

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ VE YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİ



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DÜZEYLERİ İLE
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru DOĞAN

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN

Temmuz, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ VE YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİ



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DÜZEYLERİ İLE
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru DOĞAN
(Y1312.290007)

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN

Temmuz, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.290007 numaralı öğrencisi Ebru DOĞAN 'ın “**Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 19.06.2019 tarih ve 2019/14 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 04.07.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Doç. Dr.	Şerife Gonca ZEREN	Yıldız Teknik Üniversitesi	
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Püren AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Prof. Dr.	Recep Cengiz AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi	
YEDEK ÜYELER				
1. Üye	Doç. Dr.	Somayyeh RADMARD	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Prof. Dr.	İbrahim KOCABAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, proje aşamasından sonuçlanmasına kadar oluşan bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (04.07.2019)

Ebru DOGAN

Kızım Umay Ada'ya

ÖNSÖZ

Yüksek Lisans tezim ile ilgili çalışmalara birlikte başladığım, konu seçimimden savunmama kadar geçen uzun süreçte bana güvenen, desteğini sunan, her aradığımda ulaşabildiğim; insanlığı ile de bana katkısı olan, hoşgörüsü ve sabrına hayran kaldığım sevgi ve saygı duyduğum tez danışmanım Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN'e sonsuz saygımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimimin başından sonuna kadar emeği geçen, kendisinden sadece akademik olarak değil her anlamda ders aldığım, sonsuz desteğini sunan saygıdeğer hocam Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimime katkılarından dolayı Yüksek Lisans hocalarıma, yardımlarından dolayı Araş. Gör. Yunus Emre Ömür ve Mesut POLAT'a teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında bana destek olan ve her zaman motive olmamı sağlayan canım arkadaşlarım Esin YAŞAR, Derya YILMAZ, Elif ÇELİK, İlknur İÇÖZ, Meltem DEĞİRMEN, Eser ASLAN ve Özlem SALKIM'a teşekkürü borç bilirim.

Her zaman yanımda olan, hayatımın her sürecinde beni maddi ve manevi destekleyen, sorumluluklarımı üstlenen canım annem Haney DOĞAN ve ablam Gülay DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak yüksek lisans eğitimime başladıktan sonra benimle olan, ilginin en büyüğünü ona göstermem gerekirken kendisinden çaldığım zamanlar için özür dilediğim, beni sabırla bekleyen, ihmal ettiğim canım kızım Umay Ada DEVELİOĞLU, en büyük teşekkürü hak etmektedir.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	x
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Sayıtları	6
1.6. Tanımlar	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	8
2.1. Öğrenilmiş Güçlülük	8
2.1.1. Öğrenilmiş güçlülüğün boyutları	9
2.1.2. Öğrenilmiş güçlülüğün fonksiyonları	10
2.1.3. Öğretmenlik mesleği ve öğrenilmiş güçlülük	11
2.1.4. Öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yapılan araştırmalar	12
2.2 Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ)	16
2.2.1 Yaşam boyu öğrenme kavramı	17
2.2.2.Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi.....	18

2.2.3. Yaşam boyu öğrenme becerileri.....	21
2.2.4. Yaşam boyu öğrenme uygulamaları	23
2.2.5. Yaşam boyu öğrenme konusunda yapılmış araştırmalar	27
3. YÖNTEM	31
3.2. Araştırmanın Modeli	31
3.3. Evren ve Örneklem.....	31
3.4. Veri Toplama Araçları.....	33
3.4.4. Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeği (RÖGÖ)	33
3.4.5. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği (YBÖ)	33
3.4.6. Kişisel bilgi formu	34
3.5. Verilerin Toplanması.....	34
3.6. Verilerin Analizi	34
4. BULGULAR.....	35
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ..	35
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kıdeme Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	36
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Medeni Duruma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	37
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	38
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	39
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Tecrübelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	40
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İleriye Yönelik Yöneticilik Planlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	41

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Vasfına Sahip Olup Olmadıklarına Ait Düşüncelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	42
4.10.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Yönetiminin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Desteklemesine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	43
4.11.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	43
5. TARTIŞMA VE YORUM.....	45
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	45
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	46
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kıdeme Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	46
5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Medeni Duruma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	47
5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	47
5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitime Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	48
5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Tecrübelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	48
5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İleriye Yönelik Yöneticilik Planlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	49
5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Vasfına Sahip Olup Olmadıklarına Ait Düşüncelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum	49

5.10.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Yönetiminin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Desteklemesine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum	50
5.10.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum	50
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	51
6.1. Sonuçlar.....	51
6.2. Öneriler.....	51
6.2.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler	51
6.2.2. Gelecekte yapılması planlanan araştırmalar için öneriler	52
KAYNAKLAR	53
EKLER.....	63
ÖZGEÇMİŞ.....	71

KISALTMALAR

YBÖ:	Yaşam Boyu Öğrenme
HBÖ:	Hayat Boyu Öğrenme
HBÖGM:	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
LLP:	Lifelong Learning Progame
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization)
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences
AB:	Avrupa Birliği
UA:	Ulusal Ajans
HİE:	Hizmet İçi Eğitim
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurumu

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>SAYFA</u>
Çizelge 3.1 : Örneklemin özellikleri.....	32
Çizelge 4.1 : Cinsiyete göre öğrenilmiş güçlülük ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları.....	35
Çizelge 4.2 : Yaş gruplarına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması betimsel istatistik sonuçları	36
Çizelge 4.3 : Yaş gruplarına göre öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması anova testi sonuçları.....	36
Çizelge 4.4 : Kıdeme göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması betimsel istatistik sonuçları	37
Çizelge 4.5 : Kıdeme göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması anova testi sonuçları	37
Çizelge 4.6 : Medeni duruma göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri bağımsız gruplar için t testi karşılaştırılması	38
Çizelge 4.7 : Çocuk sayısına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması betimsel istatistik sonuçları	38
Çizelge 4.8 : Çocuk sayısına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması anova sonuçları.....	39
Çizelge 4.9 : Alınan hizmet içi eğitim sayısına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması betimsel istatistik sonuçları	39
Çizelge 4.10 : Alınan hizmet içi eğitim sayısına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması anova sonuçları	40
Çizelge 4.11 : Yöneticilik tecrübesine göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri bağımsız gruplar için t testi karşılaştırılması	40
Çizelge 4.12 : İleriye yönelik yöneticilik planlarına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması betimsel istatistik sonuçları.....	41
Çizelge 4.13 : İleriye yönelik yöneticilik planına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması anova sonuçları	41
Çizelge 4.14 : Yöneticilik vasıf algısına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması betimsel istatistik sonuçları	42

Çizelge 4.15 : Yöneticilik vasıf algısına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması anova sonuçları.....	42
Çizelge 4.16 : Okul yönetiminin yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesine göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri bağımsız t testi karşılaştırılması	43
Çizelge 4.17 : Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları	43

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DÜZEYLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi, sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, çocuk sahibi olup olmama, alınan hizmet içi eğitim sayısı, yöneticilik planları, yöneticilik tecrübeleri, yöneticilik vasıfları, okul yönetiminin yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi açısından karşılaştırmaktır. İkinci amaç da sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda İzmir ili Bornova ve Çiğli ilçelerindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmuşlardır. Araştırma kapsamında, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen, 285'i kadın, 113' ü erkek olmak üzere toplam 398 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere oranla yüksek olduğu; diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı; öğrenilmiş güçlülük ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf öğretmenleri, öğrenilmiş güçlülük, yaşam boyu öğrenme eğilimi*

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF LEARNED
RESOURCEFULNESS AND LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF
PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

ABSTRACT

There are two main purposes in this study. The first purpose is comparing the learned resourcefulness levels of primary-school teachers with lifelong learning trends in terms of gender, marital status, age, seniority, having children, the number of in-service trainings, management plans, management experiences and managerial qualifications and school administration's supporting. The second purpose is studying the relationship between the learned resourcefulness levels and lifelong learning trends of primary-school teachers. In this context, the primary-school teachers working in the state primary schools in Bornova and Çiğli districts of İzmir formed the universe of the study. A total of 398 classroom teachers (285 female and 113 male) were included in the study via cluster sampling. Rosenbaum Learned Resourcefulness Scale, Lifelong Learning Tendencies Scale and Personal Information Form were used to collect the data of the study. As a result of the analysis of the data, the lifelong learning trends of women are higher than men; there was no significant difference between other variables discussed. It is concluded that there is a significant, positively and low level relationship between learned resourcefulness and lifelong learning.

Keywords: *Primary-school teachers, learned resourcefulness, lifelong learning trends*

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlıkları ve sayıltıları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Çalışma ortamları olarak bakıldığında okullar oldukça stresli yerlerden biridir. Öztaykutlu'ya (2014) göre; öğretmenler, eğitim-öğretim verirken öğrencilerinin yaşadığı bireysel sorunlardan, ailevi sorunlardan veya kişilik sorunlarıyla da karşılaşmakta ve bu da kendilerini etkilemektedir. Bunun üzerine kendi kişisel yaşantısındaki rollerine göre almış olduğu sorumlulukların yükü de eklenince, öğretmenlerin sınıf ortamında görevlerini ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirmeleri zorlaşabilmektedir. Fakat çalışma ortamındaki öğretmenlere bakıldığında, sanki bazı öğretmenlerin sınıf ortamı dışında bir yaşantısı yokmuş ve demir zırhlarla bürünmüş gibi, sorunların üstesinden kolayca geldiği görülebilmektedir. Hatta bazı öğretmenler, kişisel hiçbir sorunu yokmuş gibi davranmaktadırlar. Bu durumun öğretmenlerdeki öğrenilmiş güçlülükle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Rosenbaum (1983, 1990) öğrenilmiş güçlülüğü; kişinin zamanla öğrendiği, ulaşmak istediği veya gerçekleştirmeyi düşündüğü davranışa negatif etki eden etkenleri denetlemesini sağlayan beceriler olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerinin, araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmüştür.

İlgili alan yazın tarandığında, öğrenilmiş güçlülüğün çeşitli değişkenler açısından ele alındığı görülmektedir. Öğrenilmiş güçlülük ile bağlantılı olarak, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin mizah tarzları (Aslan, 2015), beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik kırılganlıkları (Akdeniz, 2018), endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin öğrenci kontrol eğilimleri (Boran, 2009), okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri (Çil, 2016), ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri (Karakoç, 2009) ve okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük seviyeleri

(Öztaykutlu, 2014) araştırılmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki (Mete, 2017), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülükleri ile akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişki (Arıkan, 2016), üniversite giriş sınavına hazırlanan adayların psikolojik sağlık puanlarını yordamada öğrenilmiş güçlülüğün rolü (Dayıoğlu, 2008), öğrenilmiş güçlülüğün öğrenme merkezli liderlik üzerine etkisi (Bakan vd., 2018), anne-baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülükleri (Argun, 2005) ile küçük çocuğu olan annelerin öğrenilmiş güçlülükleri (Aksel, 2018) de araştırılan konular arasındadır.

Küreselleşmiş dünyada bilgiler hızla yayılmakta ve her an yeni bir bilgi ortaya çıkmaktadır. Eğitim ve öğretimin sadece kurumsal binalarda olmaması, hızlı ilerleyen teknoloji ve sonucunda bilginin kısa süre içerisinde değişmesi, öğretimin her yerde olabileceği düşüncesiyle yaşam boyu öğrenme becerilerinin bireye küçük yaşlardan başlanarak kazandırılması önemlidir. İlköğretimin temel başlangıcında olan sınıf öğretmenin öğrencilerine bu becerileri kazandırabilmesi için kendisinin de yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip ve bu konuda pozitif düşüncede olması, toplumun değişimine katkı sağlayacak ve bireyleri daha sağlam ayakta tutacaktır (Yıldırım, 2015). Öğretmenler çağın gerektirdiği değişimi yakalayabilmeli, kendilerini sürekli yenileyebilmeli, azimli, gayret gösteren, enerjisi yüksek, dinamik, üretici, kritik düşünen, problem çözen, iletişim kurabilen, estetik bilinçte ve gelişimde olmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008). Başka bir tanımla yirmi birinci yüzyılın öğretmeni mesleğinin getirdiği tüm bilgi, beceri ve davranışlara sahip olan, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olan, çok yönlü düşünebilen, ekiple çalışabilen, kendisini sürekli yenileyen sağlam karakterli güven duyulan bir birey olmalıdır (Varış, 1998). Bu nedenle öğretmenlerin de çağın gerektirdiği yeniliklere ayak uydurması beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerini kendinde barındırmayan bir öğretmenin bilginin bu kadar hızlı değiştiği ve yayıldığı bu çağa uyum gösterebilmesi ve istenen düzeyde güçlü eğitim-öğretim sağlaması mümkün görünmemektedir. Bütün bunlar düşünüldüğünde öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmeye daha pozitif baktıkları ve gelişime daha açık oldukları düşünülmektedir.

Alan yazın tarandığında ilköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Kılıç, 2015; Özçiftçi, 2014; Yıldırım, 2015), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri (Dündar, 2016; Erdoğan, 2014; Selçuk, 2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Ayra, 2015; Yaman, 2014), eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Yılmaz ve Beşkaya, 2018) ve üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Coşkun, 2009; Coşkun ve Demirel, 2012; Karaduman, 2015) araştırılan konular arasındadır. Bu araştırma ise daha farklı açılardan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülükleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ele almaktadır.

Okullarda eğitim yöneticisi olarak müdürlerin; iş görenlerle etkileşiminde, öğretim uygulamalarının verimli bir şekilde sağlanabilmesi için öğretimi ve müfredat konularını bilmesi ve uygulama becerisine sahip olması beklenmektedir (Aytaç, 2013). Okul ikliminin oluşturulmasında yöneticiler öğretmenleri anlamalı ve onları doğru yönlendirmelidir. Okullarda karar verici mekanizma yöneticiler olduğundan yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmalıdır (Yılmaz ve Beşkaya, 2018). Eğitimde en önemli kaynak öğretmen olduğundan, okul kalitesini arttırmak öğretmenin gelişmesiyle mümkün olacaktır. Kurumda öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan öğretmenlerin ve yöneticilerin bir arada bulunması, eğitimin kalitesini arttıran bir faktör olarak ele alınabilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırılmasının, bu alana ve kurum kültürüne katkı sağlayacağı ve elde edilecek verilerle, alana ve gelecekteki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülükleri ile onların yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri, sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri, almış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yöneticilik tecrübelerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri, ileriye yönelik yöneticilik planlarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri, kendilerindeki yöneticilik vasıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri, okul yönetiminin yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenlerinin çalışma şartlarına bakıldığında, öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle sürekli onları motive etme ve dikkatlerini çekme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu durum da öğretmenlerin enerjisinin ve motivasyonunun sürekli üst

düzeyde olmasını gerektirmektedir. İlkokul dönemi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının en fazla olduğu dönemlerden birisidir ve dolayısıyla da her çocuk özel ilgiye ihtiyaç duyabilmektedir.

“Son çocukluk dönemi” olarak adlandırılan 6-11 yaş bilişsel olarak somut işlemler dönemidir. Sınıflama yapma konusunda farklılıklar, zihin ve dil gelişimi açısından hızlı değişimler gösterir. Ayrıca kalıcı diş değişimi, burun ve boğaz hastalıkları bu yaşla beraber sıklıkla görülmektedir (Yavuzer, 2005). Okul dönemine yeni başlayan bir çocuk, kendini kalabalık bir ortamda bulmaktadır. Bu durum onu ister istemez başkalarıyla iletişime yönlendirmektedir. İlkokul dönemindeki çocuklar her şeyden çok kolay etkilenmektedirler. Kendi isteklerinin farkındalığını diğer çocukların istekleri yönünde olduğunu düşünmektedirler. Yedi yaşından itibaren anne-babalarının, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının kendilerine karşı olduğunu düşünebilirler. Sekiz yaşında denerlerse her şeyi yapabileceklerini düşünebilirler. Bu yaş grubu çocukların çabaları desteklendiğinde, çalışma ve başarılı olma davranışları artmaktadır (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007). Öğretmenler, okullarda öğrencilere öğretim sağlarken, eğitimi de merkeze almaktadır. Bütün bunlarla beraber öğrencilerinin kişisel sorunlarını da çözmeye yardımcı olmak durumunda kalabilmektedirler. İlgilendikleri öğrenciler, yaşları gereği ailelerine oldukça bağımlı oldukları için, okuldaki bir sorunu çözebilmek için çoğu zaman sınıf öğretmenleri ailelere de yardım verebilirler. Küçük çocukların, okulda güven içinde olmaları, birbirlerine ya da kendilerine zarar vermemeleri için de sınıf öğretmenlerinin diğer eğitim kademelerine göre fazladan önlem almalarını ve daha dikkatli olmalarını gerektirmektedir. Çocukların kaza geçirme oranlarına bakıldığında %55.4'ünün okul içinde kaza geçirdiği, %38.6'sının da bu kazalar sebebiyle yaralandığı tespit edilmiştir. Okul içerisinde çoğunlukla sınıflarında (%46.4) ve bahçede (%17.9) kaza geçirdikleri ve bu kazaların % 64.3'üne de ilk yardımı sınıf öğretmenleri yapmıştır (Akçay ve Yıldırımlar, 2016). Okuldaki tüm bu sorumluluklara ek olarak, öğretmenler kendi özel hayatlarında da sorunlar yaşadıklarında baş etmeleri zor olabilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin, yaşadıkları çeşitli güçlükler karşısında nasıl davrandıkları yani öğrenilmiş güçlülük davranışları ele alınmıştır. Bir diğer yandan, sınıf öğretmenleri minik çocukların gözünde her şeyi bilen kişilerdir. Dolayısıyla bu

araştırmada ele alınan diğer bir değişken de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye bakış açıları olmuştur.

Eğitim yönetiminde, okulun stratejik planı hazırlanırken öğretmenin kendini geliştirmesine üst basamaklarda yer verilmektedir. Çünkü gelişen öğretmen gelişen okul demektir. Bu da eğitimdeki kaliteyi arttırmak için istenen durumlardır. Ayrıca eğitim yöneticisinin öğrenilmiş güçlölük düzeyi yüksek ve yaşam boyu öğrenmeye açık olması, kurumundaki öğretmenleri ile paralel düşünce de olmasını sağlayacaktır. Bunun da kurum költürüne olumlu katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir:

- 1) Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir İli Bornova ve Çiğli ilçelerindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma bulguları, veri toplama araçlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Sayılıları

- 1) Veri toplama araçlarını dolduran öğretmenler içtenlikle ve gönüllü cevap vermişlerdir.
- 2) Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Öğrenilmiş Güçlölük: Bireyin duygu, biliş, ağrı gibi iç uyarıcılarını düzenlemede kullandığı, çoğunlukla bilişsel olan, kazanılmış davranış repertuarı ve beceriler toplamıdır (Rosenbaum, 1980).

Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ): Resmi bir özellik taşıyın ya da taşımasını iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyu gerçekleştirilen hem bir amaca yönelik hem de rastgele öğrenme etkinliklerinin tümüdür (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Avrupa ölkeleri tarafından da kabul edilen yaşam

boyu öğrenme kavramı, hayat boyu öğrenme, sınırsız öğrenme, yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi şeklinde isimler alabilmektedir (Ayra, 2015). Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme olarak kullanılması tercih edilmiştir.

Sınıf Öğretmeni: İlköğretimin ilk beş yılında görev alan öğretmendir (Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük, 2019).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde öğrenilmiş güçlülük, öğrenilmiş güçlülüğün boyutları, öğrenilmiş güçlülüğün fonksiyonları, öğretmenlik mesleği ve öğrenilmiş güçlülük, yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi, YBÖ uygulamaları ve konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenilmiş Güçlülük

Meichenbaum'a (1977) göre öğrenilmiş güçlülük, stresli ve sorunlu olaylar karşısında kontrolü sağlamak ve aynı zamanda içten gelen stres kaynaklarıyla etkin bir şekilde baş edebilmek için net davranışlar sergilemek anlamına gelmektedir. Öğrenilmiş güçlülük kavramı ilk başlarda kendini denetleme (self-control) başlığının altında yer almıştır (Siva, 1991). Kendini denetleme (self-control) kavramı, içsel arzuların kişinin kendisi tarafından kısıtlanması anlamı da içerdiğinden Rosenbaum (1983), bu iki kavramı birbirinden ayırmış ve öğrenilmiş güçlülük kavramını ortaya atmıştır. Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülüğü baş etme stratejilerinin bir unsuru olarak ifade etmiştir (Çetin, 2018).

Rosenbaum'a (1983) göre, "öğrenilmiş güçlülük" kavramı, duyguların ve olumsuz düşüncelerin kontrolünde kullanılan bilişsel bir beceridir, entellektüel ve sosyal güçlülük anlamına gelmez. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireyler, stresli bir durum ve soruna sebep olan davranışlarla daha kolay baş etme konusunda öz beceri ve kontrol yeteneğine sahip olmaktadır (Sobacı ve Polatçı, 2014; Yıldırım vd., 2012)

Rosenbaum (1980), öğrenilmiş güçlülük kavramının içeriğini dört kısımda toplamaktadır. Bunlar;

1. Duyguların ve bedenin ani ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için öz- yönergeleri (self-instructions) ve bilişleri kullanma.
2. Problem çözme basamaklarını uygulama.
3. Hemen doyumunu öteleyebilme.

4. İçsel olayları kişinin kendisinin düzenleyebileceğine inanma.

Bireyin göstermiş olduğu davranışın “öğrenilmiş güçlülük” olarak değerlendirilebilmesi için şunlar beklenmektedir (Yıldız, 1997);

1. İçinden gelen bir durumun davranışı başlatması.
2. Bu durumun olumlu olmayan etkilerini silmesi ya da en aza indirmesi.
3. Kendinde var olan olayları izleyebilmesi (self-monitoring).
4. Duygularını tanımlayacak beceriye sahip olması ve kişisel değerlendirmesini yapabilmesi.

2.1.1. Öğrenilmiş güçlülüğün boyutları

Rosenbaum (1980) öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yaptığı çalışmasında kavramın sahip olması gerektiği dört boyutu olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar bu konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar tarafından da kabul edilmiştir (Argun, 2005; Arıkan, 2016; Aslan, 2006; İşsever, 2018; Kartal, 2018; Öner, 2018; Yıldız, 2014).

1. Bireyin duygusal ve fizyolojik tepkilerle başa çıkabilmek için bilişsel beceri ve öz yönergelerini harekete geçirmesi: Günlük hayatta birçok stres faktörü ile karşı karşıya kalınmaktadır. Yaşanılan bu gerginlikler birey üzerinde fizyolojik, davranışsal ve duygusal tepkiler şeklinde kendini göstermektedir. Yaşanılan gerginliğin şiddeti arttıkça kişinin vereceği tepkiler de artmaktadır. Sağlığın korunması için kişinin baş etme becerilerinin etkinliği önemlidir. Stres ve gerilimlerden baş etme becerileriyle kaçınılabılır. Fizyolojik ve duygusal stres faktörleriyle başarılı bir şekilde baş eden birey gerilimlerden kaçınmış olur (İşsever, 2018).
2. Bireyin problem çözme becerilerini uygulaması: Bu unsur bireyin karşılaştığı probleme yaklaşım, problemi tanıma, probleme karşı plan geliştirme ve alternatif çözüm yolları arama ve doğabilecek sonuçları tahmin etme aşamalarından meydana gelmektedir (Rosenbaum, 1980). Probleme yaklaşımda olumlu tutumların sergilenmesi problemi çözmeye yardımcı olacaktır. Olumsuz tutum sergilenmesi halinde ise problemi tehdit olarak gören birey problemle yüzleşmemeyi ve görmezden gelmeyi tercih edebilir. Bu

durum problemlerin birikmesine ve bireyin hayatında olumsuzluklar yaşamasına neden olabilir. Problemin çözümü için her şeyin açık ve net şekilde ortaya konularak, gerçeklere erişebilmek için engellerin tespit edilmesi gerekir. Probleme karşı plan geliştirmek ve çözüm yolları bulabilmek için hedefler belirlenmelidir. Hedeflere ulaşmak için alternatif çözüm yolları oluşturmalıdır. En uygun olan çözümün seçilmesinde sonuçların değerlendirilmesi, olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurup doğurmayacağına bakılmalıdır (Öner, 2018).

3. Bireyin hemen doyum isteğini erteleyebilmesi: Bireyler yaşantıları boyunca planlar yapar, hayaller kurar ve buna bağlı olarak da birçok beklenti içine girerler. Bu beklentileri, planları, hayalleri gerçekleştiğinde mutlu olur, gerçekleşmediği zaman da stres ve depresyonla karşılaşabilirler. İsteklerini erteleyebilmeyi başaran bireyler ise hayatlarında daha az olumsuzluklara yer verebilirler (Yıldız, 2014).
4. Bireyin öz yeterliliklerine olan inancı: Bireyin kendi yaşantısındaki davranışları kontrol edebilmesi öz yeterlilik olarak tanımlanır. Kendi hayatındaki işi dışarıdan yardım almadan başarması kendilerine olan güveni arttırabilir. Olumsuz bir durumla karşılaştıklarında da çözüm yollarını daha kolay bulabilirler (Arıkan, 2016).

2.1.2. Öğrenilmiş güçlülüğün fonksiyonları

Öğrenilmiş güçlülük literatürde kendini denetleme davranışı olarak da ifade edilmektedir (Çetin, 2018). Rosenbaum (1990; 1993), olumsuz durumlarla baş etmenin yolunun kendini düzenleme becerisinden geçtiğini savunarak öğrenilmiş güçlülüğün üç temel fonksiyonu bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar şu biçimde sıralanabilir:

1. Onarıcı öz kontrol (redressive self-control),
2. Yenileyici öz kontrol (reformative self-control),
3. Deneyime dayalı öz kontrol (experiential self-control).

Onarıcı öz kontrol bireyin yapmak istediği davranışı geçmişten gelen olumsuz düşüncelerinin engelleme etkisini düzenleyip bireyin dengede kalmasını, yenileyici öz

kontrol olumsuz tutumların değiştirilip yeni davranışın ortaya konmasını, deneyime dayalı öz kontrol ise otomatik ve bilinç dışı gerçekleşen, herhangi bir değişim çabası olmaksızın yeni yaşantılara yol açmasını ifade etmektedir (Coşkun, 2007).

Yenileyici öz kontrol gelecek ile ilgili sonuçlar ortaya koymasından dolayı öz kontrole göre daha az kullanılmaktadır. Bireyler onarıcı öz kontrol (redressive self-control) fonksiyonunun istenmeyen olumsuz davranışlar karşısında daha hızlı etki etmesi nedeniyle daha fazla kullanılmaktadırlar (Siva, 1991; Yıldız, 2014). Yenileyici kontrol istek uyandıran durumlara karşı dayanıklılık ve doyumunu erteleyebilme gibi davranışları içermektedir. Örneğin bireylerin sağlıklı yaşamaları için spor yapmaları, diyeteye girmeleri, sağlık kontrollerinden geçmeleri, sigarayı ve alkolü bırakmaları gibi sıralanabilir (Çetin, 2018).

2.1.3. Öğretmenlik mesleği ve öğrenilmiş güçlülük

Öğrenilmiş güçlülük , stresi oluşturan durumu ortadan kaldırmayı amaçlamaz, stresin kişi üzerinde oluşturduğu olumsuz durumu kontrol altına almak ve azaltmayı amaçlamaktadır. (Aslan ve Çeçen, 2007). Öğrenilmiş güçlülük gerilime neden olan yaşam olaylarıyla ne kadar etkili baş edildiğini göstermektedir. Yüksek oranda öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireyler daha rahat adaptasyon sağlayabilir, bağımsız olarak günlük yaşam görevlerini yürütebilir, sosyal rollerini daha iyi yerine getirebilir ve yaşamdan daha çok zevk alabilirler (Huang vd, 2008).

Öğretmenler çalışma ortamlarında birçok durumdan etkilenmektedir. Kendi kişisel duygu, düşünce ve inançları olumsuz koşullar yaratmakta ve öğretmenlerin olumsuzluklarla başa çıkmasını etkilemektedir (Çil, 2016). Öğretmenlerin zorluklar yaşadığı bir diğer durum da çevresel etkenlerdir. Beltman, Mansfield ve Price (2011) öğretmenlerin çalışma şartlarını etkileyen çevresel etkenleri şöyle sıralamışlardır;

1. Okul içinde yaşanan problemler
2. Mesleğe dayalı sorunlar
3. Problemlerli davranış gösteren öğrenciler
4. Avantajlı olmayan çocukların ihtiyaçlarını giderme
5. Olumsuz davranış gösteren lider

6. Materyal eksikliği
7. Öğrenci aileleri ile ilişkiler
8. Bölgesel kültür uyumsuzluğu
9. Diğer öğretmenlerle ilişkiler
10. Üzerindeki kişisel veya mesleki baskı
11. Emek hırsızlığı
12. İşin getirdiği zorluklar
13. Zamanın iş yükünü karşılayamaması
14. Okullar arası farklılıklar
15. Zorlayıcı uygulamalar
16. Ortamda uygunsuz davranışlara maruz kalma
17. Öğrencilerinin müfredata uyum sağlayamaması
18. İletişim kuracak, yönlendirme yapacak kişinin olmaması
19. Maddi sıkıntılar, gelir yetersizliği

Öğretmenlerin karşılaştıkları bu olumsuzluklarla mücadele edebilmesinde öğrenilmiş güçlülük, önemli görülmektedir. Kendi düşünce ve duygularını daha iyi algılayan öğretmenler okul ortamında öğrencileriyle daha verimli ilişki kurabilmekte ve onları pozitif yönlendirebilmektedir. Okul ile güçlü bağlar kuran öğrenciler de sorumluluklarını sıkıntısız yerine getirmekte ve almış olduğu görevleri daha başarılı sonuçlandırmaktadır (Argun, 2005; Mackoy ve Fanning, 1998).

2.1.4. Öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yapılan araştırmalar

Öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenler ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

Argun (2005) anne-baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okul öncesi çocuklarının davranışsal-duygusal güçlülüğü ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını İzmir merkezde bulunan okul öncesi

kurumlarındaki, 5-6 yaş grubu 301 çocuk, onların anne-babaları ile öğretmenleri oluşturmuştur. Anne babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların davranışlarında ve algılarında anlamlı bir ilişki ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerde ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Karakoç (2009) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kartal ilçesindeki ilköğretim okullarından tesadüfi olarak seçilmiş 182'si sınıf ve 143'ü branş olmak üzere toplam 325 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmasında veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formuna ek olarak Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ), ve İş Doyum Ölçeği (İDÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Öztaykutlu (2014) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanmış, sonucunda ise problem çözme becerileri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslan (2015) öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Amaç doğrultusunda 311 kadın ve 295 erkek olmak üzere toplam 606 kişiye ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mizah tarzı puanlarının da yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çil (2016) okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlilik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerini incelemeyi amaçladığı çalışmasını 174 öğretmene uygulamıştır. Bu çalışmada öğrenilmiş güçlülükleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığı bulunmuştur.

Akdeniz (2018) beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik kırılganlık düzeylerini belirlemek ve iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin tanımlayıcı özelliklerine göre psikolojik kırılganlık ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde farklılaşma olup

olmadığını belirlemeyi de araştırmanın diğer bir amacı olarak seçmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ve “Psikolojik Kırılganlık Ölçeği”ni kullanmıştır. 982 kişiyle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik kırılganlık düzeyleri düştükçe öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yükseldiği ortaya çıkmıştır.

Öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öğrenciler ile ilgili;

Dayıoğlu (2008) üniversiteye hazırlanan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanları öğrenilmiş güçlülük ve çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan öğrencilerde psikolojik sağlamlıklarını yüksek bulmuştur.

Arıkan (2016) araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülükleri ile akademik erteleme yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda iki değişken arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Mete (2017) liselerde okuyan öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçladığı araştırmasını 300 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu ile Anne-Baba Tutum Ölçeği ve RÖGÖ ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Anne Tutumu ile Baba Tutumu arasında orta derecede bir ilişki bulunmuştur. Anne Tutumu Ölçeği ve Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği arasında ise ilişki bulunamamıştır. Ayrıca Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Baba Tutum Ölçeği arasında da ilişki bulunamamıştır.

Öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalara bakıldığında ise;

Rosenbaum ve Ben-Ari (1985) üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ile öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin kendilerini denetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kontrol edilemeyen başarısızlığın olduğu durumda; öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek öğrencilerin daha yüksek düzeyde kendini denetlemeye sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilere duygularını en iyi anlatan cümleler sorulmuş, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük öğrenilmiş güçlüğe sahip olan öğrencilere göre kendilerini daha az düzeyde olumsuz değerlendirdikleri ve daha fazla görev yönelimli oldukları saptanmıştır.

Gintner ve arkadaşlarının (1989) 80 kişiyle yaptığı araştırmasında başa çıkma konusunda inceledikleri grubu öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri düşük olarak iki gruba ayırmışlardır. Sınav döneminde uygulanan ölçeklerde öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan öğrenciler daha az stres belirtisi göstermişlerdir.

Burns, Rude, Simons, Bates ve Thase (1994), araştırmalarını 112 kişilik öğrenilmiş güçlülükleri yüksek olan depresyon hastalarıyla yapmışlardır. Örneklemin yaklaşık yarısını kontrol, diğer yarısını ise uygulama grubu olarak seçmişlerdir. Tedavinin ilk 12 haftasında öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olana hastalarda daha fazla iyileşme görülmüş. Fakat bu iyileşme miktarı diğer grupla karşılaştırıldığında meydana çıkarılamayacak kadar küçük bulunmuştur. İyileşme miktarı depresyona sert başlayan katılımcılarda ilerleme daha fazla yordandırmıştır.

Kennett, Morris ve Bangs'ın (2006) öğrenilmiş güçlülükle sigara bırakma davranışı arasındaki ilişkiyi araştırmak için hiç sigara içmeyen 69, sigarayı bırakabilen 59 ve sigarayı bırakmada başarısız olan 61 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmalarının sonucunda hiç sigara kullanmayanların ve sigarayı kullanıp da daha sonra bırakanların öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin, sigarayı bırakamayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Goff (2009) yaptığı çalışmada 53 hemşirelik öğrencisinin öğrenilmiş güçlülük, stres etkenleri ve akademik performanslarını, Gadzella'nın Öğrenci-yaşam Stres Anketi'ni ve Rosenbaum'un Öz Kontrol Ölçeği'ni kullanarak araştırmıştır. Çalışma sonucunda erkeklerin ve Afro-Amerikalı öğrencilerin kadın ve beyaz öğrencilerden daha yüksek öğrenilmiş güçlülük puanları aldığı tespit edilmiştir.

Ronen ve Rosenbaum (2010) İsrail'de çalışma grubunu 100 öğretmen ve 447 öğrenciyle oluşturmuş ve daha sonra her iki grubu da ikiye ayırarak müdahale ve kontrol grubu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler saldırgan öğrencilerden seçilmiş ve araştırmanın amacı da bu saldırgan öğrencilerin verilecek eğitimle saldırganlıklarını azaltmak ve daha planlı olma davranışı kazandırılmak istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitimler sonunda öğrencilerdeki öğrenilmiş güçlülük

seviyeleri artmış, öz denetim becerileri gelişmiş ve saldırganlık davranışlarının da azaldığı görülmüştür.

2.2 Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ)

Yaşam boyu öğrenme; bireylerin ilgi alanlarına göre kendi sosyal ve ekonomik özelliklerine göre, ileriye yönelik istihdam sağlamak, yeterliliklerini geliştirmek ve bilgi edinebilmesi amacıyla yaşamları süresince aldığı eğitim ve öğretimlerin belgelendirilmesidir (Aksoy, 2008). Dehmel yaşam boyu öğrenmeyi tanımlarken *“Avrupa Birliği'nin eğitim politikası alanında popülerleşmiş bir slogan”* (Dehmel 2006) şeklinde değerlendirmektedir. Fakat kavram, üye ve aday ülkeler için slogan olmaktan öteye geçerek eğitim politikalarının içine yerleşmeye başlamıştır. Türkiye’de de 2000 yılından sonra eğitim politikaları düzenlenirken her yaş grubun kişisel ve mesleki gelişimlerinin devamlılığı için *“Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü”* kurulmuş ve yaşam boyu öğrenmeye başlangıç yapılmıştır. Devlet Planlama Teşkilatı’nın Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda yapılacak olan çalışmalar belirlenmiş ve Yaşam Boyu Öğrenmenin amaçları şu şekilde belirtilmiştir (DPT, 2001):

“Bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal değişimin hızı karşısında insan kişiliğinin tam olarak gelişmesi için eğitimin dünya ölçüsünde ve hayat boyu devam eden bir süreç olması gerektiği anlayışından hareket eden yaşam boyu öğrenme; bireyleri toplum hayatında meydana gelen ekonomik, kültürel, siyasi değişimlerle baş edecek düzeye getirmeyi amaçlar.”

2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi yaşam boyu öğrenmeyi; bireyin yeterliliklerini geliştirmesi, toplumda var olabilmesi, sosyal bir kimlik edinebilmesi için tüm yaşamı boyunca aldığı her türlü öğrenme olarak tanımlamıştır. Yaşam boyu öğrenme birey var olduğu sürece devam etmekte ve her ortamda gerçekleşebilmektedir. YBÖ örgün ve yaygın eğitim dışında kişinin her türlü ortamda ve herhangi bir yaş diliminde öğrendiği tüm eğitim ve öğretimi kapsamaktadır (Stratejik Plan, 2015).

2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde yaşam boyu öğrenmenin toplumsal farkındalığını arttırma, YBÖ fırsatlarının arttırılması ve erişimin kolaylaştırılması, rehberlik ve danışmanlık sistemlerinin geliştirilmesi, tüm öğrenmelerin tanınıp izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi önceliklerine yer verilmiştir (Hayat Boyu Öğrenme, 2019).

2.2.1 Yaşam boyu öğrenme kavramı

“Öğrenmeyi bıraktığınızda, ölmeye başlarsınız.” diyen Albert Einstein yaşam boyu öğrenmenin insan hayatında sürekli var olan bir olgu olduğunu tek cümleyle belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından 1920’li yıllarda günlük yaşamın sürekli bir değişim içinde olduğu düşünülerek kullanılmaya başlanmıştır (Akt. Poyraz, 2014).

Yaşam boyu öğrenme bireylerin kendilerinde olan bilgi ve birikimin daha da ileriye taşınmalarını sağlayan bir araçtır (Akkuş, 2008). Türkiye 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planında “Hayat boyu öğrenme, okullar ile sınırlı kalmayan; evde, işte, hayatın her alanında gerçekleşebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın, herhangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel kavramlardan biridir” diye tanımlamıştır (MEB, 2014).

İnsanoğlu hayatını devam ettirebilmek için doğası itibariyle dünyayı anlamalı, bilgiler edinmeli ve sürekli öğrenmelidir. Bu süregelen öğrenme etkinlikleri de yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenme bireyin sadece bir dönemdeki yetişkin eğitimi değil her döneminde gerçekleşen eğitimidir (Babanlı, 2018; Özçiftçi, 2014).

Alan yazın tarandığında yaşam boyu öğrenme kavramının; hayat boyu öğrenme, sınırsız öğrenme, yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi şeklinde isimler aldığı anlaşılmaktadır (Ayra, 2015). Yaşam boyu öğrenme günlük yaşamda, iş yaşamında veya serbest zamanlarda kişiye yararlı ve eğlenceli olabilecek öğrenme faaliyetlerinin oluşabileceğini ya da oluştuğunu vurgulamaktadır (Kaya, 2010). Bu açıdan düşünüldüğünde bireyin yaşına, cinsiyetine, sosyo-ekonomik durumuna ve eğitim

seviyesine bakmadan okulda, üniversitede, işte, evde ya da herhangi bir yerde yaşam boyu öğrenmeye rastlanmaktadır (Bozkan, 2018; MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme olanaklarının çeşitlendirilmesi ve erişilebilir olması bireylerin bilgiye ulaşmak için ortam değiştirmek zorunda kalmamaları, istedikleri zaman eğitimlerine ara verebilecekleri veya bırakabilecekleri daha olumlu etki sağladığı belirtilmektedir. Bazı dezavantajlı grupların, hareket imkanı olmayan fiziksel özürlü bireylerin öğrenmeye ulaşabilmesi veya öğrenmenin ayağına getirilmesi bireyi toplumla yakınlaştırmakta, toplumsal kimliği sürdürülebilmekte ve düşük maliyetle pozitif imkanlar oluşacağına işaret edilmektedir (Coşkun, 2009).

Uluslararası ekonomide güçlü değişim bilgi toplumunu oluşturma çabasını da beraberinde getirerek, üretim verimliliğindeki düşüş eğitim politikaları ile desteklenmeye çalışılmaktadır. Bilgi ekonomisinin ihtiyaçlarından birisi olan “yaşam boyu öğrenme” kavramı sürekli değişen teknoloji ile bilginin paralel olarak hareket etmesini öngörmektedir. Bu öngörü ise bilginin sürekliliği ile devam etmelidir. İhtiyaç duyulan bilginin devamlılığı ve güncel tutulması ise yaşam boyu öğrenme kavramını gündeme getirmektedir. YBÖ bireylerin edindiği bilgileri durağan halden çıkarıp dinamik bir modelle sürekli yenilenmesini, günceli, değişeni yakalamasını önermektedir (Koç, 2017).

YBÖ, örgün ya da yaygın eğitimler ile alınan genel ve mesleki eğitim ve öğretim ile sınırlı kalmayıp, işte evde ya da herhangi bir yerde gerçekleşebilmektedir. Bu yönü ile YBÖ bireyin sahip olduğu bilgi ve becerilerin gelişmesi ve belgelendirilmesinde geleneksel eğitimle sınırlı yaklaşıma güçlü bir yenilik getirmekte, öğrenmede yeni bir yapılandırma sunmaktadır (Koç, 2017).

2.2.2.Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi

Yaşam boyu öğrenme kavramını ilk kez 1800’lü yıllarda kullanan Grundtvig olmuştur (Gencel, 2013). Daha sonra 1900’lü yılların başında “Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı” düzenleyen Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) yetişkin eğitiminin yaşam boyu olduğunu belirtmiştir (Selçuk, 2016).

Yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle 1950’li yıllarda daha fazla kullanıldığı görülmüş ve ilk kez 1960 yılında UNESCO tarafından yetişkin eğitiminin yaşam boyu

devam eden bir eylem olduğu belirtilmiştir. Avrupa Konseyi, UNESCO ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası örgütlerin raporları ile bu kavram daha da önem kazanmış ve hatta UNESCO eğitim süreci için gereken yeni düzenlemelerin gerçekleştirilmesinde, uygulanmasında bu kavramı genel bir ilke olarak önermiştir (Ayhan, 2005; Kaya, 2016).

Paul Lengrand tarafından ilk kez 1970 senesinde UNESCO Konferansı'nda "*Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş*" isimli bir bildiriyle özellikle eğitimde yeniden oluşumun anahtar kavram olarak düşünülen YBÖ gündeme getirilmiştir. Daha sonra, 1972 yılında "*Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını*" isimli rapor ile Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu bu kavramın önemini vurgulamaya devam etmiştir (Bozkan, 2018; Polat ve Odabaş, 2008). Yine aynı yıl yayımlanan Faure raporu, 1973 yılında OECD ve 1976 yılında UNESCO tarafından düzenlenen konferanslarda yaşam boyu öğrenmenin eğitimin her alanına yerleştirilmesi gerektiği, müfredatların buna göre düzenlenmesi gerektiği, bireyin tüm hayatına yerleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (DPT, 2001).

Avrupa komisyonu tarafından 1993 yılında hazırlanan yeşil bülten ve 1995 yılında hazırlanan beyaz bülten ile yaşam boyu eğitime daha da önem verilmiştir. Teknolojik ilerlemenin takibi, mesleki eğitimlerin geliştirilmesi, işsizliği engellemeye yönelik eğitimlere önem verilmesine ve bunların planlanmasına dikkat çekilmiştir. Ardından 1996 yılını UNESCO "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" ilan etmiş ve aynı yıl yayınlanan raporda teknoloji çağında gerek duyulan nitelikli insan gücü ve bireylere sağlanacak eğitim imkânı vurgulanmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

2000'li yıllara başlandığında YBÖ hızlı bir ilerleme kaydetmiş ve ardı ardına Avrupa Birliği ülkelerinin yaptığı toplantılar, bildiriler, kongreler yaşam boyu öğrenmeyi merkeze almıştır. 21.yy. yaşam boyu öğrenmenin genel çerçevesini belirleyen "Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi"nde altı temel referans noktası belirlenmiştir. Bunlar: Temel becerilerin herkes için olması, kaynaklara daha fazla yatırım yapılması, yeniliklerin ve yöntemlerin geliştirilmesi, tüm eğitimlerin belgelendirilmesi, kaliteli rehberlik ve danışmanlık, eğitimi kişiye yakınlaştırma olarak belirtilmiştir (Bağcı, 2013; MEB, 2014). Lizbon'da yapılan Avrupa Konseyi toplantısında katılımcı üye devletler 10 yıllık strateji imzalayarak yaşam boyu öğrenmeyi ana unsur kabul etmiş ve 2007-2013

AB Bütünleştirilmiş Eylem Programı ile uygulamaya başlamışlardır (Aksoy, 2008; Selçuk, 2016).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi incelendiğinde 1 Kasım 1928 yılında yeni Türk alfabesinin kabulü ve millet mekteplerinin açılması bu alanda atılan ilk adım olduğu söylenebilir. Bu gelişmeleri halkevleri takip etmiştir. 1940’lı yıllara gelindiğinde açılan köy enstitüleri halka birçok alanda eğitim vermiş, ülke kalkınmasının eğitimle olacağını öngörmüş ve buna yönelik birtakım faaliyetler gerçekleştirmiştir (Göğebakan Yıldız, 2017). 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur ve Türk Milli Eğitim Sistemi 1973 yılında örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Abbak, 2018; DPT, 2001)

Ülkemizde yaşam boyu öğrenme yaklaşımını eğitim sistemimize dahil etme çalışmaları 21. yüzyılın başlarından itibaren başlamıştır. Bu amaç kapsamında sekizinci beş yıllık kalkınma planı “Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu” na göre ülkemizin yaşam boyu eğitim çerçevesindeki amacı şu şekilde belirtilmiştir: Problem çözebilen, bilimsel düşünebilen, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli ve manevi değerleri koruyup geliştirebilen, eleştirel yaratıcı, ilişkişel düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazanmış, bilgiye ulaşabilen, insan haklarına saygılı, sosyal problemlere duyarlı, insanının içinde yaşadığı toplumun ihtiyacı olan eğitimi karşılamaktır (DPT, 2001).

Ülkemiz AB Eğitim ve Gençlik Programlarının 2004 yılında tam üyesi olmuş, Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik adları (2004-2006) ile yürütülen bu programlar 2007-2013 yılları arasında Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik programları adı altında yürütülmeye devam etmiştir. 2014-2020 yılları arasını kapsayan zamanda ise Erasmus+ Program aracılığı ile bu programların yürütüleceği belirtilmiştir (Göğebakan Yıldız, 2017). Bununla birlikte 2005 yılından itibaren YÖK birtakım yaşam boyu öğrenme açılımları yapmakta ve yaşam boyu öğrenme olgusunu hayata geçirmeye çalışmaktadır. Bunlar arasında otuz yaşından sonra ikinci üniversiteye sınavsız geçişi, üniversite mezunlarına sınavsız açık öğretim fakültesi okuma ve meslek yüksekokulları mezunlarına da yine aynı şekilde sınavsız ikinci bölüm okuma hakkının verilmesi sayılabilir (Topakkaya, 2013). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan “Yaygın Eğitim ve Çıracılık Genel Müdürlüğü” 2011 yılında

“Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” adını almıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2008 yılından bugüne kadar 66 farklı öğretim programında toplam 3037 eğitim faaliyeti gerçekleştirmiştir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017). 2014 -2018 yıllarını kapsayan ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planında şu konu başlıkları temel öncelikler olarak belirlenmiştir: “Toplumda yaşam boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması, yaşam boyu öğrenme fırsatlarının artırılması, yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması, yaşam boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi” (MEB, 2014).

2.2.3. Yaşam boyu öğrenme becerileri

Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmak hızlı değişimin söz konusu olduğu günümüzde sahip olmamız gereken zorunluluklarımızdandır (Altın, 2018).

Yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmiş bireyler aracılığıyla öğrenme süreci süreklilik gösterecek ve bu değişim devam edecektir. Hayat boyu öğrenme becerileriyle donanmış birey yaşamsal değişimlere adapte olmada daha fazla güçlü olacaktır (Budak, 2009).

Yaşam boyu öğrenen bireyler kapasitesini sürekli geliştirebilme ayrıcalığına erişmiş bireylerdir. Bu durum yaşam boyu öğrenmenin bireye kattığı ayrıcalıklardandır (Akkuş, 2008).

Yaşam boyu öğrenme becerileri kişinin kendini gerçekleştirebilmesi ve günlük yaşantısını devam ettirebilmesini sağlayan, tüm yaşantısı boyunca kullanacağı işlerin becerileridir (Selvi, 2011).

Bu beceriler, bireylerin sadece yeni bilgiler edinmesinden ibaret değildir. Bilgi edindiği gibi, bilgiyi üreten, aktaran, öğrenmeyi öğrenen, kendini sürekli yenileyen, uyumlu ve yenilikçi bireylerle yaşam boyu öğrenme becerileri etkin kılınabilmektedir (İleri, 2017).

Konokman ve Yelken (2014), YBÖ becerilerinin gelişmesi için “okuma-yazma, dinleme, konuşma, araştırma, bağımsız öğrenme, öğrenme stratejileri ve üst düzey düşünme” gibi becerilere sahip olunmasının şart olduğunu ifade etmiştir.

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için temel beceriler, düşünme becerileri ve kişisel özelliklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Temel beceriler; kavrayarak okuma, temel matematik becerileri, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, gelişen dünyaya uyum sağlama gibi becerilerden oluşmaktadır. Düşünme becerileri; problem çözme, eleştirel düşünme, yeni fikirler üretme ve edinilen bilgileri doğru yerde kullanabilme gibi becerilerden oluşmaktadır. Kişisel özelliklerle ilgili yaşam boyu öğrenme ise; sorumluluk alabilme, iş birliği yapabilme, saygılı olma ve kendini yönetebilme gibi becerilerden oluşmaktadır (Teyfur, 2015).

Avrupa Birliği Komisyonu (2006), yaşam boyu öğrenme için sekiz anahtar beceri belirlemiştir. Bunlar:

- 1- Ana dilde iletişim becerisi: Sözlü ve yazılı olarak görüşlerini, düşüncelerini, duygularını, fikirlerini ve gerçekleri ana dilde uygun ve yaratıcı ifade etme ve yorumlama becerisi.
- 2- Yabancı dilde iletişim becerisi: Yabancı bir dili sözlü ve yazılı olarak kullanabilme, yabancı bir dilde iletişim kurabilme, yabancı bir dille yazılmış metni okuyup anlayabilme becerisi.
- 3- Matematik ve Fen-Teknoloji alanında beceriler: Günlük hayatta karşılaşılan problemleri matematiksel düşünme ile çözme, mantıksal ve uzamsal düşünme, formüller, modeller, yapılar, grafikler ve şemaları kullanma becerisini içerir. Doğayı açıklamak, bilim ve teknoloji alanındaki temel ilkeler hakkında bilgi sahibi olma, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri takip etme ve bilimsel düşünebilme becerisi.
- 4- Dijital beceri: Bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilmesi; bilgiyi değerlendirme, depolama, üretme, bilgiyi değiştirebilmek için bilgisayarı etkin kullanma ve internet üzerinden iletişim kurabilme becerisi.
- 5- Öğrenmeyi öğrenme becerisi: Bireylerin öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerinin farkına vararak uygun şartları belirlemesini ve başarılı olmak için olumsuzlukların üstesinden gelebilmesini içerir. Kişinin kendi öğrenimini planlayabilmesini, zaman ve bilgiyi birlikte etkili kullanabilmeyi öğrenmeye devam etme yeteneğidir.

6- Sosyal ve yurttaşlık becerileri: Bireylerin sosyal yaşamda kişiler arası veya kültürler arası katılım gösterebilme, iş yaşamında bireyin yapıcı ve etkin katılımını sağlayan davranışların her türünü kapsar.

7- Girişimcilik becerileri: Kişinin fikirlerini hayata geçirebilme yeteneğidir. Bu beceri yaratıcılık, yenilik, risk alma ve hedefleri başarma, amacına ulaşmak için projeleri planlama ve yönetmeyi içerir.

8- Kültürel beceriler: Kişilerin her türlü medya organlarını, sanatta ve edebiyatta kendini ifade edebilme ve yaratıcı ürünler ortaya koyabilme şeklinde tanımlanmıştır.

2.2.4. Yaşam boyu öğrenme uygulamaları

Türkiye, Avrupa Birliği üye ve aday ülkeler ile iş birliğini düzenlemek için 2004 yılından bu yana birtakım programlara katılmaktadır. Bunlardan biri de Yaşam Boyu Öğrenme Programı'dır. Bu program 2004-2013 yılları arasında sürdürülmüş, ardından 2014 yılında tüm programı kapsayacak şekilde Erasmus+ adını almıştır.

2.2.4.1. Yaşam boyu öğrenme programı (Lifelong Learning Programme-LLP)

2006 yılında Avrupa Parlamentosu tarafından kurulan, ülkemizin 2007 yılında katıldığı 2007-2013 dönemini kapsayan Yaşam Boyu Öğrenme Programı ülkemizde Hayat Boyu Öğrenme adıyla anılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yoluyla sosyal bütünlüğü sağlamak, ülkeler arası kalkınmaya destek olmak, daha fazla iş imkanı sağlamak ve çevrenin korunmasını amaçlayan program hibelerle iş birliği ve hareketliliği desteklemektedir. Bireylerin kendilerini geliştirmesini, öğrenen toplum olmasını amaçlayan Avrupa Birliği Topluluk Programı olan Yaşam Boyu Öğrenme Programı, Avrupa Birliği bütçe dönemlerini esas alacak şekilde dönemler halinde planlanır ve uygulanır. İlk kez 1995 yılında başlayan program ilk dönemini 2000 yılında, ikinci dönemini 2006, üçüncü dönemini 2013 yılında sona erdirmiştir. Program şu anda 2014-2020 bütçe dönemine denk gelen dördüncü dönemini yaşamaktadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019).

2.2.4.2. Avrupa Birliği programları 2014-2020

Avrupa Birliğinin politikaları arasında önemli uygulayıcılarından birisi olan AB Programları, üye olan ülkeler arasındaki iş birliğini arttırmak ve üye ülkeleri AB

düzeyinde gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde 2014-2020 döneminde 22 program uygulanmakta, ülkemiz üye statüsünde bulunduğundan bunlardan sadece yedisine katılabilmektedir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019). Bu programlar şunlardır:

Erasmus+ programı

Türkiye’de Ulusal Ajans tarafından yürütülen program eğitim-öğretim, gençlik ve spor faaliyetlerini kapsar. Bireylerin yaşına, önceki eğitim durumlarına bakılmaksızın yeni beceriler edinmesini, iş olanaklarını ve kişisel gelişimini arttırmayı amaçlar (Ulusal Ajans).

Ufuk 2020 (Horizon-2020)

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Başkanlığı (TÜBİTAK) tarafından üstlenilen program teknoloji ve bilim alanında yapılan araştırmaları (nükleer olmayan) desteklemektedir. Bu kapsamda bilimde mükemmelliği, endüstriyel liderliği ve toplumsal sorunları temele almıştır (TÜBİTAK, 2019)

İşletmelerin ve KOBİ’lerin rekabet edebilirliği programı (COSME)

Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB) tarafından yürütülen program KOBİ’lerin kurulması ve büyümesini destekler. Birliğe bağlı işletmelerin rekabet edebilmelerini, güçlenmesini ve girişimci olmalarını amaçlamaktadır (Cosme, 2019).

İstihdam ve sosyal yenilik programı (EeSI)

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nın yürüttüğü program sosyal dışlanma ve yoksullukla mücadele etme, nitelikli yerleşme ve sosyal korunma konularına destek verilmesi amaçlanmıştır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019).

Fiscalis 2020

Maliye Bakanlığının yürüttüğü program üye devletlerin vergilendirme ve vergi denetimi konusunda standart sağlaması ve aday ülkelerin katılım sürecinde uyumunu karşılamak için gerekli desteğin sağlanması amaçlanmaktadır (İktisadi Kalkınma Vakfı, 2019).

Gümrükler 2020

Gümrük ve Ticaret Bakanlığının uygulayıcı olduğu program gümrük alanında çalışan personelin eğitimini ve projelere katılımını sağlamayı amaçlamaktadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019).

Sivil koruma mekanizması

Ülkemizde Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığında yürütülen program Avrupa Birliği ülkelerinin ve üye devletler arasında felaketslere hazırlıklı olması ve felaketlerin önlenbilmesi hazırlıkları için iş birliğini amaçlar (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2019).

2.2.4.3. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme

Ülkemizde yaşam boyu öğrenme uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı ve ona bağlı olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütölmektedir. Bu faaliyetler şunlardır:

- 1- Örgün Eğitim: Türkiye’de okul öncesinden yüksek öğretime kadarki tüm eğitim kurumlarını kapsamaktadır.
- 2- Yaygın Eğitim: Örgün eğitim sisteminin içinde olmayan bireylere ilgi, istek ve yeteneklerine göre verilen eğitim, uygulama, üretim ve rehberlik hizmetlerinin tamamıdır (MEB 2015-2019; SP, 2015)
- 3- Yetişkin Eğitimi Okuma-Yazma Faaliyetleri: Kasım 1928’de gerçekleştirile harf devriminden sonra “Millet Mektepleri” açılmış ve okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Ayrıca Türk Silahlı Kuvvetleri de halk arasında “Ali Okulları” olarak isimlendirilen halk okulları ile de askerlik içindeki erkeklere okuma yazma öğretmiştir. Bu çalışmasından dolayı UNESCO Türk Silahlı Kuvvetlerini dünyanın en başarılı ve en düzenli halk eğitimi veren kurumu olarak ilan etmiştir. 2008-2012 yılları arasında da okumaz yazmaz sorununun çözümü için de Ana Kız Okuldayız Kampanyası düzenlenmiştir. Günümüzde halen yetişkinlere yönelik okuma yazma etkinlikleri Halk Eğitim Merkezleri tarafından düzenlenmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019)
- 4- Halk Eğitim Merkezleri: Milli Eğitim’e bağlı olarak 1963 yılında kurulmuş yaygın eğitim merkezidir. Günümüzde yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini yürütmekte ve 3438 alanda öğretim vermektedir (HBÖGM, 2019).

- 5- Mesleki Eğitim Merkezleri: Ülkemizde donanımlı iş gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla öğrencilerin kendilerine uygun mesleği seçmeleri ve o meslek ile ilgili bilgilenmeleri amacıyla çıraklık eğitiminin verildiği merkezlerdir. Bu merkezlerde verilen çıraklık eğitimiyle mesleği iş başında öğrenmelerine olanak sağlanmaktadır (HBÖ).
- 6- Açık Öğretim Okulları: Çeşitli sebeplerle örgün eğitimlerini tamamlayamamış ve tekrar eğitim hayatına katılmak isteyen bireylere ortaokul, lise ve mesleki eğitim- öğretim imkanı sağlamaktadır. Ayrıca engelli bireylere evde sınav hizmetiyle eğitime ulaşım sağlanmaktadır (HBÖ).
- 7- Yüksek Öğretim: Ülkemizde bulunan bütün yüksek öğretim kurumları 1981'de çıkarılan kanunla Yüksek Öğretim Kurulu'na (YÖK) bağlanmıştır. Bu kurul özerk ve kamu bütün yüksek öğretimden sorumludur.
- 8- Uzaktan Öğrenme: Bireylere sınırlamalara maruz kalmaksızın öğrenim görebilme imkanı tanır. Öğretmen ve öğrencilerin ayrı ortamlarda görevlerini yerine getirdiği şekilsel öğretimdir. Ayrıca vermiş olduğu imkan açısından eğitimde seçenek ve kaliteyi arttırmaya da imkan sağlar.
- 9- Yurtdışı Eğitim Olanakları:
 - a.Euroguidance Türkiye: Ülkemizde Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından yürütülen Avrupa genelindeki mesleki rehberlik sistemidir (İşkur, 2019a).
 - b.Ploteus: PLOTEUS, öğrencilere, iş arayanlara, çalışanlara, ailelere, rehber ve danışmanlara ve eğitimcilere Avrupa'daki eğitim ve öğretim konularında bilgi edinmek için yardım etmeyi amaçlayan dijital bir sistemdir (İşkur,2019b).
 - c.Erasmus+: Farklı yaş ve hedef kitlelere yönelik eğitim, gençlik ve spor alanındaki desteğin genel adıdır (Ulusal Ajans).
 - d.Eurodesk: Gençlerin Avrupa faaliyetlerine katılımı hakkında bilgi sağlayan ağıdır. Ülkemizde Ulusal Ajans tarafından faaliyet sağlamaktadır (Eurodesk).
- 10- Engelsiz Öğrenim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimleri; Kaynaştırma Eğitimi, Özel Eğitim Sınıfı veya Özel Eğitim Okulları yoluyla gerçekleştirilir. Ayrıca okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin kapasitelerini geliştirmek amacıyla bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM) bulunmaktadır (Hayat Boyu Öğrenme, 2019).

Bütün bunlara ek olarak öğretmenlere gelişim ve yenilikleri takip edebilmesi için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından çeşitli hizmet içi eğitimler verilmektedir. Bunun yanı sıra “Öğretmenlerimizle 2023’e Projesi” başlatılarak, her öğretmenin alanıyla ilgili olarak, öğretim programları doğrultusunda, ihtiyaç duyacağı öğretim materyallerini hazırlama ve kullanma becerilerini kazanması amaçlanmıştır.

Belediyeler de yaşam boyu öğrenme konusunda sorumluluklar alıp, bünyelerinde çeşitli kurslar düzenlemişlerdir. Bunların en büyüğü olan İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursu (İSMEK), 1996 yılında dönemin İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanı tarafından sosyal doku projesi olarak açılmış ve 2018-2019 eğitim dönemi itibariyle 2 milyon 600 bin öğrenciye ulaşmıştır. 3 merkez ve 3 branşla başlayan İSMEK; 242 merkez, 307 branş ve 752 programa ulaşarak Türkiye’nin en büyük “Halk Üniversitesi” haline gelmiştir (İSMEK, 2019).

2.2.5. Yaşam boyu öğrenme konusunda yapılmış araştırmalar

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenler ile ilgili;

Yaman (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada; araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”ni 293 öğretmene uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır. Cinsiyet faktörü etkisiz bulunmuştur.

Özçiftçi (2014) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunurken (kadınların daha yüksek) incelediği diğer değişkenlerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterlilikleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2015) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlilik algılarını ve görüşlerini ortaya koymak için yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yeterlilik algılarını Avrupa Birliği'nin ortaya koyduğu 8 anahtar yeterlilik çerçevesinde incelemiştir. Araştırmada 155 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmış, 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin yeterlilik algıları yüksek çıkmıştır.

Kılıç (2015) ilköğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; iki değişken arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında üniversite öğrencileri ile ilgili;

Coşkun (2009) çalışmasında temel amaç olarak üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda kendisinin geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada 1545 üniversite öğrencisine uygulanan anketler sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur.

Erdoğan (2014) araştırmasını 1123 öğretmen adayıyla yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin, branş memnuniyeti, mesleki yönelme ve kariyer gelişimleri üzerine belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini yüksek bulmuştur.

Dündar (2016) yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği 462 sınıf öğretmeni adayıyla yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme ile bölüm tercih nedenleri, okuldaki başarı ortalamaları, lisansüstü eğitim planları ve internetten faydalanma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar görmüştür.

Selçuk (2016) aday öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarına göre yeterlik algıları ve öz yeterlilik inançlarını öğretmen yetiştirme programı kapsamında ele almış ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda yaşam boyu öğrenme ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise;

Tacconi (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitiminden sorumlu uzman öğretim üyelerinin öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl oluşturdukları, geliştirdikleri ve sürdürdüklerine ilişkin öğretim üyelerinin ve aday öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma nitel yöntemle yapılmış ve Jimma Üniversitesindeki 12 öğretim üyesi ve 14 aday öğretmenle görüşme gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar analizlerinde dört ana kategori belirlemişlerdir. Bunlar aday öğretmenin öğrenmesine yönelik güdüleyici eylemler, etkileşimli öğrenme ortamı oluşturma, bilme ve anlama, öğrencileri planlamadır. Katılımcılar bu kategorilerden aday öğretmenin öğrenmesine yönelik güdüleyici eylemlerin öğretim üyeleri tarafından oluşturulabileceğini ve bu eylemlerin yaşam boyu öğrenme için de tipik önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca araştırmaya katılan aday öğretmenler yaşam boyu öğrenme becerilerinin ancak öğretmen eğitimi sırasında gerçekleşecek uygulamalar sayesinde gelişebileceğini belirtmişlerdir.

Woonsun (2014), Koreli öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve yaşam boyu öğrenme yeterliğini araştırmayı amaçladığı çalışmasında aynı zamanda verilen eğitimin öğretmen adaylarının öz-yeterliğini, yaşam boyu öğrenme ve sosyal güçlenme isteğini etkileyip etkilemediğini de araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma için 449 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda verilen hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği, öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme ve sosyal güçlenme isteği üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Gallagher ve Ihanainen (2015) tarafından deneysel olarak yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenmeyi mobil uygulama olarak modellemek istemiştir. Çalışma Finlandiya, Helsinki ve Estonya'daki araştırmacılarla birlikte yürütülmüş ve çalışma sonucunda mobil uygulamalar sayesinde fikirlerin değiştiği ve zamanla yeni yöntemlerin oluşturulabileceği fikirlerini ortaya koymuştur.

Goodrich (2015), çalışmasında öncelikle sporcu olan ve olmayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 752 kişiden oluşan araştırmanın katılımcıları, sporcu öğrenciler, sporcu olmayan öğrenciler, cinsiyet, sınıf ve etnik kökenleri gibi değişkenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarına

etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme becerileri açısından sporcu olanlarla olmayan öğrenciler arasında anlamlı fark görülmezken, kadın öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin etnik kökenleri ile ilgili gruplar arasında herhangi bir fark belirlenmemiş ancak sınıf düzeyi anlamında mezun olma durumundaki öğrenciler yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanma anlamında yeni başlayan öğrencilerden yüksek düzeyde bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi saptamaya ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik, betimsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

3.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova ve Çiğli ilçelerinde 56 devlet ilkokulunda görev yapan 1226 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlerken, sınıf öğretmenlerinin benzer koşullarda çalışmaları dikkate alınarak küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme evrendeki bütün kümelerin seçilme aşamasında eşit şansa sahip olduğu, bütün elemanlarıyla birlikte kullanıldığı durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2013). Küme örneklemede elemanlar değil de gruplar tesadüfi seçilir. Grubun bir üyesi olabilmek için ortak bir özelliğe sahip olmak gerekir (Altunışık vd.,2007).Araştırmanın örnekleme büyüklüğü belirlenirken %95 güven düzeyinde, orta ölçekte güven aralığı tespit edilerek, 37 okula ve 411 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Eksik veriler nedeniyle çıkarılan 13 veriden sonra 398 sınıf öğretmeniyle araştırma tamamlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerine ait sosyo-demografik bilgiler Çizelge 3.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1: Örneklemen Özellikleri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	285	71.6
	Erkek	113	28.4
Yaş	22-35	51	12.8
	36-40	78	19.6
	41-45	90	22.6
	46-50	87	21.9
	50+	92	23.1
Medeni Durum	Evli	326	81.9
	Bekar	72	18.1
Çocuk Sayısı	0	50	12.6
	1	155	38.9
	2 ve üstü	193	48.5
Mesleki Kıdem	1-10	44	11.1
	11-20	143	35.9
	21-30	182	45.7
	30+	29	7.3
Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı	1-10	137	34.4
	11-15	132	33.2
	15 üstü	129	32.4
Yöneticilik Tecrübesi	Var	142	35.7
	Yok	256	64.3
Yöneticilik Planı	Evet	35	8.8
	Hayır	293	73.6
	Belki	70	17.6
Yöneticilik Vasfı	Var	200	50.3
	Yok	101	25.4
	Biraz	97	24.3
Okul Yönetiminin YBÖ Desteği	Evet	288	72.4
	Hayır	110	27.6
Toplam		398	100

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi araştırmada örnekleme oluşturan 398 sınıf öğretmenin % 71.6’sı kadın öğretmenlerdir. Katılımcıların % 23.1’i 50 yaş üstü, % 81.9’u evli ve % 48.5’i iki ve daha fazla çocuğa sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin % 45.7’si 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip, alınan hizmet içi eğitim sayısı hemen hemen birbirine yakın olmakla birlikte % 34.4’ü 1-10 arası eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Yönetimsel olarak bakıldığında % 64.3’ünün yöneticilik tecrübesi olmadığı, %73.6’sının da yöneticilik planı olmadığı görülmektedir. Kendilerinde yöneticilik vasfı olup olmadığı sorusuna yaklaşık yarısı (%50.3) “Var” cevabını işaretlemiştir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğu (% 72.4) okul yönetimlerinin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici yapıda olduğunu belirtmişlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini belirlemek amacıyla Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilen “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)”, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek amacıyla Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖ)” kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdemi, almış oldukları hizmet içi eğitim, yöneticilik tecrübesi, yönetici olma planları, yöneticilik vasıfları ve okul yönetimlerinin yaşam boyu öğrenmeyi destekleme yapıları değişkenlerine ilişkin verileri toplamak amacıyla da araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

3.4.4. Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeği (RÖGÖ)

Araştırmada Rosenbaum tarafından 1980 yılında geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Dağ (1991) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılan “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” kullanılmıştır. Orijinal ölçekte test güvenilirlik katsayısı 0.77 ile 0.86 arasında bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunda ise alfa kat sayısı 0.78’dir. Ölçek 36 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar 36 ile 180 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $r = .85$ bulunmuştur.

3.4.5. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği (YBÖ)

Araştırmada Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 27 maddeden oluşan 6’lı Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27, maksimum puan ise 162’dir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $r = .80$ olarak tespit edilmiştir.

3.4.6. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdemi, almış oldukları hizmet içi eğitim, yöneticilik tecrübesi, ileriye yönelik yönetici olma planları, kendilerindeki yöneticilik vasfı ve okul yönetimlerinin yaşam boyu öğrenmeyi destekleme yapılarına ilişkin sorular yer almaktadır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve ölçekler Bornova ve Çiğli ilçelerindeki ilkokullara gerekli açıklamalar yapılarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı, verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı gibi bilgiler yazılı olarak verilmiştir. Tamamen gönüllülük esasına göre doldurulan ölçekler toplanmış ve eksiklikler nedeniyle veri setinden çıkarılanlardan sonra 398 veri değerlendirmeye alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, bağımsız iki grup ortalamasının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar İçin t Testi, ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık- basıklık katsayılarının kontrolü ile bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca varyansların homojenliği Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Basit Doğrusal Regresyon Analizi için de uç değerler analiz edilmiş, hata terimleri arasında ilişki bulunmadığı varsayımı test edilmiş, doğrusallık belirlenmiştir. İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 22 paket programı ile yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖ) kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Bağımsız Gruplar İçin t Testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Öğrenilmiş güçlülük	Kadın	285	116.87	17.11	396	.74	.45
	Erkek	113	115.45	17.18			
Yaşam boyu öğrenme	Kadın	285	95.83	13.86	396	2.07	.03
	Erkek	113	92.53	15.26			

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken ($t=.74$, $p>.05$), yaşam boyu öğrenmede kadınlar lehine anlamlı fark gözlenmiştir ($t= 2.07$, $p<.05$).

4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Çizelge 4.2 ve Çizelge 4.3’te verilmiştir.

Çizelge 4.2: Yaş Gruplarına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Yaş Düzeyi	N	\bar{x}	S
Öğrenilmiş güçlülük	22-35	51	117.92	13.43
	36-40	78	116.41	14.52
	41-45	90	116.86	17.28
	46-50	87	116.10	20.84
	51 ve üstü	92	115.67	17.22
Yaşam boyu öğrenme	22-35	51	94.72	14.87
	36-40	78	96.92	12.56
	41-45	90	91.66	15.84
	46-50	87	96.45	13.76
	51 ve üstü	92	94.95	14.15

Çizelge 4.3: Yaş Gruplarına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	Gruplar arası	191.89	4	47.97	.16	.95
	Grup içi	116239.24	393	295.77		
	Toplam	116431.13	397			
Yaşam boyu öğrenme	Gruplar arası	1473.64	4	368.41	1.80	.12
	Grup içi	80111.13	393	203.84		
	Toplam	81584.77	397			

Çizelge 4.3'e göre yaş grupları karşılaştırmasında öğrenilmiş güçlülük ($F=.16, p>.05$) ve yaşam boyu öğrenme kategorileri ($F= 1.80, p>.05$) arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.3.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kıdeme Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Çizelge 4.4 ve Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.4: Kıdeme Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	S
Öğrenilmiş güçlülük	1-10	44	119.31	13.76
	11-20	143	115.18	15.32
	21-30	182	116.35	19.34
	31 ve üstü	29	119.20	15.08
Yaşam boyu öğrenme	1-10	44	96.63	11.61
	11-20	143	93.64	15.20
	21-30	182	95.72	14.18
	31 ve üstü	29	93.24	14.58

Çizelge 4.5: Kıdeme Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	Gruplar arası	811.43	3	270.47	.92	.43
	Grup içi	115619.70	394	293.45		
	Toplam	116431.13	397			
Yaşam boyu öğrenme	Gruplar arası	562.20	3	184.40	.91	.43
	Grup içi	81022.56	394	205.64		
	Toplam	81584.77	397			

Çizelge 4.5'e göre mesleki kıdem değişkeni ile öğrenmede güçlülük düzeyleri ($F=.92$, $p>.05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ($F=.91$, $p>.05$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

4.4.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Medeni Duruma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Bağımsız Gruplar İçin t Testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6: Medeni Duruma Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Bağımsız Gruplar İçin t Testi Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Öğrenilmiş güçlülük	Evli	326	116.08	16.81	396	-.94	.34
	Bekar	72	118.19	18.48			
Yaşam boyu öğrenme	Evli	326	94.62	14.62	396	-.80	.42
	Bekar	72	96.12	12.96			

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında ($t = -.94, p > .05$), ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($t = -.80, p > .05$) arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.5.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri sahip oldukları çocuk durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Çizelge 4.7 ve Çizelge 4.8 de sunulmaktadır.

Çizelge 4.7: Çocuk Sayısına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Çocuk sayısı	N	\bar{x}	S
Öğrenilmiş güçlülük	0	50	117.10	15.11
	1	155	116.67	17.75
	2 ve üstü	193	116.14	17.17
Yaşam boyu öğrenme	0	50	98.52	11.02
	1	155	94.48	14.83
	2 ve üstü	193	94.29	14.60

Çizelge 4.8: Çocuk Sayısına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	Gruplar arası	46.48	2	23.24	.07	.92
	Grup içi	116384.65	395	294.64		
	Toplam	116431.13	397			
Yaşam boyu öğrenme	Gruplar arası	753.83	2	376.91	1.84	.16
	Grup içi	80830.94	395	204.63		
	Toplam	81584.77	397			

Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi çocuk sayısına göre karşılaştırmasında öğrenilmiş güçlülük ($F=.07$, $p>.05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi kategorileri ($F=1.84$, $p>.05$) arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.6.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri almış oldukları hizmet içi eğitime göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Çizelge 4.9 ve Çizelge 4.10’da verilmiştir.

Çizelge 4.9: Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Hizmetiçi Eğt. Sayısı	N	\bar{x}	S
Öğrenilmiş güçlülük	1-10	137	115.48	16.59
	10-15	132	117.78	14.60
	15 üstü	129	116.17	19.89
Yaşam boyu öğrenme	1-10	137	93.91	15.09
	11-15	132	94.83	14.44
	15 üstü	129	96.00	13.39

Çizelge 4.10: Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	Gruplar arası	370.02	2	185.01	.63	.53
	Grup içi	116061.11	395	293.82		
	Toplam	116431.13	397			
Yaşam boyu öğrenme	Gruplar arası	288.32	2	144.16	.70	.49
	Grup içi	81296.45	395	205.81		
	Toplam	81584.77	397			

Hizmet içi eğitim sayısına göre karşılaştırmasında öğrenilmiş güçlülük ($F=.63$, $p>.05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi kategorileri ($F=.70$, $p>.05$) arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.7.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Tecrübelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri yöneticilik tecrübelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Bağımsız Gruplar İçin t Testi sonuçları Çizelge 4.11’de sunulmaktadır.

Çizelge 4.11: Yöneticilik Tecrübesine Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Bağımsız Gruplar İçin t Testi Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Öğrenilmiş güçlülük	Var	142	116.66	16.78	396	.17	.86
	Yok	256	116.35	17.34			
Yaşam boyu öğrenme	Var	142	94.04	14.89	396	-.88	.37
	Yok	256	95.37	14.02			

Sınıf öğretmenlerinin yöneticilik tecrübesine göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ($t=.17$, $p>.05$), yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ($t=-.88$, $p>.05$) anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.8.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İleriye Yönelik Yöneticilik Planlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğretmenlerin ileriye yönelik yöneticilik planlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Çizelge 4.12 ve Çizelge 4.13'te sunulmuştur.

Çizelge 4.12: İleriye Yönelik Yöneticilik Planlarına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Yöneticilik planları	N	\bar{x}	S
Öğrenilmiş güçlülük	Evet	35	122.25	13.45
	Hayır	293	116.00	17.85
	Belki	70	115.52	15.19
Yaşam boyu öğrenme	Evet	35	95.57	15.05
	Hayır	293	94.59	14.49
	Belki	70	95.81	13.43

Çizelge 4.13: İleriye Yönelik Yöneticilik Planına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	Gruplar arası	1298.01	2	649.00	2.22	.10
	Grup içi	115133.1	395	291.47		
	Toplam	116431.1	397			
Yaşam boyu öğrenme	Gruplar arası	101.14	2	50.57	.24	.78
	Grup içi	81483.63	395	206.28		
	Toplam	81584.77	397			

Gelecekteki yöneticilik düşünceleri karşılaştırmasında öğrenilmiş güçlülük ($F=2.22$, $p>.05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi kategorileri ($F=.24$, $p>.05$) arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.9.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Vasfına Sahip Olup Olmadıklarına Ait Düşüncelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri yöneticilik vasfına sahip olup olmadıklarına ait düşüncelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Çizelge 4.14 ve Çizelge 4.15'te sunulmuştur.

Çizelge 4.14: Yöneticilik Vasfı Algısına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Yöneticilik vasfı	N	\bar{x}	S
Öğrenilmiş güçlülük	Var	200	117.99	16.78
	Yok	101	113.75	18.47
	Biraz	97	116.16	16.14
Yaşam boyu öğrenme	Var	200	94.49	13.28
	Yok	101	96.87	14.56
	Biraz	97	93.67	16.02

Çizelge 4.15: Yöneticilik Vasfı Algısına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalama sı	F	p
Öğrenilmiş güçlülük	Gruplar arası	1216.98	2	608.49	2.0	.12
	Grup içi	115214.15	395	291.68	8	
	Toplam	116431.13	397			
Yaşam boyu öğrenme	Gruplar arası	572.01	2	286.00	1.3	.24
	Grup içi	81012.76	395	205.09	9	
	Toplam	81584.77	397			

Yöneticilik vasfı algısına göre karşılaştırmasında öğrenilmiş güçlülük ($F=2.08$, $p>.05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi kategorileri ($F=1.39$, $p>.05$) arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.10.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Yönetiminin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Desteklemesine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri yöneticilik tecrübelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Bağımsız Gruplar İçin t Testi yapılmış ve sonuçları Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16: Okul Yönetiminin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Desteklemesine Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Bağımsız Gruplar İçin t Testi Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Öğrenilmiş güçlülük	Evet	288	116.76	17.05	396	.56	.57
	Hayır	110	115.69	17.36			
Yaşam boyu öğrenme	Evet	288	94.94	14.65	396	.09	.92
	Hayır	110	94.78	13.53			

Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimlerinin yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesine göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında ($t=.56$, $p>.05$), ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ($t=.09$, $p>.05$) arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.11.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar Çizelge 4.17'de verilmiştir.

Çizelge 4.17: Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Öğrenilmiş Güçlülük	398	.152	.002**
Yaşam Boyu Öğrenme			

Çizelge 4.17’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı, düşük düzeyde, pozitif yönlü bir ($r=.152$, $p<.05$) ilişki vardır.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili literatüre göre ilişkin sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bulgularına göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu bulguya paralel biçimde, Boran (2009), ve Öztaykutlu (2014) da öğretmenler ile yürüttükleri çalışmalarda kadın ve erkeklerin öğrenilmiş güçlülükleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Böyle bir farkın olmamasının nedeni öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin anlam teşkil etmemesi olabilir. Yapılan araştırmanın bulgularından farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da alan yazında yer almaktadır. Yıldız (2014) insan kaynakları departmanı çalışanları ile yaptığı çalışmada ve Ergenç (2015) de hemşirelerle yaptığı araştırmasında, öğrenilmiş güçlülük açısından erkekler lehine anlamlı fark bulmuştur. Fakat yapılan araştırmada öğrenilmiş güçlülük açısından etki etmeyen cinsiyet faktörü yaşam boyu öğrenme değişkeni açısından anlamlılık teşkil etmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, yaşam boyu öğrenmede kadınlar lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu durum kadınların iş yaşamı dışında ev yaşantılarında da sürekli öğrenmeye açık olmaları, anne olan kadınların yeni bir süreçle beraber yeni bilgilere erişme isteği ile ilgili olarak düşünülebilir. Bu bulguyla aynı doğrultuda Özçiftçi (2014), Gökyer ve Karakaya Cirit (2018) sınıf öğretmenleri ile, Erdoğan (2014) öğretmen adaylarıyla, Karaduman (2015) ve Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencileriyle, Ayra (2015) öğretmenlerle, Yılmaz ve Beşkaya (2018) ise eğitim yöneticileriyle yaptığı çalışmada kadınlar lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Dündar (2016), Yaman (2014) ve Poyraz (2014) ise çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulmamışlardır.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonucunda, yaşa göre sınıf öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer biçimde, Boran (2009), Ergenç (2015), Karakoç (2009) ve Öztaykutlu (2014) da yaşa göre öğrenilmiş güçlülük açısından farklılık olmadığı bulgularına ulaşmışlardır.

Bu çalışmada yaşın yaşam boyu öğrenmede farklılık oluşturmadığı bulgusu ortaya konmuştur. Bu durum yaşın öğrenilmiş güçlülüğe ve yaşam boyu öğrenmeye etkisinin olmaması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin her yaş düzeyinde verimli oldukları yorumu da yapılabilir. Poyraz (2014) çalışmasında yaşam boyu öğrenme ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulsa da etki derecelerini düşük bulmuştur. Ayra (2015), Yılmaz ve Beşkaya (2018), Gökyer ve Karakaya Cirit (2018) de yaşam boyu öğrenme ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulmamışlardır.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kıdeme Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Boran (2009), Ergenç (2015) ve Öztaykutlu (2014) tarafından yürütülen araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Ancak Çil (2016) çalışmasında 11-20 yıl kıdeme sahip olan ana okulu öğretmenlerinde öğrenilmiş güçlülük düzeyini diğer kıdemlere göre yüksek bulmuştur.

Bu çalışmada kıdeme göre gruplanan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç Ayra (2015), Poyraz (2014), Gökyer ve Karakaya Cirit (2018) yaptıkları çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada kıdem düzeyinin artması öğrenilmiş güçlülük ve yaşam boyu öğrenme puanlarını artırmamakta veya kıdem düzeyi azaldıkça öğrenilmiş güçlülük ve yaşam boyu öğrenme puanlarının azaldığı anlamına gelmemektedir.

Kıdemin sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından belirleyici değişken olmamasının nedeni meslekte ilerlemenin öğrenmeye etki etmemesi olabilir. Ya da öğretmenliğe başlangıçta mesleki seçimin doğru yapılmış olması, donanımlı olmaları olabilir.

5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Medeni Duruma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bulgulara göre, evli ve bekar öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülükleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında farklılık yoktur. Medeni duruma göre öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında fark olmadığı bulgusuna ulaşan bazı çalışmalar (Boran, 2009; Ergenç, 2015; Karakoç, 2009; Öztaykutlu, 2014) vardır. Yıldız (2014) ise insan kaynakları departmanı çalışanları ile yaptığı çalışmasında, evli olanlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak, medeni durumun yaşam boyu öğrenmeye etkisi arasındaki fark olmadığı bulgusunu Poyraz (2014) da ortaya koymuştur.

Bu çalışmada evli ve bekar öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında fark olmamasının nedeni; mesleki sorumlulukların medeni durumun getirmiş olduğu sorumluluğa göre değil, mesleki bağlılıkla ilgili olduğu düşünülebilir.

5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çocuk sayılarına göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Bu bulguyu destekler biçimde, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk değişkenine göre Boran (2009) ve Ergenç (2015) çalışmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamalarının, öğrenilmiş güçlülüklerine etki etmediği yönünde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin çocuklarla ilgili edindikleri donanım sadece kendi sahip oldukları çocuklar için değil, sınıflarında öğrenim gören öğrencileri için de olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada çocuk sayısının yaşam boyu öğrenme açısından da etkisi bulunmamıştır. Bu bulgu çocuk sahibi olmanın değişken olmadığı ile açıklanabilir. Bunun nedeni çalışma gruplarının çocuk olmasından, öğretmenlerin devamlı çocuklarla ilgili eğitim almalarından kaynaklanabilir.

5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitime Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrenilmiş güçlülük ve alınan hizmet içi eğitim arasındaki farka bakıldığında Karakoç (2009) yedi ve üzeri sayıda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerde öğrenilmiş güçlülük düzeyini anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Bu araştırmada ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni ise ilerleyen zaman ile değişen teknolojinin öğretmenin mesleğe başlamasından itibaren var olması veya mesleğe donanımlı başlaması olabilir.

Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme ve hizmet içi eğitim arasında da fark bulunmamıştır. Poyraz (2014) çalışmasında bu çalışma ile paralel biçimde anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitimin yaşam boyu öğrenmede etkili olmadığı düşünülebilir. Bu da verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer deyişle hizmet içi eğitimler istenen düzeyde etkiye yol açmamış olabilir.

5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Tecrübelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yöneticilik tecrübeleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun nedeni, öğretmenliğin yönetimden tamamen bağımsız olmasına, yöneticiliğin

öğretmenlikten farklı bir yapı gerektirmesine rağmen, öğrenilmiş güçlülük açısından her iki görevde de benzer özelliklerin gerekmesi olabilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yöneticilik tecrübeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yılmaz ve Beşkaya (2018) eğitim yöneticileriyle yaptıkları çalışmalarında yöneticilik deneyiminin yaşam boyu öğrenmeye etkisinin olmadığı bulgusuna varmışlardır. Bu iki bulgu birbirini destekler niteliktedir. Yöneticilik tecrübesinin yaşam boyu öğrenmeye etki etmediği düşünülebilir.

5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İleriye Yönelik Yöneticilik Planlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile ileriye yönelik yöneticilik planları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun nedeni, ileriye yönelik yapılan planların o anki yaşantıyı, bakış açısını etkilemiyor olması olarak düşünülebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ileriye yönelik yöneticilik planları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İleriye yönelik yöneticilik planı yaşam boyu öğrenmeye etki etmediği düşünülebilir.

5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Vasfına Sahip Olup Olmadıklarına Ait Düşüncelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile kendilerindeki yöneticilik vasıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin kendilerindeki yöneticilik vasfının öğrenilmiş güçlülüğe etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kendilerindeki yöneticilik vasıfları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin kendilerindeki yöneticilik vasıflarının yaşam boyu öğrenmeye etki etmediği düşünülebilir.

5.10.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Yönetiminin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Desteklemesine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri ise sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile okul yönetiminin yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesine göre farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni okul yönetiminin bakış açısının kişisel olan öğrenilmiş güçlülüğe etki etmediği yönünde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğeri sonucu yaşam boyu öğrenme eğilimi ile okul yönetiminin yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesine göre farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Poyraz (2014) çalışmasını destekleyici niteliktedir. Bu durum okul yönetiminin öğretmen görüşünde etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin eğitimi planlama ve kural uygulayıcı yapılarının dışında öğrenmeye yönlendirici yapıda olmalarını da gerektiği şeklinde de yorumlanabilir.

5.10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak, pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Bu düzey istatistik olarak anlamlı olsa da dikkate alınmayacak kadar düşük düzeydedir. Dolayısıyla, yaşam boyu öğrenme eğilimini etkileyen farklı değişkenlerin rolleri bu araştırmada ele alınmamış olabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1.Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, medeni duruma ve yaşa, çocuk sahibi olup olmamalarına, mesleki kıdeme, aldığı hizmet içi eğitim sayısına, yöneticilik planlarına, yöneticilik tecrübelerine ve yöneticilik vasıflarına, okul yönetiminin yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Cinsiyet dışında (kadınlar lehine) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bir diğer sonuç da öğrenilmiş güçlülük ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı, düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu yönündedir.

6.2.Öneriler

Araştırmanın bulgularına yönelik öneriler ve gelecekte yapılması planlanan araştırmalar için öneriler ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

6.2.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler

Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma ve kıdeme, yaşa, çocuk sahibi olup olmamalarına, aldığı hizmet içi eğitim sayısına, yöneticilik planlarına, yöneticilik tecrübesi ve yöneticilik vasıflarına göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır

Bu çalışmanın sonucunda, öğrenilmiş güçlülük ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı, düşük düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, farklı değişkenlerin, öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülükleri ile ilgili olabileceğini akla getirmektedir. Bir diğer taraftan, düşük düzeyde de olsa bir ilişkinin varlığı, yaşam boyu öğrenme eğilimine yönelik çalışmaların yapılmasını önemli kılabilir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde yaşam boyu

öğrenmenin yer alması için gerekli planlamaların ve beceri kazandırmaya dönük çalışmaların yapılması önerilebilir. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin daha kapsayıcı ve öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin daha donanımlı olabilmesi için lisans sonrası eğitimler desteklenebilir, teşvik edici hale getirilebilir.

Ayrıca yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%50.3) kendilerinde yöneticilik vasfı olduğunu belirtmiş olsa da büyük bir çoğunluğu (%73.6) ileride yönetici olmayı düşünmemektedirler. Bu da okul yönetimlerinin oluşturulmasında farklı bir yapının ihtiyacını öngörmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlik alt yapılı değil, tamamen yönetim eğitimi hatta lisans eğitimlerinin bile okul yönetimi alanında yapılabileceği önerilebilir. Okul yönetimine geçmek isteyen öğretmenler de yönetim ile ilgili yüksek lisansa teşvik edilebilir, hatta finansal destekler sağlanarak yönlendirilebilir. Ayrıca bu konu ile ilgili araştırmalar artırılabilir, nedenleri sorgulanabilir.

6.2.2. Gelecekte yapılması planlanan araştırmalar için öneriler

Araştırma, İzmir ili Bornova ve Çiğli ilçelerindeki devlet ilkokullarında yapılmıştır. Farklı il ve ilçelerde benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Gelecekte konu ile ilgili araştırmalar, farklı değişkenlerin ele alınması ile planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abbak, Y.** (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ada, Ş.** (2008). Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında İnfomal Öğrenme. 25-26 Ağustos Erzurum Bölge Toplantısında Sunulan Bildiri. “*Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında Türkiye’de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme Ve Farkındalık Oluşturma*” Projesi Konferansları Bildiri Kitabı. T.C. MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Akbaba, S.** (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13. 343-361.
- Akbalık, Ö.** (2005). Üniversite Öğrencilerinde Kaygı Belirtileri ve İç-Dış Kontrol Odağı İnancı ile Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M.** (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 156, 112-126.
- Akçay, D. ,Yıldırım, A.** (2016). Çocukların Okul Ortamında Kaza Geçirme ve Güvenlik Önlemlerine Yönelik Ebeveyn Davranışlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (S.48-45)*
- Akdeniz, H.** (2018). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Psikolojik Kırılganlık Ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akkuş, N.** (2008). Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aksel, B.** (2018). 0-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Annelerin Psikolojik İyi Oluşlarının Öznel İyi Oluş, Öğrenilmiş Güçlülük ve Algılanan Sosyal Destek Açısından Yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, M.** (2008). Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Doktora tezi: Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altın, S.** (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E.** (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. (5. Baskı) Sakarya Yayıncılık, Sakarya
- Argun, Y.** (2005). Anne-Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü İle Okulöncesi Çocukların Davranışsal-Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arıkan, H.E.** (2016). Öğretmen Adaylarının Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Akademik Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Aslan, H.** (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aslan, H. ve Çeçen, A. R.** (2007). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 1-14.
- Avrupa Birliği Bakanlığı,** (2019). https://www.ab.gov.tr/2014-2020-donemi_49874.html 05/04/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Avrupa Komisyonu.** (2006, Kasım 8). *Türkiye 2006 İlerleme Raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. https://ab.gov.tr/files/Duyurular/Turkiye_Ilerleme_Rap_2006.pdf adresinden 03/04/2019 tarihinde alındı.
- Ayaz, C.** (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın
- Ayhan, S.** (2005). Düünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), “Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar”: *I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004* Ankara içinde (ss. 2-14). Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.
- Ayra, M.** (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya
- Aytaç, T.** (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar/Okul Merkezli Yönetim*. Ankara:Nobel
- Babanlı, N.** (2018). Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. İstanbul Aydın Üniversitesi Ve Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Bağcı, E.** (2013). Avrupa Birliğine Üyelik Sürecinde Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30 (2), 139-173

- Bakan, İ. , Dogan, İ. , Kocdemir, M. , Oguz, M .** (2018). Öğrenilmiş Güçlülüğün Öğrenme Merkezli Liderlik Üzerine Etkisi: Bir Alan Araştırması. *PressAcademia Procedia*, 7 (1), 109-115. DOI: 10.17261/Pressacademia.2018.864
- Bekci, V.** (2009). Mesleki Ve Teknik Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin MEGEP.De Alan-Dal Seçimi İle İlişkisinin İncelenmesi (Şişli İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beltman, S., Mansfield, C. ve Price, A.** (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6,185–207.
- Boran, E.** (2009). İstanbul İli Avrupa Yakasında Bulunan Endüstri Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Öğrenci Kontrol Eğilimleri Arasındaki İlişkileri Üzerine Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkan, E.** (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Mobil Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Budak, Y.** (2009). "Yaşam Boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3): 693-708
- Burns, D.D., Rude, S., Simons, A.D., Bates, A.M. ve Thase, M.E.** (1994). Does learned resourcefulness predict the response to cognitive behavioral therapy for depression?. *Cognitive Therapy and Research*, Vol.18, No.3 277-291.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cenkseven, F.** (2001), Sigara İçme Durumlarına Göre, Üniversite Öğrencilerinin Kontrol Odağı Ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (21) 8-16.
- Clanton, D. L., Rude S. S. ve Taylor, C.** (1992). Learned resourcefulness as amoderator of burnout in asample of rehabilitation providers. *Rehabilitation Psychology*, 37 (2), 131-140.
- Cosme,** (2019). cosme.kosgeb.gov.tr 03/04/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Coşkun, F.** (2010). Üniversite Sınavına Hazırlanan Adaylarda Umutsuzluk Ve Öğrenilmiş Güçlülük. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Y.** (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Ve Aile İçi İlişkileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 104-118.
- Coşkun, Y.** (2007). Lise Öğrencilerinde Öğrenilmiş Güçlülük Ve Kontrol Odağı Algılama Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 25 (25), 71-85.

- Coşkun Y. D.** (2009). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, A.** (2014). Kamu Sağlık Sektöründe Öğrenilmiş Güçlülük İle Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çetin, B.** (2018). Otel İşletmelerinde Öğrenilmiş Güçlülük Ve İş Stresi İlişkisinde Algılanan Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Rolü: Kapadokya Örneği (Doktora Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Çifçi, S. C.** (2008). İlköğretim 1. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dağ, İ.** (1991). Rosenbaum"Un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği Ve Geçerliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 269-274.
- Daşdemir, İ.** (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. LTD. ŞTİ. Ankara: 1. Baskı. Haziran.
- Dayıoğlu, B.** (2008). Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Adaylarda Psikolojik Sağlamlık: Öğrenilmiş Güçlülük, Algılanan Sosyal Destek Ve Cinsiyetin Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dehmel, A.** (2006) Making A European Area Of Lifelong Learning A Reality? Some Critical Reflections On The European Union's Lifelong Learning Policies, *Comparative Education*, 42:1, 49-62,
- Dönmez, B. ve Genç, G.** (2006). Genel Liselerdeki Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 41-60.
- DPT.** (2001). *Özel İhtisas Komisyon Raporu*, Ankara.
- DPT.** (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Ankara.
- Dündar, H.** (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ekiz, D.** (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, D. G.** (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ergenç, F.** (2015). Hemşirelerde Öğrenilmiş Güçlülük, İş Doyumu Ve Stresle Baş Etme Tarzları İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkal, Çil, Ö.** (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Örgütsel Adalet Ve Destek Algıları, Öğrenilmiş Güçlülük Ve Tükenmişliklerinin

- İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ersoy, A., Yılmaz, B.** (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme Ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri*. Türk Kütüphaneciliği, 23, 4, 803-834.
- Etcı, A.** (2013). İşitme Engelli Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük İle Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eurodesk.** (2019).<http://eurodesk.ua.gov.tr/> 07/04/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gallagher, M. S., ve Ihanainen, P.** (2015). Aesthetic Literacy: Observable Phenomena and Pedagogical Applications for Mobile Lifelong Learning (mLLL). *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(1), 15-34.
- Ginter, G. G., West, J. D., & Zarski, J. J.** (1989). Learned Resourcefulness And Situation-Specific Coping With Stress. *The Journal Of Psychology*, 23(3), 295–304.
- Goff, A-M** (2009). Stressors, Academic Performance, And Learned Resourcefulness İn Baccalaureate Nursing Students. (Doktora Tezi). The University Of North Carolina /Greensboro
- Goodrich, A.T.** (2015). *An Investigation Of The Perceived Development Of The Life-Long Learning Skills Of Division I Student-Athletes*. Ph.D. Dissertation. University Of Shunde A.B.
- Göğebakan Yıldız, D.** (2017). *Yaşam Boyu Öğrenme. S. Z. Genç (Ed.) Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması* (s. 198-224). Pegem Akademi, Ankara.
- Gökıyer, N. ve Karakaya Cirit D.** (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Turkish Studies Social Sciences*,13/18, 649-660
- Güloğlu, B. ve Aydın, G.** (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Ve Otomatik Düşünce Biçimi Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 157-168.
- Hayat Boyu Öğrenme,** (2019).[http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat boyu öğrenme/](http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat%20boyu%20oğrenme/) 11.03 .2019 tarihinde erişilmiştir
- HBÖGM,** (2019). <http://hbogm.meb.gov.tr> 11.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Huang, C. Y., Perng, S. J., Chen, H. F., & Lai, C. Y.** (2008). The İmpact Of Learned Resourcefulness On Quality Of Life İn Type II Diabetic Patients: A Cross-Sectional Correlational Study. *Journal Of Nursing Research*, 16(4), 264-274.
- İktisadi Kalkınma Vakfı** (2019). [https ://www .ikv. org.tr/ ikv.asp?ust_id=5 &id=1292 &anahtar=fiscalis](https://www.ikv.org.tr/ikv.asp?ust_id=5&id=1292&anahtar=fiscalis). 13.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- İleri, S.** (2017). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı Örnekleme). Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İSMEK.** (2019). <https://m.ismek.ist> adresinden 05.07.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

- İşkur.** (2019a). <https://euroguidance.iskur.gov.tr/> adresinden 03.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- İşkur.** (2019b). <https://ploteus.iskur.gov.tr/> adresinden 03.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- İşsever, O.** (2018). Pediatri Hemşirelerinin İş Yaşam Kalitelerinin, Tükenmişlik ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaduman, A.** (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Karakoç, M.** (2009). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ile İş Doyum Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal ilçesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N.** (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kartal, H.** (2018). Hastane Çalışanlarının Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve İç Dış Kontrol Odağı Arasındaki İlişkinin Yönetmelik Açısından İncelenmesi: Bir Hastane Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H. E.** (2010). Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kennett, D. J., Morris, E., Ve Bangs, A. M.** (2006). Learned Resourcefulness And Smoking Cessation Revisited. *Patient Education And Counseling*. C. 60. S. 2: 206-211.
- Kılıç, H.** (2015). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koç, S.** (2017). Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Konokman, G.Y. ve Yelken, T.Y.** (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education) 29(2)*, 267-281 (Nisan 2014)
- Mckoy, M. ve Fanning, P.** (1998). *Özgüven Yaratılması ve Korunması*. (çev. Anıta Tatlıer). ISBN 975 331 165-6. İstanbul: Epsilon Yayınları, [321-341].
- Maraşlı, M.** (2005). Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık Ve Güvenlik Dergisi*. Temmuz-Ağustos-Eylül (27-33).

- Masalıcı Burçak, A.D.** (2012). İç Denetim Programının Ergenlerin Denetim Odağı, Öğrenilmiş Güçlülük Ve Savunma Mekanizmalarını Kullanma Biçimi Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- MEB** (2008). Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri. <https://oygm.meb.gov.tr/meb.iys> dosyalar 07/04/2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB.** (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB** (2014). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018), Ankara, 2014
- MEB,** (2015). *2015-2019 Stratejik Planı*. Milli Eğitim Bakanlığı
- Meichenbaum, D.** (1977). Cognitive-Behavior Modifications: An Integrative Approach. *New York Plenum*.
- Mete, Ü.** (2017). Lise Öğrencilerindeki Öğrenilmiş Güçlülükle Ana Babanın Demokratik ve Otoriter Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miser, R.** 2013. Yaşam Boyu Öğrenme Kavram Ve Bağlam. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Mezunları Derneği Yayını. Şubat. Ankara. 6*
- Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ.** (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul
- Öner, N.** (2018). Gençlik Hizmetleri Ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının Öğrenilmiş Güçlülük Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Özçiftçi, M.** (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliliklerinin İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya .
- Özkan, M. S., & Yıldız, Z.** (2015). Öğrenilmiş güçlülük: kavramsal bir inceleme. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 25-40.
- Öztaykutlu, G.** (2014). Farklı Eğitim Kurumlarında Çalışan Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Seviyeleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Polat, C., Odabaş, H.** (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu 27-30 Mart*. Antalya.
- Polatçı, S. ve Boyraz, E.** (2010). Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüklerinin Kaynak Ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Önerisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (4).

- Poyraz, H.** (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ronen, T. ve Rosenbaum, M.** (2010). Developing Learned Resourcefulness in Adolescents To Help Them Reduce Their Aggressive Behavior: Preliminary Findings. *Research On Social Work Practice*, 20,410-426
- Rosenbaum, M.** (1980a). A Schedule For Assessing Self-Control Behaviors: Preliminary Findings. *Behavior Therapy*, 11, 109-121.
- Rosenbaum, M.** (1980b). Individual differences in self-control behaviors and tolerance of painful stimulation. *Journal of abnormal Psychology*, 89 (4), 581-590.
- Rosenbaum, M.** (1983) Learned Resourcefulness as a Behavioral Repertoire for the Self-Regulation of Internal Events: Issues and Speculations,
- Rosenbaum, M.** (1990). The Role of Learned Resourcefulness in the Self-control of Health Behavior. In M. Rosenbaum (Eds.), *Learned Resourcefulness: On Coping Skills, Self-control, and Adaptive Behavior* New York: Springer, 3-30.
- Rosenbaum, M.** (1993). The three functions of self-control behaviour: Redressive, reformative and experiential. *An International Journal of Work, Health ve Organisations*, 7(1), 33-46.
- Rosenbaum, M., Ben-Ari.K.** (1985). Learned Helplessness And Learned Resourcefulness: Effects Of Noncontingent Success And Failure On Individuals Differing İn Self-Control Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*. c. 48. s. 1: 198-215.
- Selçuk, G.** (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi (Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa/KKTC.
- Selvi, K.** (2011). Teacher's Lifelong Learning Competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Siva, A. N.** (1991). İnfertilitede Stresle Baş Etme, Öğrenilmiş Güçlülük Ve Depresyonun İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi /Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sobacı, F. ve Polatçı, S.** (2014). Öğrenilmiş Güçlülük: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 .
- Stratejik Planlama.** (2015). <http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/T3VFg+Turkiye Hayat Boyu Ogrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı.pdf>. 12.04.2019 tarihinde indirildi.

- Tacconi G.**, (2014). Teacher Educators' Practices From The View Of Building Lifelong Learning Capabilities In Student Teachers *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 496-500.outh Florida.
- Tanrıöğen, A.** (Ed.)(2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Teyfur, M.** (2015). *Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar*. N.Saylan içinde, Eğitim Bilimine Giriş (s. 316-347). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Topakkaya, A.** (2013). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türk Üniversitelerinin Bu Alana Muhtemel Katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6 (4), 1081-1092.
- TÜBİTAK**, (2019). www.ufuk2020.com adresinden 03/04/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türesin, H.** (2012). Örgüt Çalışanlarının Paternalistik Liderlik Alguları, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri, İş Tatmin Düzeyleri Ve İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Türk Dil Kurumu.** (2019). Güncel Sözlük. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 02. 07. 2019 tarihinde elde edildi.
- Ulusal Ajans.** (2019). <http://www.ua.gov.tr> 03/04/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Varis, F.** (1998). *Eğitimde Program Gelistirme Teori ve Teknikler*. Ankara:Alkım Yayınları
- Woonsun, K.**(2014) Korean Pre-Service Teachers' Service Learning And Lifelong Learning Competency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3502-3505.
- Yaman, F.** (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yavuzer, H.**(2005).*Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul
- Yıldırım, M.** (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın Eğitim Ve Halk Eğitimi Merkezleri*. Gazi Kitabevi. 2009.
- Yıldırım, Z.** (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Alguları ve Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, M. H., Gülpinar, Ş.ve Uğuz, Ş.** (2012). İş Yaşamında Öğrenilmiş Güçlülük İle İş Stresi Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2, 133-144.
- Yıldız, Ç.** (1997). Yüksek ve Düşük Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Sahip Bireylerin Başarı ya da Başarısızlık Durumlarına İlişkin Nedensel Yüklemeler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, D.** (2014). Örgütlerde Öğrenilmiş Güçlülük Kavramı Ve İnsan Kaynakları Departmanı Çalışanlarının Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin İncelenmesi.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y.M. (2018). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 51/1, 159-181.*

Yürür, G.(2011). Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem ve Medeni Durumun Duygusal Tükenmedeki Rolü: Kaynakların Korunması Teorisi Kapsamında Bir Analiz. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 107-126.*

EKLER

Ek 1 : RÖGÖ kullanım izni

Ek 2: YBÖ kullanım izni

Ek.3: Etik Kurul Onayı

Ek 4: Valilik Onayı

Ek 5: Kişisel Bilgi Formu

Ek 6. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Örnek Maddeler

Ek 7. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Örnek Maddeler

Ek 1 : RÖGÖ kullanım izni

Sayın Ebru Doğan,

Çalışmanızda, uyarlamasını yaptığım Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğini (RÖGÖ) kullanabilirsiniz. Ölçek ve makalesi ektedir.

Başarılar dilerim.

Prof. Dr. İhsan DAĞ

Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü

Beytepe Kampüsü 06800 – Ankara - Türkiye

Tel: 0 312 297 83 26

Tel (IP): 0 312 780 53 26

E posta: ihsandag@hacettepe.edu.tr

Web Sitesi: www.ihsandag.gen.tr

Twitter: @profdrihsandag Instagram 1: @ihsandag1959 Instagram 2: @flowerstherapy2.0

Dijital Fotoğraf Sergisi: <https://www.flickr.com/photos/147893013@N02/>

From: ebru dogan <rasheebbru@gmail.com>

Sent: Tuesday, March 20, 2018 9:42 AM

To: ihsandag@hacettepe.edu.tr

Subject: Ölçek Kullanım İzni

Sayın Hocam,

Adım Ebru Dogan. İstanbul Aydın Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Şerife Gonca ZEREN. İzniniz olursa ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ölçeğini çalışmamızda kullanmak istiyorum. Saygılarımla

Ek 2: YBÖ kullanım izni

Gelen Kutusu

ebru dogan <rasheebbru@gmail.com>

Alıcı: yelkindiker

Hocam merhaba.

İstanbul'da sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa ölçeğinizi tezimde kullanmak istiyorum.

Bilgi paylaşımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>

Alıcı: ben

Merhaba, ölçeği kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Uygulama formunu ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

28 Ağustos 2016 18:01 tarihinde ebru dogan <rasheebbru@gmail.com> yazdı:

Ek alanı

ebru dogan <rasheebbru@gmail.com>

Alıcı: Yelkin

Çok teşekkür ederim hocam. Emeğinize sağlık

29 Ağu 2016 09:11 tarihinde "Yelkin Diker Coşkun" <yelkindiker@gmail.com> yazdı:

Ek.3: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/06/2019-8988



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044
Konu : Ebru DOĞAN'ın Etik Kurul İzni Hk.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP

Enstitümüz Y1312.290007 numaralı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Ebru DOĞAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması gereği "Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile ilgili anketleri İzmir'deki ilkokullara uygulamak istemektedir. İlgili öğrencinin anketinin etik kurul izni sağlanması hususunda gereğini arz/rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Müdür

Ek:
1- Ebru DOĞAN Anket (6 sayfa)
2- Ebru Doğan Tez Önerisi (20 sayfa)

Ek 4: Valilik Onayı



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.10110003
Konu : Araştırma İzni

23/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Ebru DOĞAN'ın 15/05/2019 tarihli dilekçesi.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Ebru DOĞAN'ın : "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlük Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bornova ve Çiğli ilçelerine bağlı ekli listedeki okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede adı geçen okullarda 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞI
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Anket Formları ve Okul Listesi

OLUR
23/05/2019
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fevziyağa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b580-cf53-3192-8ab8-e999 koda ile teyit edilebilir.

Ek 5: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşım;

Bu araştırma “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Arasındaki İlişkiyi İncelemek” amacıyla yapılmaktadır. Veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ölçek değişkenlerini belirlemek amaçlı kişisel bilgi formu, ikinci bölümde öğrenilmiş güçlülük ölçeği, üçüncü bölümde de yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği bulunmaktadır.

Sorulara samimi, objektif ve eksiksiz cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Desteğiniz için teşekkür ederim.

İstanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Y.L.Öğr.
Sınıf Öğretmeni
Ebru DOĞAN

1- Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2- Yaşınız:

30'a kadar 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 55 ve üstü

3- Medeni Durumunuz:

Evli Bekar

4- Çocuk Sayınız:

0 1 2 3 4 ve üzeri

5- Meslekteki Kıdeminiz: YIL

6- Almış Olduğunuz Hizmet İçi Eğitim, Seminer vs. Sayısı

1-5 6-10 11-15 16 ve üzeri

7- Yöneticilik Tecrübeniz

Var Yok

8- İleride yönetici olmayı düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Belki

9- Kendinizde yöneticilik vasfı olduğunu düşünür müsünüz?

Var Yok Biraz

10- Okul yönetiminiz Yaşam Boyu Öğrenmeyi destekleyici yapıda mıdır?

Evet Hayır

Ek 6. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıda kötü bir durum veya olayla karşılaşıldığında kişilerin neler yapabileceğini anlatan 36 ifade vardır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Verdiğiniz karara göre yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

1. Hiç tanımlamıyor 2. Biraz tanımlıyor 3. Oldukça iyi tanımlıyor
4. İyi tanımlıyor 5. Çok iyi tanımlıyor

3.	Duygularımı düşüncelerime göre değiştirebilirim.	①	②	③	④	⑤
8.	Birisi beni zorlarsa işimi daha çabuk yaparım.	①	②	③	④	⑤
19.	Bazı kötü huylarımdan vazgeçebilmem için başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.	①	②	③	④	⑤
24.	Kötü bir huyumu yendiğimde kendime olan güvenim artar.	①	②	③	④	⑤
32.	Yapılacak çok şey olduğunda genellikle bir plan yaparım.	①	②	③	④	⑤

Ek 7. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Örnek Maddeler

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmın Uymuyor	Hiç Uymuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						

ÖZGEÇMİŞ

- Ad-Soyad:** Ebru DOĞAN
- Doğum Yeri :** Antakya
- Doğum Tarihi:** 07/07/1979
- E-Posta:** rasheebbru@gmail.com
- Lisans:** 2002, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
- Yüksek Lisans:** 2019, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı
- Mesleki Tecrübe:** 2002-2005 İstanbul/Sultangazi Hacı Mehmet Cingil İlköğretim Okulu
2005-2013 İstanbul/Güngören Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
2013-2017 İstanbul/Güngören Ergenekon İlkokulu
2017- İzmir/Bornova Ferit Bahriye Ergil İlkokulu
- Yayın:** Dogan, E., Zeren, Ş. G. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülükleri ve Yaşam Boyu Öğrenmeleri. Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4, 22-37.