seviyelerinin lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yine, müdür veya müdür yardımcılarının eğitim düzeylerinin değişimin yararına inanma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ) belirlenmiştir. Çalışmada eğitim düzeyleri yüksek lisans, lisans ve ön lisans olan yöneticilerin değişimin yararına inanma seviyelerinin lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde müdür veya müdür yardımcılarının eğitim düzeylerinin

değişime direnç düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ) belirlenmiştir. Buna göre, eğitim düzeyleri lisans ve ön lisans olan yöneticilerin değişime direnç seviyelerinin lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Ayrıca, müdür veya müdür yardımcılarının eğitim düzeylerinin statükoyu koruma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc testi neticesinde, eğitim düzeyleri yüksek lisans olan müdür ve müdür yardımcılarının statükoyu koruma seviyelerinin diğer yöneticilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 13: Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi**

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	p
Yaşam boyu öğrenme	Ön Lisans	53	3,48	0,83	0,01*
	Lisans	147	3,63	0,87	
	Lisansüstü	174	3,62	0,77	

\*Anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 13.'de yer alan bilgiler doğrultusunda müdür veya müdür yardımcılarının eğitim düzeylerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Buna göre, eğitim düzeyleri ön lisans olan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme seviyeleri lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olmaktadır.

**Tablo 14: Mesleki Kıdemlerine Göre Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi**

Boyutlar	Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	ss	p
Değişimde Girişimcilik	1 Yıldan az	36	2,62	0,76	0,63
	1-5 yıl	265	2,73	0,90	
	6-10 yıl	26	2,87	0,79	
	11 yıl ve	47	2,84	0,95	

üzerinde					
<b>Değişimin Yararına İnanma</b>	1 Yıldan az	36	3,87	0,92	
	1-5 yıl	265	3,65	0,86	
	6-10 yıl	26	3,92	0,82	0,11
	11 yıl ve üzerinde	47	3,50	0,91	
<b>Değişime Direnci</b>	1 Yıldan az	36	1,65	0,29	
	1-5 yıl	265	1,96	0,27	
	6-10 yıl	26	2,02	0,20	0,01*
	11 yıl ve üzerinde	47	2,43	0,24	
<b>Statükoyu Koruma</b>	1 Yıldan az	36	3,05	0,60	
	1-5 yıl	265	3,02	0,65	
	6-10 yıl	26	3,08	0,51	0,13
	11 yıl ve üzerinde	47	3,35	0,55	

\*Anlamli farklılık göstermektedir.

Tablo 14.'de mesleki kıdemlerine göre değişim eğilimleri bilgileri bulunmaktadır. Tablo 14.'de yer alan veriler incelendiğinde, müdür veya müdür yardımcılarının mesleki kıdemlerinin değişimde girişimcilik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,63$ ,  $p>0,05$ ), müdür veya müdür yardımcılarının mesleki kıdemlerinin değişimin yararına inanma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,11$ ,  $p>0,05$ ) ve yine müdür veya müdür yardımcılarının mesleki kıdemlerinin statükoyu koruma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,13$ ,  $p>0,05$ ) belirlenmiştir. Bu kapsamda farklı kıdem düzeylerine sahip olan yöneticilerin değişimde girişimcilik seviyelerinin, farklı kıdem düzeylerine sahip olan yöneticilerin statükoyu koruma seviyelerinin ve farklı kıdem düzeylerine sahip olan yöneticilerin değişimin yararına inanma seviyelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Ancak, müdür veya müdür yardımcılarının mesleki kıdemlerinin değişime direnç düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc testi sonucunda ortaya çıkan farkın 1 yıldan daha az kıdeme sahip olan yöneticilerin değişime direnç düzeylerinin 11 yıl ve üzeri sürede kıdeme sahip olan yöneticilere göre daha düşük düzeyde olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

**Tablo 15: Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi**

Boyutlar	Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	ss	p
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	1 Yıldan az	36	3,85	0,84	0,19
	1-5 yıl	265	3,62	0,82	
	6-10 yıl	26	3,84	0,84	
	11 yıl ve üzerinde	47	3,49	0,82	

\*Anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 15.'de yer alan mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinin incelenmesini içeren verilere göre, müdür ve müdür yardımcılarının mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p=0,19$ ,  $p>0,05$ ) belirlenmiştir. Bu kapsamda farklı kıdem düzeylerine sahip olan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin benzer özellikler taşıdığı değerlendirilmektedir.

**Tablo 16: Değişim Eğilimleri Ölçeği Alt Boyutlarının Düzey İlişkilerinin İncelenmesi**

Boyutlar	Değişimde Girişimcilik	Değişimin Yararına İnanma	Değişime Direnç	Statükoyu Koruma	Yaşam boyu öğrenme eğilimi
Değişimde Girişimcilik	r	1			
	p				

<b>Değişimin Yararına İnanma</b>	r	-0,08	1			
	p	0,12				
<b>Değişime Direnç</b>	r	0,13*	0,03	1		
	p	0,02	0,63			
<b>Statükoyu Koruma</b>	r	0,57*	-0,08	0,09	1	
	p	0,01	0,13	0,07		
<b>Yaşam boyu öğrenme eğilimi</b>	r	-0,09	0,93*	0,06	-0,09	1
	p	0,08	0,01	0,27	0,10	

\*Anlamli düzeyde ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 16.'da değişim eğilimleri ölçeği alt boyutlarının düzey ilişkilerinin incelenmesine ilişkin korelasyon analiz sonuçları bulunmaktadır. Buna göre, müdür veya müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ile değişimde girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı seviyede ilişki olmadığı ( $p=0,08$ ,  $p>0,05$ ) görülmüştür.

Müdür veya müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ile değişimin yararına inanma düzeyleri arasında çok güçlü, pozitif ve anlamlı seviyede ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0,93$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların değişimin yararına inanma düzeylerinin artış göstermesi yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde yükseltici etkiye sahip olduğu söylenebilir. Müdür ve müdür yardımcılarının değişimin yararına inanma düzeylerinin artmasının yaşam boyu öğrenme tutumlarını artıracığı görülmektedir.

Müdür veya müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ile değişime direnç düzeyleri arasında anlamlı seviyelerde ilişki olmadığı görülmüştür ( $r=0,06$ ,  $p=0,27$ ,  $p>0,05$ ). Buna göre katılımcıların değişime direnç ve yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin ilişkisiz olduğu söylenebilir. Yine, müdür veya müdür

yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ile statükoyu koruma düzeyleri arasında anlamlı seviyelerde ilişki olmadığı görülmüştür ( $r=-0,09$ ,  $p=0,10$ ,  $p>0,05$ ). Katılımcıların statükoyu koruma ve yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin ilişkisiz olduğu söylenebilir. Değişime direnç ve değişimde girişimcilik alt boyutları arasında pozitif düzeyde ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,13$ ,  $p=0,02$ ,  $p<0,05$ ).

Statükoyu koruma ve değişimde girişimcilik alt boyutları arasında pozitif düzeyde ve orta düzeyde güçte bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,57$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Değişimin yararına inanma ve değişimin yararına inanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Değişime direnç ve değişimin yararına inanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı ( $p=0,63$ ,  $p>0,05$ ), statükoyu koruma ve değişimin yararına inanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı ( $p=0,13$ ,  $p>0,05$ ) ve yine statükoyu koruma ve değişime direnç alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,07$ ,  $p>0,05$ ).

**Tablo17: Değişim Eğilimleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzey İlişkilerinin Modellenmesi**

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	Model testi		Katsayıların testi		
		$F_{Model}$	$R^2$	$\beta^{**}$	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Değişimin Yararına İnanma	267,50	0,86	0,93	47,61	0,01*
	Değişimde Girişimcilik			0,04	-0,04	0,99
	Değişime Direnç			0,09	0,09	0,99
	Statükoyu Koruma			0,04	-0,03	0,99

\*Anlamlı farklılık göstermektedir.

\*\*Standardize Edilmiş Katsayılar Kullanılmıştır.

Tablo 17'ye göre, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile değişim eğilimi alt boyutlarının kısmen ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre, yaşam boyu öğrenme



eğilim düzeyi ile değişimin yararına inanma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ( $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi ile değişimde girişimcilik, değişime direnç, statükoyu koruma alt boyutlarının ise istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişki içinde olmadığı belirlenmiştir ( $p=0,99$ ,  $p=0,99$ ,  $p=0,99$ ;  $p<0,05$ ). Bu nedenle oluşturulan regresyon modelinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Sonuçta oluşturulan regresyon modelinde yer alan değişimin yararına inanma boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki değişimleri açıklama yeteneğinin %86 olduğu tespit edilmiştir ( $R^2=0,86$ ). Bu oranın oldukça yüksek düzeyde olduğu değerlendirilmektedir.

Elde edilen regresyon modelinin istatistiksel düzeyde anlamlı olarak kabul edilebileceği görülmektedir ( $F=267,50$ ,  $p=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Çalışma kapsamında oluşturulan regresyon modeli şu şekilde kurulmuştur:

$$\text{Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi} = 0,93 \times \text{Değişimin Yararına İnanma}$$

Modelde, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine yüksek ve tek başına etki eden değişim eğilimi alt boyutunun değişimin yararına inanma boyutu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, değişimin yararına inanma değişkeninde meydana gelen 1 birimlik değişimin yaşam boyu öğrenme eğiliminde 0.93'lük bir artışa neden olduğu belirlenmiştir ( $\beta=0,93$ ).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmada ilkökul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre aşağıda ifade edilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapma durumlarının değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Buna göre müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma seviyelerinin benzer özellikler sergilediği söylenebilir. Ancak araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapma durumlarının değişime direnç düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc analizi sonucunda müdür olarak görev yapan yöneticilerin değişime direnç düzeylerinin müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapma durumlarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme algılarının farklı olmadığını ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde bu konuda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Canlı, Demirtaş ve Özer (2015) çalışmalarında, okul yöneticilerinin değişime ‘orta düzeyde’ direndiği, kendilerini genellikle değişimde girişimci, değişimin yararına inanan, statükoyu koruma eğilimli olarak gördükleri ancak sonuçta genellikle değişime eğilimli oldukları sonuçlarını elde etmişlerdir. Uğurlu, Yıldırım ve Ceylan (2014), öğretmenlerin değişime dair bakış açılarının incelendiği makalelerinde öğretmenlerin değişime ‘ayak uydurma, farklılaşma’ olarak yaklaştığı

sonucuna ulaşmışlardır. Akpınar ve Aydın (2007) ise çalışmalarında, ilköğretimdeki öğretmenlerin değişim algılarında eğitimde meydana gelen değişimlere olumlu baktığını, Türkiye'nin eğitim sisteminde bu tarz değişimlerin gerçekleştirilmesini onayladıklarını, ayrıca değişim açısından yetersiz kaldıkları noktaları eğitimle tamamlama eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir.

Çalışmada, müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin cinsiyetlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan kadın ve erkek yöneticilerin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma seviyelerinin benzer olduğu değerlendirilmektedir. Müdür veya müdür yardımcılarının cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ise istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin aynı sosyal ve ekonomik yapı içerisinde ve eşit şartlara sahip olmalarının bu durumun nedenleri arasında sayılabilir. Literatür incelendiğinde bu konuda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir Ayhan vd. (2012), eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile değişimcilik kategorileri arasında anlamlı fark bulmuşlar ve kadınların erkeklerden daha değişimci olduğunu belirtmişlerdir. Arcuria (2011), Coşkun (2009), Gencel (2013), Özçifçi ve Çakır (2015), Konakman ve Yelken (2014) ise bunun nedeni olarak kadınların günümüzde yeniliğe daha çok ilgi duyduklarını ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımında ise erkeklere göre kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmektedirler.

Şahin, Akbaşı ve Yelken (2010)'in araştırma sonuçlarına göre ise cinsiyet faktörünün öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmedeki temel yeterlilikler hakkındaki görüşlerini belirlemede etkisi bulunmamaktadır. Argon, Öztürk ve Kılıçaslan (2008), öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı faaliyetlerinin cinsiyete göre dağılımını incelemiş ve kadın ve erkek öğretmen adaylarının cevaplarının önemli ölçüde farklı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Demirel ve Akkoyunlu (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı açısından öz-yeterliliklerinin cinsiyet olarak önemli bir farklılık göstermediğini, ancak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılıklar teşkil ettiğini gözlemlemişlerdir. İzci ve Koç (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre kadın adaylar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Gençel (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, eğitim için adayların yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilgili algıları eğitim adaylarından daha olumludur. Coşkun (2009) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenmedeki eğilimlerin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, müdür veya müdür yardımcılarının yaşlarının, değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, 30 yaş altında, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş üzerinde olan yöneticilerin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma seviyelerinin farklı olmadığını göstermektedir. Ancak, müdür veya müdür yardımcılarının yaşlarının değişime direnç düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc analizi sonucunda söz konusu farkın, 30 yaş altında olan yöneticilerin değişime direnç düzeylerinin 31 yaş ve üzeri olan yöneticilere göre daha düşük düzeyde olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Çalışmada, müdür veya müdür yardımcılarının yaşlarının yaşam boyu öğrenme düzeylerine göre de anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre, çalışmada 30 yaş altında, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş üzerinde olan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin benzer özellikler taşıdığı değerlendirilmektedir.

Literatürde araştırmanın bu yöndeki sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Arslan (2014), müdürlerin mesleki kıdem değişkenine göre, 31 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olanların diğer gruplara göre girişimcilik boyutundaki eğilimlerinin daha olumlu olduklarını ifade etmektedir. Çalışmasında değişime

direnç boyutunda ise 31 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olanların diğer gruplara göre daha az direnç gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 31 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan müdürlerin yarar boyutundaki değişim eğilimlerinin diğer gruplara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, müdürlerin yöneticilik kıdemi değişkeni incelendiğinde ise mesleki kıdem değişkenine benzer bir sonuca ulaşılmıştır. 31 yıl ve daha fazla yöneticilik kıdemi olan müdürlerin değişime olan dirençlerinin 7-18 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha az olduğu görülmüştür. Bu durum müdürlerin mesleki kıdemleri arttıkça değişime daha olumlu yaklaşma ve daha az direnç gösterme konusunda deneyim kazanmış olmaları ile açıklanabilir. Balcı ve Göksoy (2010)'un yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulmuş ve öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin ilerledikçe arttığını belirtmiştir. Bu, yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlerden daha yorgun hissettikleri ve mesleklerini yaparken mesleki performanslarını yerine getirmekte güçlük çektikleri anlamına gelmektedir; bu nedenle yaşlı öğretmenlerin kişisel olmayan ve duygusal aşınmaya sahip olduklarını açıklamışlardır. Benzer şekilde, Şahin ve Arcagök (2014) de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında; 31 yıllık veya daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tüm alt boyutlarda yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip oldukları sonucuna varmışlardır.

Arslan (2015) araştırmasında, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip halk eğitim merkezi müdürlerinin değişimde girişimcilik boyutunda daha olumlu bir eğilime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan müdürlerin diğerlerine nazaran değişime daha az direndiği, değişimin yararına inanma boyutunda değişime daha eğilimli oldukları ifade edilmektedir. Canlı, Demirtaş ve Özer (2015) araştırmalarında okul müdürlerinin büyük ölçüde, değişime dair girişimci bir tutum içerisinde olduklarını, değişimi faydalı bulduklarını, mevcut durumlarını koruma eğiliminde oldukları, değişime orta seviyede direnç

gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Eğitim düzeyine göre değişim eğilimlerinin incelenmesi sonucunda, müdür veya müdür yardımcılarının eğitim düzeylerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, eğitim düzeyleri lisans ve ön lisans olan yöneticilerin değişimde girişimcilik seviyelerinin lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu, eğitim düzeyleri yüksek lisans, lisans ve ön lisans olan yöneticilerin değişimin yararına inanma seviyelerinin lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu ve eğitim düzeyleri lisans ve ön lisans olan yöneticilerin değişime direnç seviyelerinin lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu ve eğitim düzeyleri yüksek lisans olan müdür ve müdür yardımcılarının statükoyu koruma seviyelerinin diğer yöneticilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yine çalışmada, müdür veya müdür yardımcılarının eğitim düzeylerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin de anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre eğitim düzeyleri ön lisans olan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme seviyeleri lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olmaktadır.

Tanatar (2017) bu konudaki araştırmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyon ve sebatlarının yüksek olduğunu ancak öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu puanlarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Çam ve Üstün (2016), Ayra (2015), Kılıç (2015), Ayaz (2016), Özçiftçi (2014) ve İleri (2017) de yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu saptamışlardır.

İzci ve Koç (2012), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme hakkındaki görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Evin ve Gençel (2013), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini “yeterli” gördükleri sonucuna varmıştır. Demirel ve Akkoyunlu (2010) tarafından

öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarını ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuştur. Araştırmalarda öğretmenlerin öğretmenlik mesleği açısından kendilerini yeterli gördükleri ve mesleğe yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Konokman ve Yelken (2014) tarafından eğitim öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerine yapılan çalışma sonucunda, kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Diker, Çoşkun ve Demirel (2012) tarafından yürütülen kız ve erkek üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çalışmasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır.

Yapılan analizler sonucunda, müdür veya müdür yardımcılarının mesleki kıdemlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, statükoyu koruma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda farklı kıdem düzeylerine sahip olan yöneticilerin değişimde girişimcilik seviyelerinin, farklı kıdem düzeylerine sahip olan yöneticilerin statükoyu koruma seviyelerinin ve farklı kıdem düzeylerine sahip olan yöneticilerin değişimin yararına inanma seviyelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Ancak, müdür veya müdür yardımcılarının mesleki kıdemlerinin değişime direnç düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc testi sonucunda ortaya çıkan farkın 1 yıldan daha az kıdeme sahip olan yöneticilerin değişime direnç düzeylerinin 11 yıl ve üzeri sürede kıdeme sahip olan yöneticilere göre daha düşük düzeyde olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Müdür ve müdür yardımcılarının mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerine göre de anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda farklı kıdem düzeylerine sahip olan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin benzer özellikler taşıdığı değerlendirilmektedir.

Çalışmada, değişim eğilimleri ölçeği alt boyutlarının düzey ilişkilerinin incelenmesine ilişkin korelasyon analiz sonucunda, müdür veya müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ile değişimde girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı seviyede ilişki olmadığı, müdür veya müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ile değişimin yararına inanma düzeyleri arasında çok güçlü, pozitif ve anlamlı seviyede ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, katılımcıların değişimin yararına inanma düzeylerinin artış göstermesi yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde yükseltici etkiye sahip olduğu ve müdür ve müdür yardımcılarının değişimin yararına inanma düzeylerinin artmasının yaşam boyu öğrenme tutumlarını artıracak değerlendirilmektedir. Müdür veya müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ile değişime direnç düzeyleri arasında anlamlı seviyelerde ilişki olmadığı görülmüştür. Buna göre katılımcıların değişime direnç ve yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin ilişkisiz olduğu söylenebilir. Yine, müdür veya müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ile statükoyu koruma düzeyleri arasında anlamlı seviyelerde ilişki olmadığı görülmüştür. Katılımcıların statükoyu koruma ve yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin ilişkisiz olduğu söylenebilir. Değişime direnç ve değişimde girişimcilik alt boyutları arasında pozitif düzeyde ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Statükoyu koruma ve değişimde girişimcilik alt boyutları arasında pozitif düzeyde ve orta düzeyde güçte bir ilişki olduğu görülmüştür. Değişimin yararına inanma ve değişimin yararına inanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Değişime direnç ve değişimin yararına inanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı, statükoyu koruma ve değişimin yararına inanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı ve yine statükoyu koruma ve değişime direnç alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Bu kapsamda Cenker (2008), ilköğretimde çalışan öğretmenlerin değişimin başında ve uygulanmasında öğretmenlerin 'söz sahibi' olması ama yeteri kadar değişime katılmadığını ifade etmektedir. Helvacı, Çankaya ve Bostancı'nın (2013) ise çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin "değişim yüzünden zarar görürüm endişeleri" nedeniyle değişime dirençlerinin orta seviyede seyrettiğini



belirlemiştir.

Çalışmada incelenen bir diğer husus, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile değişim eğilimi alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Buna göre, yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi ile değişimde girişimcilik, değişime direnç, statükoyu koruma alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişki içinde olmadığı, ancak, yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi ile değişimin yararına inanma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan regresyon modelinde yer alan değişimin yararına inanma boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimindeki değişimleri tek başına açıklama yeteneğinin bulunduğu tespit edilmiştir (%86,  $R^2=0,86$ ). Ayrıca, bu oranın da oldukça yüksek düzeyde olduğu değerlendirilmektedir.

Ayrıca, çalışmada oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Kurulan modelde, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine yüksek ve tek başına etki eden değişkenin değişimin yararına inanma alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, değişimin yararına inanma değişkeninde meydana gelen 1 birimlik değişimin yaşam boyu öğrenme eğiliminde 0.93'lük bir artışa neden olduğu belirlenmiştir ( $\beta=0,93$ ).

Bu kapsamda, Beycioğlu ve Aslan (2010), Bourn (2015), Özmen ve Sönmez (2007) eğitim örgütlerindeki değişimin en önemli uygulayıcısının öğretmenler/yöneticiler olduğunu ve bahsedilen niteliklerin kendilerine atfedilmesi sebebiyle değişime eğilimli, değişimde girişimci, değişime açık ve hazır bulunmak durumunda olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bir öğretmen/yöneticinin değişime uyum sağlaması durumunda çevresini de değişeceğinden, önce öğretmen/yöneticinin değişimin yararına inanmasını beklemek gerektiği düşünülmektedir. Nitekim, Helvacı ve Kıcıroğlu (2010) çalışmalarında, Türkiye'deki öğretmen/yöneticilerin değişim hususunda hazır bulunuşluklarının orta seviyede olduğunu, Akpınar ve Aydın (2007) öğretmenlerin değişime her zaman açık olduklarını ortaya koymaktadır.

Uras (2000), benzer yöndeki çalışmasında öğretmenlerin yeni fikirleri kolayca kabul edip uygulamak, yenilikleri denemek ve değişim gerekliliğinin olumsuz bir algıya sahip olduğuna inanmaktan çekinmediğini belirtmiştir. Benzer bir sonuç Yılmaz'ın (2013) okul öncesi öğretmen adayları çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Yılmaz (2013), okul öncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının değişim açısından düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Poyraz (2014), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye bakış açılarının genel olarak olumlu olduğunu, Yıldırım (2015) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli olarak algıladıklarını, Erdoğan (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu, Yasa (2018) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yine, müdür ve müdür yardımcıları yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olarak bulunduğu çalışma sonuçlarını yine Erdoğan (2014), Özçiftçi (2014), Ayra ve Kösterelioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da desteklemektedir.

Sonuç olarak dünyada değişim baş döndürücü hızda ilerlerken teknolojik gelişmeler eğitimsel gelişmeleri etkileyerek şekillendirmektedir. Böylece, yöneticilerin değişimi uygulamasının bir zorunluluk olduğu ve bu yöndeki çalışmalarda kilit bir öge konumunda oldukları değerlendirilmektedir. Ancak değişimin kendiliğinden ortaya çıkamayacağı ya da tek bir kişinin çabasıyla etkili sonuçlara alınamayacağı da göz önünde bulunması gereken önemli bir husustur.

## 5.2. Öneriler

Yetiştirdikleri öğrencilere birçok konuda model olan yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve değişime eğilim düzeyleri açısından iyi düzeyde olmaları oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı yöneticilerin bu konularda var olan eksiklerini tespit ederek tamamlayıcı hizmet içi eğitim uygulamalarına önem verebilir.

Yönetim kademesindeki müdür ve müdür yardımcılarının çoğunluğunun

araştırma sonuçlarına göre sorgulayıcı kategoride ve orta düzeyde değişimci olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yöneticiler; yeni uygulamalar, teknolojik değişimler, güncel eğitim teknolojileri hakkında bilgilendirilebilir; Değişimci sınıf ve öğretim ortamları yaratmaları konusunda okullarda fırsatlar verilebilir ve yeniliğe özendirilmelerde bulunabilirler.

Yönetim kademesindeki müdür ve müdür yardımcılarının birlikte görev yaptıkları öğretmenlerin değişime eğilim düzeylerini artırmak için yaratıcılıklarını ve değişimci fikirler üretmelerini sağlayacak programlar, projeler geliştirilmeli ve yeni olan fikirler destekleyebilirler. Yöneticilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bazı alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü eğitim düzeyindeki yöneticilerin daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda tüm yöneticiler lisans sonrası eğitim konusunda teşvik edilebilir ve çalıştıkları kurumlar tarafından da bu konuda öğretmenleri destekleyip onlara çeşitli kolaylıklar sağlayarak örnek olabilirler.

Okul yöneticileri yabancı dil öğrenme konusunda çeşitli hizmetiçi kurslara yönlendirilebilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil konusunda eksikliği olan yöneticilere yönelik yabancı dil kursları ve isteyen yöneticileri yurt dışı eğitim programlarına yönlendirilebilir.

Yöneticilerden yaşı fazla olanların yaşam boyu öğrenme yeterliğinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmenin yaşam boyu devam ettiğini savunan yaşam boyu öğrenme konusunda yetersiz olan yöneticiler bilgilendirilip, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını anlatmak için yönetimdeki müdür ve müdür yardımcılarında yönelik seminerler verilebilir.

Müdür ve müdür yardımcılarında değişimcilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerini, mesleki gelişimlerini destekleyecek, sürekli değişen teknoloji ile baş etmesine yardımcı olacak, sosyal ve kültürel zenginliklerini artıracak eğitim programları ile okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. müdür ve müdür yardımcılarının çalışma koşulları incelenerek, değişimci olmalarına veya yaşam boyu öğrenme konusunda istenilen seviyeye ulaşamamalarına engel olan durumlar tespit edilebilir ve bu konularda gereken tedbirler alınabilir.

## KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile Değişimcilik düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Acuner, Taner (2000). “Değişim sürecinde organizasyonel süreklilik,” *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2,4: 1-18, Nisan-Haziran.
- Açıkgöz Ersoy, B. ve Mutur Şengül, C. (2008). Değişimciliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması. *Yönetim ve Ekonomi*,15, 59-74.
- Adabaş, A. (2016). Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: the perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*. Erişim Tarihi: 04 Nisan.2019 <http://www.iier.org.au/iier17/adams.html> adresinden elde edilmiştir.
- Adıgüzel, A. (2012). The relation between candidate teachers’ moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: *A case study of Harran University Education Faculty. Educational Research and Reviews*, 7(25), 543-547.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (*Kütahya ili*). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 159-175
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayısı: 155-156.

- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme*. 8th International Educational Technology Conference (IETC2008), 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilişim dergisi*(64), 23-48.
- Aksoy, H., Erbay, H. ve Kör, H. (2017). Üniversite Akademik Personellerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 47-58.
- Alan, H. ve Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma ve Değişimcilik. *Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. İktisadi Değişim Dergisi*, 1, 13-26.
- Albach, H. (1993). Culture and technical innovation: A cross-cultural analysis and policy recommendations. *The Academy of Sciences and Technology Research Report* Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Albasheer, A., Khasawneh, S., Abu Nabah, A. ve Hailat, S. (2008). Perceptions of student teachers towards the effectiveness of co-operating teachers, school principles and university supervisors participating in the teacher education program in Jordan. *International Journal of Lifelong Education*, 27 (6), 693-705.
- Aldahdouh, T.Z., Nokelainen, P., Korhonen, V. (2018). Innovativeness of staff in higher education do implicit theories and goal orientations matter? *International journal of higher education*, 7(2), 43-57.

- Altın, S. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelemesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Arslan, M. M. (2014). Halk eğitimi merkezi müdürlerinin değişim eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 875-888.
- Aslaner, E. (2010). Örgütsel değişim ve Değişimcilik: Bir özel okul örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Atasoy, R., Cemaloğlu, N. (2018). Evaluation of quality policies on education in Turkish education system, *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1350 - 1373.
- Atasoy, R. Güçlü, N. Çoban, Ö.(2017) Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* , 46 (215) , 167-191 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36134/405904>
- Atik Kara, D. ve Kürüm D. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri (5-7 Eylül 2007). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Avrupa Komisyonu (1993). Green paper on the European dimension of education. Brussels: European Commission.
- Avrupa birliği birlik programları. (2013), [www.ab.gov.tr](http://www.ab.gov.tr) (Erişim tarihi: 08.10.2019).
- Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin İli Örneği).(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).

- Aybala, Ç. ve Değirmenci Gündoğmuş, H. (2016). Öğrencilerin Bakış Açısıyla Hayat Boyu Öğrenme: Nitel Çalışma. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 2599-2612.
- Aydın, S., Selçuk, G. ve Çakmak, A. (2018). Examining Beliefs Of Preservice Teachers About Epistemology And Life-Long Learning Competency Via Canonical Correlation Analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13-24
- Ayhan, S. (2005). Yaşam Boyu Öğrenme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ayhan, S. (2006). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Feziye Sayılan ve Ahmet Yıldız (Ed.), Yaşam Boyu Öğrenme (s.2-14). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik İnançları ile ilişkisi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 412297).
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA: Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2006). Recommendation of The European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning. Erişim tarihi: 18.10.2019, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden alınmıştır.
- Bağcı, Ş. E. (2007). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Bahçeci, F. ve Yıldız, E. (2016). Yetişkin Eğitimindeki Bireylerin Öğrenme Yönetim Sistemleri Hakkındaki Görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 94-113.
- Balcı Bucak, E. ve Göksoy, S. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı

direnci azaltma yöntemlerinden eğitim ve karara katılımı sağlama yöntemini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, *19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 16-18 Eylül 2010 Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC*

Beal, G. M. ve Bohlen, J. M. (1956). The diffusion process. farm foundation, increasing understanding of public problems and policies, 111-121. Erişim Tarihi: 0-22 Kasım 2019 <http://www.soc.iastate.edu/extension/pub/comm/SP18.pdf>.

Bektaş, İ. ve Ayyıldız, H. (2009). Xdsl genişbant ağ teknolojisi ürünlerinin Türkiye'deyayılımı ve bass yenileşim yayılma modeli gerçekleştirilmesinin araştırılması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 27(2), 367-383.

Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Eletronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.

Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.

Bilasa, P. ve Taşpınar, M. *Education Sciences (NWSAES)*, 2017; 11(2): 61-81.

Bitkin, A. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel Değişimcilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi. Şanlıurfa

Bourn, D. (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal Of Development Education And Global Learning*, 7(3), 63-77.

Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.

Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi Gereken İnsan Tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.



- Bulut, B. (2009). Sürekli eğitim merkezlerinin ülkemiz ve bazı ülkelerdeki işleyişi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırkkale Üniversitesi, Kırkkale
- Büyüköztürk Ş. ve Altun S.A.,(2011) Değişim eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A.B.D., Ankara
- Can, S. (2009). Ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilikleri (Üsküdar ve Kadıköy İlçeleri Örneği).Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. İlköğretim Online, 14(2), 634-646.
- Cedefop. (2008). Terminolog of European education and training policy. Lüksemburg <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117> (Erişim tarihi:12.10.2019).
- Cemaloğlu N. (2019). Eğitimde Politika Analizi Ankara: Pegem Akademi. ss. 311-337.
- Çenker, B. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). <https://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm> (Erişim tarihi: 15.10.2019).
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368. Erişim Tarihi:04.11.2019<http://www.itma.vt.edu/courses/humgro/lesson8/Cornford2002LearningToLearnStrats.pdf> adresinden elde edilmiştir.

- Corvin, R. G. (1975). Innovation in organizations: the case of schools. *Sociology of Education*, 48,1, 1-37.
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 125-136. ErişimTarihi:04.11.2019[http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0260137042000184174#.VGqn4fmsW So](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0260137042000184174#.VGqn4fmsWSo) adresinden elde edilmiştir.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 460-475. doi: 10.17218/husbed.58800.
- Çelebioğlu F. (1982). Davranış açısından örgütsel değişim, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No:3008.
- Çiltaş, A. (2011) Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5, 1-11.
- Çuhadar, C., Bülbül, C. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel Değişimcilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi *İlköğretim Online* 12(3), 797-807.
- Dehmell, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), 49-62.
- De La Harpe, B. ve Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 169-182. doi: 10.1080/713695729.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Demir Başaran, S. ve Keleş, S. (2015). Değişimci kimdir? Öğretmenlerin Değişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim*

*Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 30(4), 106-118.*

- Demirel, M. (2010). İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. . 1-3 Mayıs 2009 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri Kitabı. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirel, Y ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının Değişimcilik üzerine etkileri *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,17(1), 189-202.
- Derrick, M. G. (2003). Creating enviroments conductive for lifelong learning. new directions for adult and continuing education. Wiley Periodicals S. 100.
- Diker Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74.
- Edudemic (2015). Lifelong learning is a crucial educational mindset. <http://www.edudemic.com/lifelong-learning-educational-mindset/> (Erişim tarihi: 10. 09. 2019).
- Ekici, G.(2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 7(11), 353-379.

- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneciliği. *Türk Kütüphaneciliği*, 803-834.
- Er, K. O., Gürkan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26),1-18.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Demirel, Ö. (Edt.) Eğitimde yeni yönelimler(5. Bs.). Ankara: Pegem Akademi
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde değişim yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, D.G. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler. Yayımlanmamış Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eren, H. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal Değişimcilik kapasitelerinin teknolojik Değişimcilik eğilimlerine etkisini ölçmeye yönelik bir model önerisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Ergin M., Kör H., Erbay H. (2016) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 1561-1572 Cilt:25 No:4.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252. *Araştırmalar Dergisi*, 12, 23-43.
- Gencil, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Goldsmith, R. E ve Foxall, G. R. (2003) *The measurement of innovativeness the international handbook on innovation* ed by L. V. Shavinina sayısı s.321-329.
- Göksan, T: S, Uzundurukan S ve Kesin N: S. (2009) Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi

Sempozyumu, Antalya.

- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram Ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 85.
- Güngör, G. ve Göksü, A. (2013). Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Gürbüz, O. (2015). Öğretmen adaylarının Değişimcilikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Çomü eğitim fakültesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Hart, R. (2006). Using e-learning to help students develop lifelong learning skills. The. Royal Roads University. Victoria, BC.
- Haseski, H. İ. , Şahin, Y.L., Yılmaz, E. ve Erol, O. (2014). Facebook kullanım amaçları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin *incelenmesi Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 331-351.
- Helvacı, M. A., Çankaya, İ. ve Bostancı, A. B. (2013). Eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri ve düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*,6(1),120-135.
- Helvacı, M. A. ve Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-30.
- Hsua, C. L., Lub, H. P., ve Hsuc, H. (2007). Adoption of the mobile internet: an empirical study of mult imedia message service (MMS) *The International Journal of Management Science*, 35(6), 715-726.
- Hunde A.B. ve Tacconi G., (2014). *Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers procedia - social*

*and behavioral sciences*, 136, ss. 496-500. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.363.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). *Scales for the measurement of innovativeness. human communication research*, 4, 58-65. Erişim Tarihi 07.10.2019 [http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1468-2958.1977.tb00597.x?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_chec\\_kout=1](http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1468-2958.1977.tb00597.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_chec_kout=1) adresinden elde edilmiştir.

HÖP. (2009). Hayat Boyu Öğrenme Programı. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı. 05.09.2019 tarihinde [https://www.ab.gov.tr/\\_46033.html](https://www.ab.gov.tr/_46033.html) adresinden alınmıştır.

İleri, S. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı Örnekleme). (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir.

İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.

Johnstone, J. W. (1965). Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of American adults. [http://www.norc.org/PDFs/publications/NORCRpt\\_89.pdf](http://www.norc.org/PDFs/publications/NORCRpt_89.pdf) (Erişim tarihi:10.10.2019).

Jovanova-Mitkovska, S. ve Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia – social and behavioral sciences*, (28), 573-578.

Kabakçı, H. (2008). Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri (Kandıra Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Karaman, K. (2016). Hayat Boyu Öğrenme Etkinliklerinde Yerel Yönetimlerin Rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 87.
- Karakuş, C. (2011). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri 19.Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H.E. (2010). Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H.E. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*.
- Kaya, H.E. (2016). Yaşam boyu yetişkin eğitimi. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kazu, İ. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 15(3), 838-854. Litzinger, T. A., Wise, J. C., Lee, S. H., Simpson, T. ve Joshi, S. (2001). Assessing readiness for lifelong learning. proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference, Salt Lake City, UT.
- Kert, S. B. ve Tekdal, M. (2012). Farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin Değişimcilik algılarının karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1150-1161.
- Knapper, C. ve Copley, A.J. (2000). Lifelong learning in higher education. London: Kogan Page.  
[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=678459](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=678459) (Erişim Tarihi: 09.11.2019).
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve

yaşam boyu öğrenme eğilimleri. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir.

Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel Değişimcilik profilleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kılıçer, K. ve Odabaşı F. (2010). Bireysel Değişimcilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.

Kıvrak, E. (2007). Avrupa birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Komşu, U. C. (2017). The Lifelong Learning Competencies of Trainers Who Work for Public Education Centres: Case of Mersin. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 117-145.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.

Korkmaz, N. (2018). Türkiye’de Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Yetişkin Eğitimi. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-58.

Köksal, N. ve Çöğmen, S. (2013). Pre-service teachers as lifelong learners: University facilities for promoting their professional development. *Eğitim Araştırmaları–Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.

Könings, K., Gruwel, S. ve Merriënboer, J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design teaching and teacher Education, 23, 985-997.

Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik alguları, teknolojik araç-gereç kullanım tutumları ve*



*bireysel Değişimcilik düzeylerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köymen, Ü. (2002). Güdüleyici öğrenme. Ali Şimşek. (Ed.), *Sınıfta Demokrasi* içinde (111-145). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Kulu, S. (2007). İstanbul ili, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime dirençleri ve direnç nedenleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2007). *Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi.* 12-14 Mayıs Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü.

Kuzu, S., Demir, S. ve Canpolat, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 1089-1105.

Loads, D. (2007). Effective learning advisers perceptions of their role in supporting lifelong learning. *Teaching in Higher Education*. 12(2), 235-245.

Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action - transforming education in the 21st century.* Kogan Page, London Erişim Tarihi:18.10.2019. [https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/Lifelong Learning in Acti on Transforming Education in the 21st Century.pdf](https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/Lifelong+Learning+in+Action+Transforming+Education+in+the+21st+Century.pdf) adresinden alınmıştır.

Lope Pihie, Z.A., Bagheri, A. ve Asimiran, S. (2014). School leadership and innovative principals: implications for enhancing principals' leadership knowledge and practice. *Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance*, 6, 162-167.

Loogma, J., Kruusvall, J. ve Ümarik, M. (2011). E-learning as innovation: exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers &*

*Education*, 58(2), 808-817.

McGeown, V. (1980). Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*. 6(2), 147-169.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Freten\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_genel\\_yeterlikler\\_par%C3%A7a\\_2.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Freten_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf) (Erişim tarihi: 03.09.2019).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009) Hayat boyu öğrenme Belgesi [http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20do\\_kuman.pdf](http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20do_kuman.pdf) (Erişim tarihi:02.09.2019) .

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018) Milli Eğitim Şuraları [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_06/06021327\\_17\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf) (Erişim tarihi: 03.09.2019).

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Kanun Numarası: 1739. Kabul Tarihi: 14/6/1973, Resmî Gazete: 24.6.1973/14574.

MEB. (2007). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Taslak Strateji Belgesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Yüksek Planlama Kurulu

MEB. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. 05 15, 2019 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-\\_26.10.2019.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.10.2019.pdf) adresinden alınmıştır.

Mollaibrahimoğlu, M . (2016). Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Journal of Life Economics*, s.119-125. DOI: 10.15637/jlecon.145.

Oğuzkan, T. (1985). UNESCO Dördüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı izlenimleri. *Eğitim ve Bilim*, 10(57), 4-11.

- Ozan, C., Çelik, N. ve Kıncal, R. Y. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen inanç ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması.1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul Erişim Tarihi: 04.09.2019 <http://ejercongress.org/pdf/EJERCongress2014-BildiriKitabi.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Özbek, A. (2014). Öğretmenlerin Değişimcilik düzeylerinin tıbab yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özçiftçi, M. (2014). Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özdemir, N. (2019). Eğitimde nitelik tartışmaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2014). Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm (6.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Özer, Y. (2011). Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek Ve Gelişerek Öğrenme (Öğrenmeye Sosyal Psikolojik Bir Bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), sayfa:12-46.
- Özkan, S. (2019). Turk Egitim Tarihi Ders Notu. 05 09, 2019 tarihinde [https://www.academia.edu/23823104/Turk\\_Egitim\\_Tarihi\\_Ders\\_Notu](https://www.academia.edu/23823104/Turk_Egitim_Tarihi_Ders_Notu) adresinden alınmıştır.
- Özkorkmaz, M. (2016). Türkiye'de Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları. Sakarya: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pemberton, H. Earl. (1936). The curve of cultural diffusion rate. *American Sociological Review*,1(4),547-556, [http://www.jstor.org/stable/2084831?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/2084831?seq=1#page_scan_tab_contents) (Erişim

tarihi: 10. 11. 2019).

Pınarcık, Ö., Danacı, M., Deniz, M. E. ve Eran, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1966-1983.

Poyraz, H. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir.

Ryan B. ve Gross N. (1950) *Acceptance and diffusion of hybrid corn seed in two Iowa communities* Agricultural Experiment Station Iowa State College Of Agriculture And Mechnic Arts . Sayfa 663-705

Reio, T. G. (1997) *Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance in adults*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.

Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. Independent School, 63, 32–40. (Erişim Tarihi: 20.09.2019) [http://www.ronritchhart.com/Papers\\_files/Creative%20Teaching\\_Ritchhart04.pdf](http://www.ronritchhart.com/Papers_files/Creative%20Teaching_Ritchhart04.pdf) adresinden elde edilmiştir.

Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (Third Edition). New York: Free Press.

Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Yayınları, Bursa.

Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70. Erişim Tarihi: 11.10.2019 [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-kurum.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kurum.htm) adresinden elde edilmiştir.

Saygılı, S. (2013). Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitimde

Dönüştürücü Bir Entelektüel Olarak Öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 95.

Schuman, L., Besterfield-Sacre, M. ve McGourty, J. (2005). The ABET “Professional Skills” - Can They Be Taught? Can They Be Assessed? *Journal of Engineering Education*, 94(1), 41-55.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Selçuk, G. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Selçuk, Ziya. 2000. Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayınları

Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Yeterlilikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.

Senemoğlu, N. (2017). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Geliştirilmiş 17.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Slavin, R. E (2013) Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama 10. Basım (Çev. Yüksel G.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.(Orijinal çalışma basım tarihi 2012).

Sönmez, V. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları.

Suharyati, H. (2017). Interaction of relationship between job motivation with teacher innovativeness in improving education. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 2(2), 228-232.

Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleridüzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.

- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken, T. (2010) Key competences for lifelong learning: the prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Şahin, İ ve Thompson A. (2006). Using Rogers' Theory to interpret instructional computer use by coe Faculty. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), 81-104.
- Şenyuva, E. (2013). Hemşirelikte Yaşam Boyu Öğrenme: Algılar ve Gerçekler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 69-75.
- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T. ve Çelik, A. (1998). Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış. Konya: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tanatar, E. (2017). Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Tekin, Ö. A., Turan, S. N., Özmen, M., Turhan, A. A., & Kökçü, A. (2012). Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkiler: Ankara'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. *Journal of Yasar University*, 27(7), 4611-4641.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Tarhan, S., Ekşioğlu, S. ve Çetin Gürbüz, H. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5).
- Türk Dil Kurumu (TDK) internet sitesi <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim tarihi: 02.01.2019).
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2014). Türkçe Sözlük. Erişim: <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim tarihi: 02.01.2019).

- Timuçin, M. (2009). Diffusion of technological innovation in a foreign languages unit in Turkey: A focus on risk-averse teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 75-86.
- Tortop, Ö. (2010). Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Tunca, N.; Şahin, A.S.; Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. doi: 10.17860/efd.92694.
- Uğurlu, C. T., Yıldırım, M. C. ve Ceylan, N. (2014). Okullardaki örgütsel değişim sürecine ilişkin bir analiz. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 59, 123-140.
- UNESCO. (1985). Yetişkin Eğitimi Terimleri (Çev. Oğuzkan, F.). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Ünal, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel Değişimcilik kategorilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*. 4(11), 68-74.
- Van de Van, A.H. (1986). Central Problems in the Management of Innovation. *Management Science*, 32(5), 590-607.
- Woonsun, K.(2014) Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3502-3505.

- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.
- Yayla, D. (2009). Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara
- Yasa, D.H. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir.
- Yazıcı. H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(1 ), 33-46.
- Yıldırım, Z. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız A., Dindar H., Ünlü D., Gökçe N., Kocakurt Ö., Kıral Ö. A.,(2018) “Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC)” Sonuçları Bağlamında Türkiye’de Temel Eğitim Sorunlarını Yeniden Düşünmek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yıl: 2018, Cilt: 51, Sayı: 2, 209-237.*
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve Bilgi İlişkisi. Gazi Üniversitesi *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 173-191.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S. ve Deniz Y.M. (2014) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki Değişimcilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yuan, F. ve Woodman, R.W. (2010). Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations, *Academic Management*



*Journal*, 53(2), 323-342.

**EKLER****Ek 1****Kişisel Bilgi Formu**

Değerli Meslektaşlarım

Bu ölçek İlkokul yöneticilerinin değişim eğilimlerini ve yaşam boyu öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup ad-soyad bilgisine gerek yoktur. Size en uygun cevabı (X) olarak işaretleyiniz.

Mehmet KELEŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek  
Eğitim durumunuz: ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Lisans Üstü  
Yaşınız : ( ) 22-30 ( ) 31-40 ( ) 41- 50 ( ) 51 ve üzeri  
Meslekteki hizmet yılınız: ( ) 0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-20 ( ) 21 ve üzeri  
Okul içindeki konumunuz: ( )Müdür ( ) Müdür Yardımcısı

**Ek-2****YAŞAM BOYU ÖĞRENME**

Lütfen aşağıda verilen herbir ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi ifadelerin yanında verilen kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.	ASLA	NADİREN	ARA SIRA	SIK SIK	HER ZAMAN
1.Yeni bir şeyler öğrenmek için okurum.					
2.Öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum.					
3.Problemleri ve meseleleri derinlemesine analiz etmeyi severim.					
4.Kendimi hayat boyu öğrenen biri olarak görürüm.					
5.Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
6.Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
7.Kendi kendine motive olan bir öğrenenim.					
8.İlgi çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitap dükkânlarında dolaşırım.					
9.Sınıfta, iş yerinde veya arkadaş sohbetlerinde tartışmalara ilgi çekici katkılar yaparım.					
10.Etkinliklerim eleştirel düşünme içerir.					
11.Keyif almak ve eğlenmek için okurum.					
12.Birçok şeyi merak eden birisiyim.					
13.Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazedir.					
14.Yeni şeyler öğrenmeyi severim.					
15.Derste veya işimde gerekli olmayan konularda birçok şey okurum.					

## Ek-3

## DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ

NO	Lütfen aşağıda verilen her bir ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi ifadelerin yanında verilen kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.	1	2	3	4	5
	1-Hiç Katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5-Tamamen Katılıyorum					
1.	Değişimler okulda daha verimli olmama yardımcı olur.					
2.	Okulumda böylesi değişimlerin olmasını dört gözle beklerim.					
3.	Değişimlerden hoşlanmam.					
4.	Değişimler okuluma fayda sağlar.					
5.	Değişimler okulumdaki hoşnut olunmayan durumları gidermemde yardımcı olur.					
6.	Değişimlerin benim okulumda olması beni ürkütür.					
7.	Okulda çalışanların çoğu değişimlerden yarar elde edecektir.					
8.	Değişimlerin gerçekleşmesi için mümkün olan her şeyi yaparım.					
9.	Bu tür değişimleri okulum için öneririm.					
10.	Değişimleri desteklemek için elimden ne gelirse yaparım.					
11.	Böylesi değişimler üzerine düşünmek bana haz verir.					
12.	Değişimlerin çoğu tedirgin edicidir.					

13.	Değişimleri desteklerim.					
14.	Değişimlerden faydalanırım.					
15.	Böyle değişimler için düğmeye basmaktan çekinirim.					
16.	Bu tür değişimler beni harekete geçirir.					
17.	Bir değişim sürecinde ilk adımı ben atarım.					
18.	Okuldaki öğretmenler benim her şeyden şikâyet eden bir yapımın olduğunu bilirler.					
19.	Bir değişim sürecinde öğretmenlerime başarılı olacakları konusunda güvence veririm.					
20.	Okulda bir uygulama olduğunda öncülük ederim.					
21.	Bir değişim olduğunda benden ne beklendiğini bilirim.					
22.	Düzgün işleyen bir okulda bir değişikliğe ihtiyaç yoktur.					
23.	Okuldaki değişimde ortaya çıkabilecek belirsizliklerle baş edebilirim.					
24.	Okuldaki değişimler beni çok heyecanlandırmaz.					
25.	Bu sistemde hiçbir şeyin değişeceğine inanmam.					
26.	Okulumdaki değişimlerde öğretmenlerime rehber olurum.					
27.	Okulumdaki öğretmenlerime değişimlerde geleceğin resmini ben çizerim.					
28.	Değişimde belirsizlikle baş etme benim en önemli özelliğimdir.					
29.	Her şeyden şikâyet eden bir yapım var.					
30.	Okulumdaki öğretmenler benim problem yaratan biri olduğumu bilirler.					
31.	Okuldaki değişim sürecinde öğretmenlerimin duygularını anlayabilirim.					
32.	Değişimin sancılarının neler olacağını önceden tahmin ederim.					
33.	Bir değişim sürecinde duygularımı olumlu olarak yönlendiririm.					

34.	Bir değişim olacağı zaman çok gerilirim.					
35.	Bir değişim olduğunda sorunları öğretmenlerle çözerim.					
36.	Bir değişim olduğunda öğretmenler benim gazabıma uğramamak için benden uzak dururlar.					
37.	Bir değişim olduğunda içim kıpır kıpırdır, yerimde duramam.					
38.	Okuldaki öğretmenler bir değişimi engellemek isterlerse onları desteklerim.					
39.	Değişimin sancılılarıyla baş etmek beni yorar.					
40.	Okulumda değişime öncülük edecek öğretmenlerimi güdülerim.					
41.	Okulumda değişime ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.					

## Ek-4



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.9922203  
Konu :Anket Uygulaması

21.05.2019

..... İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.04.2019 tarihli ve 83688308-605.99-E.7333980 sayılı yazımız.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksel Lisans Programı Öğrencisi Mehmet KELEŞ'in "İlkokul Yöneticilerinin Değişim Eğilimlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Etkisi" konulu araştırmasına İl Millî Eğitim Müdürlüğümüzün ilgi yazıları ile uygulama izni verilmiştir.

Araştırma kapsamında ilkokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının aşağıda belirtilen bağlantıdaki anket uygulamasını doldurmaları gerekmektedir. Anket aşağıda belirtilen adreste 17-24 Mayıs 2019 tarihleri arasında yayımda kalacaktır. Konunun ilçenize bağlı ilkokullardaki yöneticilere duyurusunun yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü

Bağlantı Adresi:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeffvaMCUUrli7Dd\\_uvnD1yN9\\_Xekqgs9n9z5X556asdjZBPQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeffvaMCUUrli7Dd_uvnD1yN9_Xekqgs9n9z5X556asdjZBPQ/viewform?usp=sf_link)

Dağıtım:

Karatay İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne  
Selçuklu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne  
Meram İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Adres: Akçeşme Mah. Garaj Cad.No:4 Karatay / Konya  
Elektronik Ağ:  
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Bilgi için: Abdurrahman KAYNAK  
Tel: 0 (332) 353 30 50  
Faks: 0 (332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a244-f479-3e09-b157-15cd kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-5



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.7333980

10.04.2019

Konu : Araştırma İzni (Mehmet KELEŞ)

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09/04/2019 tarihli ve 48178250-300-E.5920 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mehmet KELEŞ'in "İlkokul Yöneticilerinin Değişim Eğilimlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ilkokullarda görevli yöneticilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacının, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlaması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:


1-Anket Formu (3 Sayfa)

2-Okul Listesi (4 Sayfa)



## Ek-6

PA Prof.Dr.Sadegül Akbaba Altun <akbabas@baskent.edu.tr>  
9.01.2019 Çar 09:31  
Siz ✓

 Sayı1\_03DegisimEglimleriOlc...  
368 KB

Merhabalar,  
Ölçeğimizi tezinizde kullanabilirsiniz. Ölçek ketedir.  
Başarılar  
SAA

---

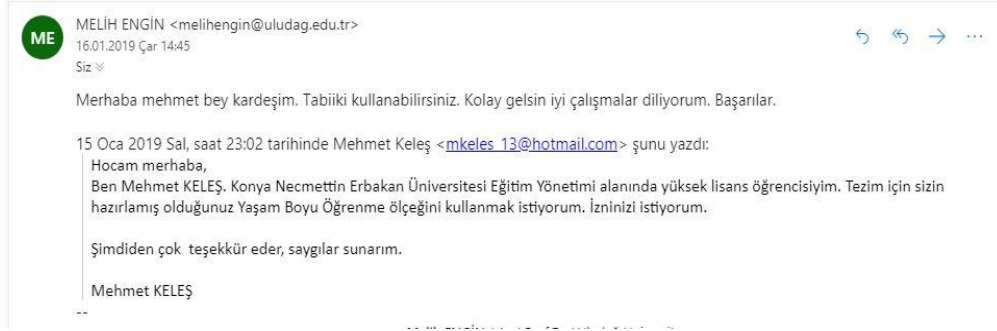
**From:** Mehmet Keleş [mailto:mkeles\_13@hotmail.com]  
**Sent:** Tuesday, January 08, 2019 5:50 PM  
**To:** akbabas@baskent.edu.tr  
**Subject:** ölçek izni

Merhaba hocam,

Ben Mehmet KELEŞ. Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde Eğitim Yönetiminde yüksek lisans yapıyorum. Tez aşamasına geldim. Tez aşamasında kullanmak üzere sizin geliştirdiğiniz İlköğretim ve Ortaöğretim Müdürlerinin Değişime İlişkin Eğilimlerini Belirlemek isimli ölçeği kullanmak istiyorum. İzninizi istiyorum. Ayrıca ölçeğin word ya da pdf şeklindeki geliştirilmiş hali olan dosyayı gönderebilir misiniz ?

Çok teşekkür ederim. cevabınızı bekliyorum.  
Saygılarımla.

## Ek -7



## ÖZGEÇMİŞ

### ***Kişisel Bilgiler***

---

Adı Soyadı : Mehmet KELEŞ  
 Doğum Yeri ve Tarihi : Karaman 28/11/1987  
 Medeni Durumu : Evli  
 e-posta : mkeles\_13@hotmail.com

### ***Eğitim Bilgileri***

---

İlkokul : Akçaşehir İlkokulu – Karaman – 1993-1997  
 Ortaokul : Mustafa Bülbül İlköğretim Okulu - Konya – 1997- 2001  
 Lise : Erbil Kuru Lisesi – Konya – 2001-2004  
 Lisans : Selçuk Üniversitesi – Meram Eğitim Fakültesi – Sınıf Öğretmenliği  
 – 2005-2009  
 Yüksek Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi – Eğitim bilimleri – Eğitim  
 Yönetimi – 2017- ...  
 Doktora : -

### ***İş Deneyimi***

---

1. MEB ( 2009 - halen devam etmekte)

### ***İlgi Alanları***

---

Kitap, kişisel gelişim, seyahat, araştırma, sinema, eğitim, ilköğretim konuları, çocuk hikayeleri, edebiyat.

### ***Ödülleri***

---

-

### ***Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim kişiler***

---

Prof. Dr. Atilla YILDIRIM – NEÜ Öğretim Üyesi  
 Prof. Dr. Ercan YILMAZ – NEÜ Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanı

### ***Adres ve iletişim***

---

Fatih Mh. Yazıcıoğlu Sk. Necibbey Sitesi A2 Blok No:13/9 Karatay / Konya

+90 506 780 43 16