

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HALK EĞİTİMİ BİLİM DALI

AVUKATLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ VE
İŞ DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: İSTANBUL BAROSU
AVUKATLARI ÖRNEĞİ

Elif ÇOLAK
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HALK EĞİTİMİ BİLİM DALI

AVUKATLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ VE
İŞ DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: İSTANBUL BAROSU
AVUKATLARI ÖRNEĞİ

INVESTIGATION OF LAWYERS' LIFELONG LEARNING
COMPETENCIES AND JOB SATISFACTION LEVELS: THE CASE OF
ISTANBUL BAR ASSOCIATION LAWYERS

Elif ÇOLAK
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Meşküre Hülya KARAGÜVEN

İstanbul, 2024

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2024

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

28/06/2024

(İmza)

Elif ÇOLAK

ONAY

Elif olak tarafından hazırlanan “Avukatların Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi: İstanbul Barosu Avukatları Örneği” konulu bu alışma, 28 Haziran 2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIşMANI Doç. Dr. Meşküre Hülya KARAGÜVEN

JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Ayşın SATAN

JÜRİ ÜYESİ Dr. Öğr. Üy. şeyma GÜLDAL

ÖZGEÇMİŞ

- 1989 Adapazarı Atatürk Lisesi mezun olma
- 1995 Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F İktisat mezun olma
- 2010 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Halk Eğitimi Yüksek
Lisans Programına giriş



ÖNSÖZ

Bu çalışma, eğitimin yetişkin bireylerdeki etkisini araştırma merakıyla başlamıştır. Uzun yıllar çalışan yetişkinlerin iş doyumlarının yaşam boyu öğrenme ile artıp artmayacağını araştırmak amaçlanmıştır. Yargı süreçlerinde önemli rol oynayan, kamu hizmeti sunan ve toplumların var olduğu antik dönemlerden beri süregelen bir meslek olan avukatlar, örneklem olarak seçilmiştir. Bu çalışma, hukuk camiasında uzun yıllar emek veren avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeyleri üzerine yapılan kapsamlı bir araştırmanın sonuçlarını sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Avukatlık, hem bir meslek hem de bir yaşam tarzıdır; sürekli değişen ve gelişen bir dünyada, hukuk alanında etkin bir şekilde var olabilmek, kendini sürekli yenilemeyi ve öğrenmeyi gerektirir. Bu bağlamda, avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi, meslek hayatlarında karşılaştıkları zorlukları, motivasyonlarını ve mesleki tatminlerini anlamak adına oldukça önemli bir adımdır.

Bu araştırmada, İstanbul Barosu'na kayıtlı avukatların yaşam boyu öğrenme yetenekleri ile iş doyum düzeyleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmada, avukatların cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim düzeyleri gibi kişisel özelliklerine göre, yaşam boyu öğrenme ve iş doyum ortalama puanlarının karşılaştırması da yapılmıştır. Bu çalışma, hem meslek hayatının dinamiklerini anlamak hem de avukatların kendi gelişimlerine yönelik adımlar atmak için bir rehber niteliği taşımaktadır. Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana destek olan, çalışmalarını ve deneyimlerini paylaşan, görüş ve önerileriyle bu araştırmanın zenginleşmesine katkıda bulunan değerli katılımcılara, danışman hocama ve bölümün diğer hocalarına teşekkür ederim. Ayrıca, aileme, çalışmalarım süresince gösterdikleri sabır ve anlayış için minnettarım.

Çalışmanın okuyucularına, özellikle mesleki gelişim ve iş tatmini konularında farkındalık yaratmasını ve yeni öğrenme fırsatlarına ilham olmasını diliyorum.

Saygılarımla,

Elif ÇOLAK

İstanbul, 2024

ÖZET

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin sürekli olarak bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirme çabalarını ifade eder ve bu becerilerin iş doyum üzerindeki etkisini anlamak, avukatların mesleki tatminini artırmak açısından önemlidir. Bu çalışma, avukatların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyum düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla; kişisel özelliklere yönelik soruların oluşturduğu anket formu yanında Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni İstanbul Barosu'na kayıtlı 62,587 avukattır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada örneklem, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 461 avukattan oluşmaktadır. Elde edilen veriler, SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu analizler; frekans analizleri, betimsel istatistikler, normallik testi, Cronbach Alpha güvenilirlik testi, korelasyon analizi, regresyon analizi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu karşılaştırma testidir (Tukey). Analizler sonucunda, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyum düzeyi üzerine pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öz yönetim yeterliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve karar verebilme yeterliği, iş doyumunu pozitif yönde etkilediği, dijital yeterliğin negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin içsel ve dışsal iş doyumuna üzerine pozitif yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, araştırmada, kadınların dijital yeterliklerinin, evlilerin ise öz yönetim yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış iken öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin 45 yaş ve üzerindekilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, erkeklerin, evlilerin ve 45 yaş ve üzeri grubun genel iş doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bu araştırma, avukatların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve iş doyumunun çeşitli demografik faktörlerden nasıl etkilendiğine dair önemli bulgulara ulaşmıştır. Hem yaşam boyu öğrenme yeterliği alt boyutları hem de yaşam boyu öğrenme yeterliği iş doyumunu yordamaktadır. Avukatlarda yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumuna ile ilgili daha çok araştırma yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Avukatlar, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği, İş Doyumu

ABSTRACT

Lifelong learning refers to individuals' efforts to continuously improve their knowledge, skills and abilities, and understanding the impact of these skills on job satisfaction is important to increase the professional satisfaction of lawyers. This study was conducted to examine the effect of lawyers' lifelong learning competencies on their job satisfaction levels. In order to collect data; In addition to a questionnaire, the Lifelong Learning Competence Scale and the Minnesota Job Satisfaction Scale were used. The population of this research is 62,587 lawyers registered with the Istanbul Bar Association. In this research, where the relational screening model was used, the sample consists of 461 lawyers selected by the convenient sampling method. The data obtained was analyzed with the SPSS 26 package program. These analyses; frequency analyses, descriptive statistics, normality test, Cronbach Alpha reliability test, correlation analysis, regression analysis, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and multiple comparison test (Tukey). As a result of the analysis, it was determined that lifelong learning competencies had a positive effect on the level of job satisfaction. It has been determined that self-management competence, learning to learn competence and decision-making competence positively affect job satisfaction, while digital competence negatively affects it. In the study, it was determined that lifelong learning competencies had a positive effect on internal and external job satisfaction. In addition, the study concluded that the digital competence of women and the self-management competence of married people are higher, while the competence of learning to learn is higher in those aged 45 and over. Finally, it was determined that the general job satisfaction of men, married people and those aged 45 and over was higher. As a result, this research has reached important findings about how lawyers' lifelong learning competencies and job satisfaction are affected by various demographic factors. Both the sub-dimensions of lifelong learning competence and lifelong learning competence predict job satisfaction. It has been suggested that more research should be conducted on lifelong learning competencies and job satisfaction in lawyers.

Key words: Lawyers, Lifelong Learning Competence, Job Satisfaction

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	2
1.3. Önem	3
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlıklar.....	3
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Yetişkin Eğitimi.....	5
2.2. Yetişkin Eğitimi Türleri.....	6
2.3. Yetişkin Eğitiminin Amaçları.....	9
2.4. Öğrenme	11
2.5. Yaşam Boyu Öğrenme.....	12
2.6. Yaşam Boyu Öğrenmenin Hedefleri.....	13
2.7. Yaşam Boyu Öğrenmenin Geleneksel Öğrenme Kavramlarından Farkı	15
2.8. Yaşam Boyu Öğrenme Amaç ve Öğeleri.....	18
2.9. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	19
2.10. Yaşam Boyu Öğrenmenin Faydaları.....	21
2.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Alt Boyutları	21
2.11.1. Anadilde İletişim Yeterliği	22
2.11.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği.....	23
2.11.3. Matematiksel ve Bilim ve Teknolojide Temel Yeterlikler	23
2.11.4. Dijital Yeterlikler.....	24

2.11.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	24
2.11.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri	25
2.11.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği	26
2.11.8. Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği.....	26
2.12. İş ve İş Doyumu.....	28
2.13. İş Doyumunun Önemi.....	29
2.14. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler.....	31
2.14.1. Bireysel Faktörler	32
2.14.2. Örgütsel Faktörler.....	35
2.15. İş Doyumu Konusunda Çeşitli Kuramlar.....	38
2.15.1. Kapsam Kuramları.....	38
2.15.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı	39
2.15.1.2. Herzberg (çift faktör) kuramı.....	40
2.15.1.3. Mc Clelland'ın başarıma ihtiyacı kuramı	41
2.15.2. Süreç Kuramları.....	42
2.15.2.1. Vroom' un beklenti kuramı.....	42
2.15.2.2. Lawler – Porterin sonuçsal şartlandırma kuramı.....	43
2.15.2.3. J. Stacy Adams'ın eşitlik kuramı	44
2.15.2.4. Locke'un amaç kuramı.....	45
2.16. İş Doyumunun Sonuçları	46
2.17. Avukatlık Mesleği	48
2.18. Avukatlık Mesleğinin Tarihçesi.....	49
2.19. Türkiye'de Avukatlık Mesleğine İlişkin Kurallar.....	50
2.20. Avukat Olma Şartları.....	51
2.21. Türkiye'de Avukatlık Mesleğine İlişkin İstatistikler	53
2.22. İlgili Araştırmalar	56

BÖLÜM III: YÖNTEM 61

3.1. Araştırmanın Modeli.....	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	61
3.3. Veri Toplama Araçları.....	62
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	62
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği	62
3.3.3. Minnesota İş Doyumu Ölçeği.....	63
3.4. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler.....	63

BÖLÜM IV: BULGULAR..... 65

4.1. Katılımcıları Tanımlayıcı Bulgular.....	65
4.2. Normallik Test Sonuçları.....	66
4.3. Güvenilirlik Sonuçları	67
4.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Düzeyine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular	68

4.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Kişisel Özellikler Arasındaki Farklılığın Tespitine Yönelik Elde Edilen Bulgular	69
4.6. İş Doyum Düzeyine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular	79
4.7. İş Doyum Düzeyi İle Kişisel Özellikler Arasındaki Farklılığın Tespitine Yönelik Elde Edilen Bulgular	80
4.8. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle İş Doyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin Tespitine Yönelik Elde Edilen Bulgular	86
4.9. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının İş Doyumu Üzerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	87
4.10. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının İçsel İş Doyumu Üzerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	88
4.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının Dışsal İş Doyumu Üzerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	89
4.12. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İş Doyumu Üzerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	90
BÖLÜM IV: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	91
5.1. Sonuç ve Tartışma	91
5.2. Öneriler.....	102
KAYNAKÇA	105
EKLER	122
Ek 1. Anket Formu	122
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	123
Ek 3. Minnesota İş Doyumu Ölçeği.....	124
Ek 4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği.....	125
Ek 5. Ölçek İzin Yazıları	127

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 2.1. Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklılıklar	17
Tablo 2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri.....	27
Tablo 2.3. Türkiye’de Barolarda Kayıtlı Avukat Sayısı.....	53
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılanları Tanımlayıcı Özellikler.....	65
Tablo 4.2. Ölçek ve Alt Boyutlarının Normallik Test Sonuçları.....	66
Tablo 4.3. Ölçek ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Test Sonuçları	67
Tablo 4.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri	68
Tablo 4.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Cinsiyet Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	69
Tablo 4.6. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Medeni Durum Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	70
Tablo 4.7. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	71
Tablo 4.8. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Yaş Arasındaki Farklılığın ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 4.9. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Çocuk Sahibi Olma Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	74
Tablo 4.10. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Mesleki Kıdem Arasındaki Farklılığın ANOVA Sonuçları	76
Tablo 4.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Çalışma Şekli Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	78
Tablo 4.12. İş Doyumu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri	79
Tablo 4.13. İş Doyumu İle Cinsiyet Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.14. İş Doyumu İle Medeni Durum Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.15. İş Doyumu İle Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.16. İş Doyumu İle Yaş Arasındaki Farklılığın ANOVA Sonuçları	82

Tablo 4.17. İş Doyumu İle Çocuk Sahibi Olma Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	83
Tablo 4.18. İş Doyumu İle Mesleki Kıdem Arasındaki Farklılığın ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 4.19. İş Doyumu İle Çalışma Şekli Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.20. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 4.21. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının İş Doyumu Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4.22. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının İçsel İş Doyumu Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 4.23. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının Dışsal İş Doyumu Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları	89
Tablo 4.24. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İş Doyumu Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları	90

KISALTMALAR

%	: Yüzde
B	: Beta Katsayısı
N	: Kişi Sayısı
Ort.	: Ortalama
P	: Anlamlılık değeri
R	: Korelasyon Katsayısı
r^2	: Korelasyon Katsayısının Karesi
SS	: Standart Sapma
Std. Hata	: Standart Hata
T	: Test İstatistiği

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın, problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin bilgi ve yetenekleri, motivasyonları ve yaşam boyu öğrenme süreçlerindeki aktif katılımları, toplumun değişim ve gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Küreselleşme ve bilgi toplumu olmanın bir sonucu olarak, geniş kapsamlı ilişkiler kurabilen, hızla değişen koşullara uyum sağlayabilen, karmaşık verilerle çalışabilen ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Balay, 2004). Günümüzde, bilginin öğrenciye aktarılması değil, bilgiye erişim yollarının davranış olarak kazandırılması önem kazanmıştır (Aksoy, 2013). Yaşam boyu sürdürülen bilgi, beceri, nitelik ve yeteneklerin öğrenilmesi faaliyetleriyle, "nasıl öğrenileceğini öğrenen bireyler" hedeflenmektedir. Kaya'ya (2018) göre, bilgi çağı olarak adlandırılan bu dönemde, toplumda yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere olan ihtiyacı bulunmaktadır.

Tecrübe ve birikim, bireyin iş dünyasında kendini daha rahat konumlandırmasını sağlar ve çalışanlar arasındaki statü ve hiyerarşiyi belirler. İş ve çalışma, insan yaşamında büyük bir yer tutar ve birçok kişi mesleki kimliğiyle yaşamının önemli bir kısmını işyerinde geçirir. Yaşamın iş ve iş dışı boyutları birbirini tamamlayarak, kişinin aldığı haz ve mutluluğu belirler. Özellikle iş dışı koşulların maddi altyapısı ile iş ve çalışma ilişkilendirildiğinde, yaşam doyumunu etkileyen bir faktör olarak iş doyumunu ön plana çıkar (Torun ve Güvercin Seçkin, 2021). Yaşam boyu öğrenme ve iş doyumunu, çalışanlar açısından oldukça önemlidir.

İş dünyasının talep ettiği insan modeline ulaşmak, bir yandan sürekli öğrenmeyi gerektirirken diğer yandan çalışma koşullarının insanlar üzerindeki etkisi iş doyumunu etkiler. Emek karşılığında ücret alınması ve kapitalist sistemde birçok işçinin yedekte tutulması, yaşam boyu öğrenmeyi önemli ve değerli hale getirmiştir. Bu sistemde işten ne kadar doyum alındığı, mutlu olunduğu ve istenilen alanlarda çalışma olanağının sağlanması gibi önemli sorunlarla karşılaşmaktadır (Torun ve Güvercin Seçkin, 2021). Bu sorunlarla karşılaşan gruplardan biri avukatlar yer almaktadır. Avukatlar, yaşam boyu öğrenmenin önemini ve gerekliliğini kavramış ve bu doğrultuda sürekli olarak bilgi ve becerilerini geliştirmektedirler. Hukuk alanı, sürekli olarak değişen yasal düzenlemeler, mahkeme

kararları ve hukuksal pratikler nedeniyle dinamik bir alandır. Bu nedenle, avukatlar, mesleklerinde başarılı olabilmek ve müvekkillerine en iyi hizmeti sunabilmek için sürekli olarak yeni bilgiye erişmeli, hukuki gelişmeleri takip etmeli ve mesleki becerilerini geliştirmelidirler. Ayrıca, iletişim becerilerini geliştirme, müzakere ve uzlaşma yeteneklerini artırma gibi alanlarda da yaşam boyu öğrenmeye önem vermelidirler. Bu şekilde, avukatlar hem kariyerlerinde başarılı olabilirler hem de mesleklerini etik değerlere uygun bir şekilde icra edebilirler. Dolayısıyla, avukatların yaşam boyu yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin ortak bir zeminde incelenmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada, avukatların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyumuna üzerine etkisi ele alınmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerini farklı demografik değişkenler açısından incelemek ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyum düzeyleri üzerinde etkisinin tespit etmektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

Alt amaçlar:

1. Avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puan ortalamaları demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, çocuk sahibi olma, mesleki kıdem, çalışma şekline) göre farklılık göstermekte midir?
3. Avukatların iş doyumları ne düzeydedir?
4. Avukatların iş doyumunu puan ortalamaları demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, çocuk sahibi olma, mesleki kıdem, çalışma şekline) göre farklılık göstermekte midir?
5. Avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlik alt alanları iş doyumunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
7. Avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlik alt alanları içsel iş doyumunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
8. Avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlik alt alanları dışsal iş doyumunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

9. Avukatların yaşam boyu öğrenme yeterliği iş doyumunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Son zamanlarda, dünya genelinde yaşam boyu öğrenme kavramı önem kazanmaktadır. Bu artan ilginin sebepleri arasında ekonomik ve iş dünyasındaki değişimler, insan ilişkilerindeki dinamikler, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler yer almaktadır. Bireylerin, okulda edindikleri bilgileri sürekli olarak güncellemesi ve yenilemesi gerekmektedir. Öğrenme, belirli bir aşamayla ya da süreyle sınırlı olmamalı, yaşam boyunca devam etmelidir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayata uyum sağlamaları, nitelikli birer birey olmaları ve bu niteliği sürdürmeleri açısından büyük önem taşır (Kaya, 2018). Avukatların da yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışma, avukatların yaşam boyu öğrenme yeteneklerini belirlemek açısından büyük önem taşımaktadır. Alanyazında, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye dönük çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu, bu ilişkinin avukatlar özelinde ele alındığı çalışmaların ise olmadığı görülmüştür. Çalışmanın bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma, bir dizi varsayıma sahiptir.

1. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Katılımcıların, yöneltilen sorulara geçerli, güvenilir ve içten cevaplar verdiği varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının istenilen niteliği ölçmekte yeterli olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan avukatların kendilerine sorulan sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

1. Araştırma, sadece İstanbul Barosu'na kayıtlı avukatlar ile sınırlıdır.

2. Araştırmadan elde edilen veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyumu Ölçeği Ölçeği”nin ölçtüğü maddeler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Senemoğlu’na (2018) göre, Öğrenme; bireyin deneyimlerinden ortaya çıkan, organizmanın davranışında meydana gelen, genellikle kalıcı nitelikteki değişikliklerdir.

Sönmez’e (2007) göre, Yaşam Boyu Öğrenme; bireyin bulunduğu çevrenin sağladığı olanaklardan yararlanarak kendini geliştirmeye yönelik bilişsel, duyuşsal veya davranışsal beceriler kazanabilmesini öngören bir yaklaşımdır.

Kuzu ve Erten’e (2016) göre, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri; Avrupa Birliği (AB) tarafından tanımlanmış olan sekiz temel yeterlikten oluşmaktadır. Bu yeterlikler şunlardır: ana dil ve yabancı dillerde iletişim yetkinliği, girişimcilik ve girişimcilik anlayışı, fen, teknoloji ve matematik temelli yeterlilikler, dijital yeterlilik, öğrenme yeteneği, sosyal ve beşeri yeterlilikler, kültürel farkındalık ve ifade becerisi.

Rençber’e (2012) göre, İş Doyumu; bir işin nitelikleri ile çalışanın beklentilerinin uyumlu olduğu durumlarda ortaya çıkan ve çalışanın işinden memnuniyetini belirleyen bir olgudur.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yetişkin Eğitimi

Bir ülkede vatandaşların eğitim seviyesi düşükse, demokrasi işlevsiz ve değersiz hale gelir. Ülkenin huzur, düzen ve güvenliği sadece askeri veya polisiye güçlere bırakılmamalıdır; vatandaşların da kendi ulusunun güvenliğine katkıda bulunma sorumluluğu vardır. Vatandaşların eğitim düzeyleri, mesleki bilgileri, kişilikleri, davranış biçimleri, ahlak ve disiplin algıları ile ülkenin güvenliğine aktif katılımları yetişkin eğitiminin önemli bir unsuru olarak kabul edilir (Kılıç, 2023). Yetişkin olmak, sosyal normlar ve rollerle şekillenen, dolayısıyla coğrafya, kültür ve zaman dilimine göre değişkenlik gösterebilen bir durumdur. Bu bağlamda, yetişkinlik genellikle bireysel bağımsızlık, kendi kararlarını alma ve özgür olma ile ilişkilendirilir (Duman, 2000). Yetişkinler, gelişimsel ve öğrenme açısından kendine has özelliklere sahiptirler, bu yüzden yetişkin eğitim programlarının bu özelliklere uygun olarak tasarlanması önemlidir. (Kılıç, 2023). Aktaş (2008) yetişkinlerin öğrenme özelliklerini şöyle sıralanmaktadır:

- Yetişkinler, eğitim programlarının kendi ihtiyaçlarını karşılamasını bekler.
- Eğitim esnasında yetişkinler pasif izleyiciler olmayı istemezler.
- Kişisel özellikleri ve öğrenme gereksinimleri açısından yetişkinler genellikle çeşitlilik gösteren gruplardır.

Yetişkin eğitime dair tanımlamalar yapılırken, UNESCO'nun (2022) Yetişkin Eğitimi Terimler Sözlüğü yetişkin eğitimi; yetişkin olarak tanımlanan bireylerin becerilerini, bilgilerini genişletme, teknik veya mesleki yeterliliklerini artırma ya da herhangi bir seviye ve yöntemle, bunların uzantısı olarak yetişkin eğitiminin sunduğu fırsatlardan faydalanmaları şeklinde tanımlamıştır. İlköğretim, lise, üniversite eğitimi veya çıraklık gibi farklı eğitim yolları aracılığıyla sağlanan bu tür eğitim, bireysel gelişim, toplumsal katılım ve bağımsız sosyal, ekonomik, kültürel ilerleme açısından bilgi ve becerileri, tutum ve davranış değişiklikleriyle birleştirir (UNESCO, 2022). UNESCO'nun bu tanımı, yetişkin eğitiminin kapsamlı ve çok yönlü yapısını vurgular.

Yetişkin eğitimi, genel anlamıyla yetişkin öğrencilerin yeteneklerini ve bilgilerini artırma, teknik ve mesleki becerilerini geliştirme amacı taşır. Bu, bireylerin kişisel gelişimini, toplumsal katılımını destekleyen ve sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan

bağımsız bir gelişimi hedefleyen, tutum ve davranış değişikliklerini teşvik eden bir süreci ifade eder. Çocuklara yönelik eğitimden ayrı olarak, yetişkin eğitimi, yetişkinlerin sistemli ve devamlı bir şekilde kendi kendilerine yeni bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandıkları bir yaklaşımı temsil eder. Yetişkin eğitimi, yetişkinlerin öğrenme sürecinde aktif bir rol alabilecekleri, öğrenmeye yönelik bir sorumluluk üstlenebilecekleri ve öğrenme faaliyetlerinin onların spesifik ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği önermesine dayanır . Bu yaklaşım, Kılıç'ın (2023) vurguladığı üzere, yetişkinlerin eğitimde aktif katılımını gerektirir.

Yetişkin eğitimi, 18 yaş ve üzeri erkek ve kadınların alması gereken eğitim sürecini ifade eder ve bu süreç, eğitime yönelik çeşitli aktivitelerin gerçekleştirilmesini kapsar. Eğitim, iş hayatıyla paralel bir şekilde yarı zamanlı olarak sunulabilir. Yetişkin eğitiminin temel amacı, bireyleri demokratik bir toplum yapısına entegre edecek şekilde hazırlamaktır ve bu bağlamda "toplumsal eğitim" olarak da tanımlanabilir. Yetişkin eğitimi, temelde iki kategori altında incelenir: Birinci kategori, daha önceden formal eğitim almamış yetişkinler için düzenlenen yetişkin okuryazarlığı programları; ikinci kategori ise, önceden belirli bir eğitim almış yetişkinlerin eğitimine devam etmek için katıldıkları devam eğitimi programlarıdır. Yetişkin eğitimi, olgun erkek ve kadınların katıldığı veya onlar için özel olarak tasarlanmış her türlü öğrenme etkinliğini içeren sürekli eğitim olarak da adlandırılır. İngiltere Ulusal Yetişkin Eğitimi Enstitüsü tarafından 1970 yılında yayımlanan bir raporda, yetişkin eğitimi, "iş gücüne katılabilir, oy kullanabilir, askerlik yapabilir ve evlenebilir yaşa ulaşmış ve sürekli eğitim döngüsünü tamamlamış kişilere çocukluk döneminden itibaren sunulan eğitim" olarak açıklanmıştır (Lala ve Çolak, 2017). Bu tanım, yetişkin eğitiminin kapsamını ve önemini ortaya koymaktadır.

2.2. Yetişkin Eğitimi Türleri

Yetişkin eğitimi, kütüphaneler aracılığıyla ya da kütüphanelerden bağımsız olarak gerçekleştirilen özgür çalışmaları, yazılı materyaller, yazışmalı kurslar, grup tartışmaları, çalışma grupları, kolokyumlar, seminerler, atölyeler ve konferans türü buluşmalar gibi "karşılıklı destek" ile öğrenmeyi içeren çeşitli yöntemleri barındırır. Oğuz ve Işık'a (2020) göre, yetişkin eğitiminin amacı, yetişkin bireylerin yeteneklerini artırma, bilgi birikimlerini genişletme, teknik ve profesyonel becerilerini ilerletme, kişisel yönelimlerinde yenilikler yapma, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan dengeli ve bağımsız bir kalkınmaya katkıda

bulunma ve bu süreçte tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler yaratma üzerine kuruludur. Yetişkin eğitimi, bu amaç ve hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen tüm aktiviteleri kapsar. Bu eğitim sayesinde, yetişkinler deneyimlerini derinleştirip kişisel yeteneklerini daha da geliştirebilirler. Ayrıca, Moustafa'ya (2022) göre, yetişkinler kendilerini ülkelerinin sorumlu vatandaşları olarak görmelerini sağlayacak hak ve yükümlülükler hakkında da bilinç kazanabilirler.

Yetişkin eğitimi, çeşitli kategorilere ayrılarak tanımlanabilir (Encyclopedia Britannica, 2022):

- **Mesleki ve Teknik Eğitim:** Bu eğitim kategorisi, yetişkinleri ilk işlerine, yeni bir iş pozisyonuna adapte olmaya ya da meslekleriyle ilgili güncel gelişmelere ayak uydurmaya yönelik hazırlar.
- **Sağlık ve Aile Yaşamı Eğitimi:** Sağlık bilgisi, aile ilişkileri, akıllıca alışveriş yapma, planlı ebeveynlik, kişisel hijyen, çocuk bakımı gibi konular bu eğitim türünün kapsamı içindedir.
- **Sivil Bilinç ve Toplumsal Katılım Eğitimi:** Bu kategori altında, hükümet işleyişi, toplum kalkınması, kamu ve uluslararası ilişkiler, oy kullanma ve siyasal süreçlere katılım gibi konular eğitim programlarında yer alır.
- **Kişisel Gelişim Eğitimi:** Bu, müzik, resim, dans, tiyatro, edebiyat ve el sanatları gibi alanlarda bireyin kişisel ilgi ve hobilerini geliştirmeye yönelik eğitimleri içerir. Bu tür eğitimlerde asıl amaç, başarıdan çok öğrenme sürecinin kendisidir.
- **Okuryazarlık ve Temel Eğitim:** Bu, yetişkinler için temel okuryazarlık becerilerinin öğretildiği eğitim türüdür ve diğer tüm yetişkin eğitimi çeşitlerinin temelini oluşturur.

Yetişkin eğitimi, sosyal rolleri nedeniyle zaten yoğun bir yaşam süren ebeveynler, çalışanlar, eşler ve diğer yetişkinleri, yeni beceriler edinmek, değerleri keşfetmek, tutumlarını ve bilgilerini bağımsız bir şekilde geliştirmek için motive eder. Kılıç'a (2023) göre, teknolojinin gelişimi, videokasetlerden ses kayıtlarına, bilgisayarlardan iPod'lara ve cep telefonlarına kadar geniş bir yelpazede ilerleme kaydetmiş ve bu araçlar, bireylerin beceri setlerini, bilgilerini ve yaşam tarzlarını zenginleştirmelerine olanak tanımıştır.

Yetişkin eğitimi politikasının ana hedefi, yetişkinler için eğitim olanaklarının iyileştirilmesi ve bir eğitim öğretim sisteminin kurulması yönündedir. Despotovic ve

Pejatovic'e (2005) göre, bu politikanın dikkate alması gereken temel faktörler arasında finansal ve kurumsal destek, gelişim programları ve mekanizmaları yer alır. Yetişkin eğitimi politikasının temelinde yatan özellikler; uygulanabilirlik, adaptasyon kapasitesi, verimlilik, etkinlik, erişilebilirlik ve devamlılık olarak belirlenmiştir. Bu özellikler, aşağıda açıklanmıştır.

Uygunluk: Yetişkin eğitime katılımı teşvik etmek, politikalar, programlar, finansal destek, ihtiyaç ve taleplerin belirlenmesi gibi unsurlarla sağlanır. Uygunluk faktörü, bireylerin katılımını artırır ve eğitim sistemine olan ilgilerini yoğunlaştırır.

Esneklik: Esneklik, eğitim programlarının ve içeriklerinin bireylerin ve iş dünyasının gereksinimlerine hızlı ve uygun şekilde yanıt verebilme kapasitesini ifade eder. Despotovic ve Pejatovic'e (2005) göre, programların modüler yapıda olması ve iş piyasası taleplerine göre şekillendirilmesi, modern çalışma hayatı ve ekonomik gerekliliklerle uyumlu eğitim çözümleri sunar.

Verimlilik ve Etkililik: Yetişkin eğitimi sistemlerinin etkin kullanımı, kaynakların akılcı yönetimi ve yüksek kalite standartlarının sürdürülmesiyle ilgilidir. Eğitim kurumlarının ve yetişkin eğitim merkezlerinin verimli kullanılması, toplumsal refahın artırılmasına katkıda bulunur. Uygun önlemler ve standartlar belirlenmelidir.

Erişilebilirlik: Eğitim sistemi, çeşitli sosyal ve ekonomik geçmişlere sahip bireylerin ihtiyaç ve taleplerine dayalı olarak kurulmalıdır. Bu, yoksulluk içinde yaşayanlar, mülteciler, özel ihtiyaçları olan bireyler, uzun süreli işsizler, eğitim alamamış gençler, kadınlar, yaşlılık kaygısı taşıyanlar, azınlık grupları, işini kaybeden askeri personel ve yüksek eğitilmiş işsizler gibi geniş bir yelpazedeki bireyleri kapsar.

Sürdürülebilirlik: Uygunluk, esneklik, verimlilik, etkililik ve erişilebilirlik gibi özellikler, yetişkin eğitimi sistemlerinin uzun vadeli sürdürülebilirliğinin temelini oluşturur. Despotovic ve Pejatovic'e (2005) göre, bu sistemlerin devamlılığı, geleneksel bütçeleme yöntemlerine bağlı kalmak yerine, ulusal ve yerel seviyelerde etkin bir finansal strateji geliştirilmesine dayanır. Yetişkin eğitimi kurumları, eğitim sektörünün ihtiyaçlarına göre şekillenmeli, iş dünyası ve kamu hizmetleri taleplerine uygun eğitimler sunmalı ve mali destekler için yenilikçi yollar aramalıdır.

Yetişkin eğitimi, küresel olarak giderek daha fazla önem kazanan bir konudur. Yetişkinler, yaşadıkları ülkelerin hem bugününü hem de geleceğini şekillendirirler. Kılıç'a (2023) göre, bir ulusun gelişimi, yetişkin nüfusunun gelişimine doğrudan bağlıdır. Eğitim, yetişkinlerin kapasitelerini ve zihinsel yapılarını geliştirmek, onların genel ilerlemesini yönlendirmek için kritik bir araçtır. İngilizce, iletişim, bilimler, sanat, sosyal bilimler, dil, müzik, dans gibi alanlarda eğitim programları sunan pek çok okul, kolej, kuruluş, topluluk ve dernek vardır. Bu programlar, yetişkin öğrencilere daha iyi bir yaşam sürmeleri, başarı elde etmeleri ve aileleriyle birlikte toplumun ve ülkenin refahına katkıda bulunmaları amacıyla hizmet eder.

2.3. Yetişkin Eğitiminin Amaçları

Yetişkin eğitimi, okul eğitiminden uzaklaşmış, düzensiz ya da tam zamanlı bir okul hayatı sürdürmeyen veya okulu bırakmış kişilerin katıldığı düzenli ve planlı öğrenim aktiviteleri olarak tanımlanabilir. Kılıç'a (2023) göre, bu eğitim süreci, sağlık, çocuk yetiştirme, beslenme ve diyet, çevre koruma, aile sağlığı, tarım ve hayvancılık gibi çeşitli konuları kapsar. Amacı, bireylerin bilgi, tutum, beceri ve kapasitelerinde iyileştirmeler yaparak onların karşılaştıkları problemlere çözümler sunmaktır. Bireyler, belirli konularda bilgilerini genişletmek istediklerinde veya farkındalık yaratıp iyileştirme yapmak istediklerinde yetişkin eğitime yönelirler. Güneş ve Deveci'ye (2021) göre, erkek ve kadınlar için, yaşamları boyunca karşılaştıkları farklı roller ve sorumluluklarla ilişkili değişen ihtiyaç ve ilgilerine cevap verecek şekilde tasarlanmış her türlü eğitim deneyimini barındırır.

Yetişkin eğitimi, bir ülkenin ekonomik ilerlemesi kadar eğitimsel gelişiminde de kritik bir etkiye sahiptir. Avcı ve Kıran'a (2021) göre, yetişkin eğitiminin ve okuryazarlığın yetersizliği, eğitim sisteminin geliştirilmesi ve ulusal sosyoekonomik ilerlemenin önünde ciddi engeller oluşturabilir. İnsanlar, kişilik özellikleri, meslekleri, sosyoekonomik durumları ve daha pek çok yönden birbirinden ayrılır. Bunun sonucunda, bireyler ilgi ve kabiliyetlerine uygun eğitim fırsatları ararlar. Yetişkin eğitiminde, katılımcılar için önemli faydalar sunan konuları tercih ederler. Sınıf dışı eğitimin yetişkin öğrenciler için taşıdığı değer özellikle yüksek olup, bu durum okuryazarlık oranının düşük ve kalkınma seviyesinin geri kaldığı toplumlarda daha belirgindir. Bu tip toplumlarda, yetişkinler genellikle yoksulluk ve gelişmemişlik koşullarının farkında olmadan yaşarlar ve sınıf dışı eğitim,

eğitim ve öğrenmeyi teşvik etme konusunda önemli bir role sahiptir. Bacakoğlu'na (2022) göre, yetişkin eğitiminin amaçları şöyle açıklanmıştır.

Çok yönlü okuryazarlık sağlama, yetişkin eğitiminin ana amaçları arasında yer alır. Bu amaçlar, bireylerin yaşam kalitesini artırma, kişisel potansiyellerini maksimize etme, aile ve toplumun yanı sıra ulusal yaşam standartlarını iyileştirme, barış ve sosyal uyumu teşvik etme ve hem yerel hem de uluslararası düzeyde kalkınma ve refahı hızlandırma olarak belirtilmiştir. Kılıç'a (2023) göre, bu hedeflere ulaşmanın temel yolu, yetişkinlerin okuma, yazma ve aritmetik gibi temel okuryazarlık becerilerine sahip olmalarından geçer. Temel okuryazarlık yetilerinin ötesinde, bireylerin farklı alanlarda bilgi ve beceri edinmeleri teşvik edilir. Bu, bilimsel, ekonomik, teknolojik ve bilgisayar okuryazarlığı gibi çeşitli okuryazarlık türlerini içerir. Bireylerin yaşamlarını kaliteli bir şekilde idame ettirebilmeleri ve kendi geçim kaynaklarını genişletebilmeleri için çeşitli okuryazarlık türlerine hakim olmaları gereklidir. Okuryazarlık becerilerini kazanmanın ötesinde, bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmenin de büyük bir önemi vardır.

Farkındalık geliştirme, bireysel, ailevi, toplumsal ve ulusal düzeyde, bireylerin kendi rollerini ve aktivitelerini yerine getirmelerinin ötesinde, çeşitli konularda bilinçlendirilmesi temeldir. Kılıç'a (2023) göre, bu, sosyal, ekonomik, kültürel, dini, politik ve diğer pek çok alanda bilgi ve anlayışın genişletilmesi anlamına gelir. Kişiler bu alanlarda bilinçli hale geldiklerinde, eksiklikleri ve çelişkileri belirleyerek gerekli iyileştirmeleri yapabilirler. Özellikle günümüzde, bireylerin farklı sosyal ve teknolojik altyapılara sahip olmaları, temel bilgisayar kullanımı ve teknik becerilere sahip olmalarını zorunlu kılar. Teknik yetenekler, bireylerin çeşitli görevleri daha etkin bir şekilde yerine getirmelerini sağlar. Çevre koruma, sağlık ve genel refah konularında da farkındalık yaratılması önemlidir.

İşlevselliği artırma, bireylerin işlevselliklerini artırmada temel olan, ilgilendikleri alanlarda derinlemesine bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır. Bacakoğlu'na (2022) göre, yani, kendi uzmanlık alanlarında yeterlilik ve profesyonellik kazanmaları kritik önem taşır. Bireyler, iş veya diğer faaliyetler sırasında karşılaştıkları sorun ve zorluklarla başa çıkabilmek için gerekli yöntem ve stratejileri bilmelidir. Bu, toplumsal sorunların çözümü, halkın etkinliklere katılımının artırılması ve topluluklar ile ulusun genelinde yaşam standartlarının iyileştirilmesinde sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi katılımın önemini vurgular. Dolayısıyla, bireylerin ve toplulukların işlevselliğini teşvik etmek, genel anlamda toplumun refahını artırmanın temelidir.

2.4. Öğrenme

Öğrenme, deneyimler ve tekrar ile kişilerin davranışlarında ortaya çıkan kalıcı değişiktir (Morgan, 2011). Öğrenme, bireylerin karşılaştıkları durumlara uyum sağlama çabalarını kapsar ve temelde bir adaptasyon işlemidir. Öğrenme, kişilerin çevresel etkileşimler sonucu geçirdiği değişiklikler olup bu değişiklikler kişiyi biyopsikososyal anlamda geliştirir (Yeşilyaprak, 2016). Gülpınar (2005) öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda, bu kavramın sadece bir boyutunun ele alınmasının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Keleş ve Çepni'ye (2006) göre, öğrenmenin biyolojik, bilişsel ve sosyal alanlarına yoğunlaşmıştır.

Alanyazında öğrenme çok çeşitli şekillerde tanımlanır. Örneğin, Kara (2010) öğrenmeyi, bireyin daha önce yapamadığı bir işi yapabilir hale gelmesi olarak açıklar ve öğrenmenin değerler, teknoloji, başarı ve gerçekleri doğru bir şekilde yorumlama ve değerlendirme becerisi sağladığını belirtmiştir Gündoğan (2003) ise öğrenmeyi, bireylerin hayatlarının başlangıcından sonuna kadar sürekli yaşadıkları bir süreç olarak tanımlar. Senemoğlu (2018) öğrenmeyi, bireyin kendi deneyimleri yoluyla davranışlarında meydana gelen gözlemlenebilir, sürekli ve deneyim sonucu oluşan değişiklikler olarak tanımlamıştır. Diker-Coşkun ve Demirel (2012), öğrenme sürecinde önemli olan bireyin öğrenmeyi öğrenmesi, bilgiyi yönetebilmesi ve öğrenme gereksinimlerinin farkında olmasıdır. Bu farkındalık, bireyleri yaşam boyu öğrenmeye teşvik eder. Bu çerçevede, yaşam boyu öğrenmenin önemi, bireye bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşırken, süreç odaklı ilerlemeyi teşvik etmektedir. Demir ve Doğanay (2009), öğrenme sürecinde, bireylerin bilgiyi aktif bir şekilde elde etmeleri, seçmeleri, eleştirel bir şekilde incelemeleri ve değerlendirmeleri gibi yeteneklere sahip olmaları beklenir, diye ifade ederler.

Yapılan açıklamalar ışığında öğrenmenin temel özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Senemoğlu, 2004; Morgan, 2011):

Öğrenme sonucunda davranışlarda farklılık ortaya çıkar.

Farklılaşma, yalnızca büyüme sonucunda meydana gelmez.

Öğrenme, kalıcı izler bırakan bir değişim özelliğine sahiptir.

Öğrenme, bireyin çevresindeki insanlarla etkileşimin bir sonucudur.

Farklılaşma, geçici etkenlerin (hastalık, yorgunluk, ilaç alımı vb.) etkisiyle oluşmaz.

2.5. Yaşam Boyu Öğrenme

20. yüzyılın başlangıcından itibaren, günümüz dünyası sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan önemli dönüşüm ve gelişim göstermektedir. Babanlı'ya (2018) göre bu durum, insanların hayatları boyunca sürekli eğitim almalarını zorunlu kılarak, onları değişen topluma entegre olmaya itmiştir. İnsanların değişen dünyada ayakta kalabilmeleri için, sürekli kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Kişisel gelişim, yeni bilgilerin edinilmesi ve karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için gerekli olan yeni yeteneklerin kazanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu sürekli değişim ve gelişim, 'yaşam boyu öğrenme' kavramını gün yüzüne çıkarmıştır. Kaya'ya (2018) göre, yaşam boyu öğrenmenin farklı kişi ve kurumlarca yapılmış çeşitli tanımları bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramını ilk olarak 1800'lü yıllarda Grundtvig kullanmış ve bu kavramın öncüsü olarak kabul edilmiştir. Comenius'un fikirleri de yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturmuştur. Koç ve arkadaşlarına (2009) göre, 1970'lere kadar yaşam boyu öğrenme, esas olarak yetişkin eğitimi kapsamında değerlendirilmiş ve mesleki eğitimin önemini vurgulayan bir süreç olarak görülmüştür. Sonraki yıllarda, Gencel'e (2013) göre, yaşam boyu öğrenme toplumun her kesimini ve eğitim sisteminin bütün seviyelerini içine alan bir süreç olarak algılanmaya başlanmıştır.

Öğrenme süreci, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden uzun bir yolculuktur. Babanlı'ya (2018) göre, bu perspektifle, yaşam boyu öğrenme, bireyin hayatı boyunca devam eden ve 'beşikten mezara' kadar süren bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Bu süreç, kişinin kendini geliştirmesi için gereken bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerin tüm yaşamı boyunca öğrenme faaliyetlerine katılarak geliştirilmesi olarak görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme, mevcut eğitim düzenini yeniden şekillendirmeyi ve resmi eğitim sistemlerinin dışındaki eğitim potansiyelini tam anlamıyla kullanmayı amaçlayan, örgün ve yaygın eğitim aktivitelerini kapsayan bir modeldir.

1970'lerde başlangıçta sadece UNESCO tarafından ele alınan yaşam boyu öğrenme kavramı, 1970'lerin sonları ve 1980'lerde OECD başta olmak üzere eğitim uzmanları ve politika yapımcıları tarafından sürekli eğitim olarak tartışılmaya başlanmıştır. Eğitim sistemlerinin yetersizlikleri ve çeşitli zorluklarla başa çıkamayacak noktaları, mevcut eğitim anlayışlarının değiştirilmesine yönelik hareketlere yol açmıştır. Endüstri devrinden bilgi

çağına geçiş sürecinde, eğitimin bu değişimden etkilenmemesi düşünülemezdi. Güleç ve arkadaşlarına (2012) göre, 1970'lerde, yaşam boyu öğrenmeyle ilgili üç temel ilke öne çıkarılmıştır.

1. Eğitim sistemi, hayat boyu öğrenmeye ve kendini sürekli geliştirmeye adanmış bireyler yetiştirecek biçimde yeniden yapılandırılmalıdır.
2. Eğitim sektörünün dışındaki kaynaklardan mümkün olduğunca yararlanılmalıdır.
3. Bağımsız öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme sürecinin önemi vurgulanmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı eğitim sistemimize yeni katılmaya başladığında, yukarıda belirtilen amaçlar temel alınmıştır. Güleç ve arkadaşlarına (2012) göre, 1980'lerde, gelişmekte olan ve büyüyen ülkelerin eğitim sistemlerinde yaşanan sorunlar nedeniyle eğitimde yeniden değerlendirme süreci başlamış ve bu süreçten sonra yaşam boyu öğrenmenin herkes için önem kazandığı görülmüştür. 1980'lerin başlarında yaşam boyu öğrenmenin tam anlamıyla kavranamadığı bir dönemdi. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenmenin farklı yönlerini sistematik bir şekilde düzenlemek ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklamak amacıyla çabalar gösterilmesi gerektiği üzerine çalışmalar yayımlanmıştır.

Güleç, Çelik ve Demirhan'ın 2012 yılında yaptıkları çalışmada, yaşam boyu öğrenme ile ilgili aşağıdaki önemli noktalar vurgulanmıştır:

- Eğitim hizmetlerinin sadece okul yaşlarıyla sınırlı kalmaması,
- Eğitimin yaşam kalitesini artırma potansiyeline dair farkındalığın yükseltilmesi,
- Günlük yaşamın gereksinimlerini dikkate alarak ilgili eğitim alanlarının ön plana çıkarılması,
- Eğitimle ilgili kararlarda tüm toplum üyelerinin aktif olarak yer alabilmesi,
- Eğitim planlaması, yönetimi ve hedef belirlemede açık fikirlilik ve esnekliğin önemi.

2.6. Yaşam Boyu Öğrenmenin Hedefleri

İnsanların bilgi toplumuna entegre olabilmeleri ve toplum içinde daha iyi bir yaşam sürdürebilmeleri için, ekonomik ve sosyal yaşamın her aşamasına aktif olarak katılım

sağlamaları esastır. Babanlı'ya (2018) göre, her ne kadar ülkelerin kendine has özellikleri olsa da, yaşam boyu öğrenme konusundaki stratejik amaçlar ve hedefler birçok yerde benzer özellikler taşımaktadır. Bu hedefler şöyle sıralanmaktadır.

Erken Çocukluk Döneminde Kaliteli Eğitimin Genişletilmesi: İnsan yaşamının ilk yılları, yaşam boyu öğrenmenin temellerinin atıldığı kritik bir dönemi temsil eder. Bu dönemde, erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

İlk ve Orta Eğitimde Sağlam Öğrenme Temellerinin Kurulması: Yaşam boyu öğrenmenin devamı için, ilk ve orta eğitim seviyelerinde sağlam bir öğrenme temeli oluşturulmalıdır. Bu dönemde atılan temeller, bireyin ileriki yaşamında öğrenme isteğini ve bilgi edinme kapasitesini önemli ölçüde etkiler.

Eğitimden İş Hayatına Geçişin Kolaylaştırılması: Bireylerin eğitim hayatını tamamlayıp iş dünyasına adım attıkları süreçteki sosyal ve ekonomik zorluklar minimize edilmeli, bu geçiş dönemi için etkili danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır.

Yetişkinlerin Öğrenmeye Teşvik Edilmesi: Yetişkinlerin sürekli değişen çalışma koşullarına uyum sağlayabilmeleri için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının artırılması büyük önem taşır. Yetişkinlerin öğrenmeye olan ilgilerini artırmak için öğrenme sürecini kolaylaştırmak, motivasyon sağlamak ve başarıları ödüllendirmek gereklidir.

Sistemin Bileşenleri Arasında Uyumluluğun Sağlanması: Oluşturulan sistemin parçaları arasında uyum ve bütünlük sağlanması, sistemin etkili bir şekilde işlemesi için gereklidir.

Sistem Kaynaklarının Güncellenmesi: Etkili bir öğrenme ortamı sağlamak adına yapısal yatırımlar ve fiziksel altyapının güçlendirilmesi şarttır. Bunun yanı sıra, eğitimcilerin ve diğer çalışanların bilgi, beceri, deneyim ve motivasyon seviyelerinin yüksek tutulması esastır. Bu nedenle, bu kişilere yönelik eğitim olanakları ve bilgi kaynaklarına erişim büyük öneme sahiptir.

Yaşam boyu öğrenme, örgütlenmiş ve serbest eğitim aşamaları boyunca sunulan öğrenme fırsatlarını kapsar ve bireylerin çeşitli eğitim olanaklarına ve öğrenme ortamlarına adil ve erişilebilir bir şekilde ulaşmalarını mümkün kılar. Babanlı'ya (2018) göre, bu sebeple tüm eğitim sistemlerinde yaşam boyu öğrenme için desteklemelerin bulunması büyük bir öneme sahiptir. Yaşam boyu öğrenme, temelde kişisel ve bireysel bir öğrenme stratejisidir,

bu nedenle her bireyin kendi ihtiyaçları, istekleri ve özelliklerine göre şekillenir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılımını sürdürebilmeleri veya bu süreci etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için belirli yeteneklere sahip olmaları gerekir.

Yaşam boyu öğrenme, sürekli devam eden ve yaşlara göre değişkenlik gösteren bir öğrenme sürecidir. Babanlı'ya (2018) göre, yaş dönemlerine göre yaşam boyu öğrenmenin hedefleri şu şekilde özetlenebilir:

0 – 5 yaş dönemi: Bu yaş grubunda, resmi olmayan öğrenme ön plandadır. Bireyler, bu dönemde öğrenmeyi, planlı bir program takip etmekten ziyade, çevrelerindeki insanlardan, aile bireylerinden ve yaşıtlarından gözlemleyerek ve taklit ederek gerçekleştirirler. Bu dönem, öğrenmenin temellerinin atıldığı kritik bir evredir.

6 – 24 yaş dönemi: Bu evrede, bireylerin öğrenme süreçleri daha çok okullar, liseler ve niversiteler gibi formal eğitim kurumlarında gerçekleşir. Bu yaş grubunda, informal öğrenme de önemli bir rol oynar; öğrencilerin aile yaşantıları, sosyal çevreleri ve teknolojik iletişim araçlarından etkilenmeleri bu dönemin karakteristik özelliklerindendir.

25-60 yaş dönemi: Bu dönemdeki yetişkinler, öğrenme sürecinin farkında olan kişiler olarak kabul edilir. Bu dönemdeki bireyler, sosyal çevrelerinde, iş hayatlarında ve doğayla etkileşim içinde olduğu informal öğrenme yoluyla bilgi edinirler. Yetişkinlik döneminde, kişilerin daha önceki yaşantılarından elde ettikleri deneyimlerle karşılaştıkları zorlukları çözme ve yeni şeyler öğrenme yetenekleri ön plana çıkar. Bu nedenle, edindikleri bilgileri, düşünce yapısını ve becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri önerilir.

60 yaş üstü dönem: zkorkmaz'a (2016) göre, bu dönemdeki kişiler, yaşlarına uygun sosyal ve sanatsal faaliyetlere katılarak öğrenmeye devam ederler. Bu dönemdeki öğrenme, genellikle hobiler ve kişisel ilgi alanları üzerinden gerçekleşir.

2.7. Yaşam Boyu ğrenmenin Geleneksel ğrenme Kavramlarından Farkı

Yaşam boyu öğrenme, insan hayatının tüm safhasında karşılaşılan ve kişisel gelişime önemli katkılar sağlayan öğrenme fırsatları olarak tanımlanabilir. Kğce ve arkadaşlarına (2014) göre, başka bir deyişle, yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşam boyunca bilgi ve becerilerini sürekli geliştirdikleri süreçtir. Bu süreçte ana hedef, her yaştan insanın kaliteli

öğrenim olanaklarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve engelsiz bir şekilde erişimini mümkün kılmaktır.

Okuma, eleştirel düşünme, etik davranışlar, teknolojik yetkinlikler ve eğitime erişebilirlik, günümüzde öğrenim ve eğitimin temel bileşenlerindendir. Köğce ve arkadaşlarına (2014) göre, örneğin, öğrencilerin eğitim süreçlerinde her türlü materyalden, her konuda bilgi edinme ve bu bilgileri anlama yeteneği, okul ve hayattaki başarılarının önemli bir belirteçidir. Yaşam boyu öğrenme, sadece bilgi edinme ve anlama ile sınırlı kalmaz; aynı zamanda edinilen bilgileri analiz etme, günlük hayata entegre etme ve yeni perspektifler geliştirme imkanı da sunar. Bireyler kendi öğrenme yolculuklarını şekillendirme sorumluluğunu üstlenir ve bu süreçte sürekli sorgulama yaparlar.

Yaşam boyu öğrenme, kapsamı, uygulanış biçimi, hedef kitlesi ve yapı itibarıyla geleneksel eğitim anlayışlarından ayrılan özellikler taşır. Özkorkmaz'a (2016) göre, bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenme süreci, bireyin ihtiyaç ve ilgilerine göre şekillendirilir.
- Eğitim, okul dışı ortamlarda da devam eder, okulun ötesine geçer.
- Okulların eğitim sürecindeki rolü yeniden tanımlanmıştır.
- Devletin eğitimdeki ağırlığı geri çekilmiş, daha az merkezi bir yapı benimsenmiştir.
- Toplumun çeşitli kesimlerinin eğitimdeki etkinliği artırılmıştır.
- Eğitim, yaşamın herhangi bir dönemine sıkıştırılmaz; sürekli bir süreç olarak kabul edilir.
- Öğrenme mekanları sadece belirli fiziksel alanlarla sınırlı kalmaz.
- Eğitim, bireyin günlük yaşamdaki gerçek ihtiyaçlarına hitap eder ve onları karşılayacak şekilde düzenlenir.

Geleneksel öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki farklar, insanlığın yaşadığı sosyo-ekonomik ve politik değişikliklerle paralel olarak evrilmiştir. Toprak ve Erdoğan'a (2012) göre, yaşam boyu öğrenmeyi, geleneksel öğrenmenin bir alternatifi olarak değil, daha çok onun güncellenmiş, çağın gerekliliklerine uyum sağlayan bir versiyonu olarak tanımlamak daha uygundur.

Yaşam boyu öğrenme ve geleneksel eğitimin arasındaki farklılıklar Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğretmen bilgi kaynağıdır.	Eğiticiler, bilgi kaynağına ulaşmada yol göstericidir.
Öğrenenler, bilgiyi öğretmenden alır.	İnsanlar, kendi başlarına yaparak ve deneyimleyerek öğrenir.
Öğrenenler genellikle kendi başlarına çalışır.	İnsanlar, gruplar halinde ve birbirlerinden öğrenerek ilerler.
Bilgiler testlerle değerlendirilir; başarısızlık, sonraki öğrenmelere erişimi sınırlar.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerini şekillendirmek ve gelecekteki öğrenmeleri yönlendirmek için kullanılır.
Tüm öğrenenler genellikle aynı materyalle çalışır.	Eğiticiler, her bireyin ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş öğrenme hedefleri belirler.
Öğretmenler temel eğitimlerini tamamlar ve zaman zaman hizmet içi eğitime katılır.	Eğiticiler, yaşam boyu öğrenmeye devam eder; başlangıçtaki eğitimleri ile sürekli mesleki gelişimleri iç içedir.
İyi öğrenenler seçilir ve eğitimlerine devam etmeleri teşvik edilir.	Herkes, hayatı boyunca öğrenme fırsatlarına erişebilir.

Kaynak: Özkorkmaz, 2016.

Tablo 2.1’e bakıldığında, geleneksel öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki temel farklılıklar açıkça görülmektedir. Geleneksel öğrenme, öğretmenlerin bilgi sağlayıcı olarak merkezi bir rol oynadığı ve öğrencilerin bu bilgiyi pasif bir şekilde aldığı bir sistemdir. Bu sistemde öğrenciler genellikle bireysel olarak çalışır ve bilgileri testler yoluyla değerlendirilir. Başarısızlık durumunda, öğrencilerin sonraki öğrenme fırsatlarına erişimi sınırlıdır. Ayrıca, tüm öğrenciler genellikle aynı öğretim materyali üzerinde çalışır ve öğretmenler temel eğitimlerini tamamladıktan sonra sadece ara sıra meslek içi eğitimlere katılır. Başarılı öğrenciler seçilerek eğitimlerine devam etmeleri teşvik edilir. Öte yandan, yaşam boyu öğrenme, eğiticilerin bilgiye ulaşmada yol gösterici rol üstlendiği ve bireylerin kendi deneyimleriyle öğrenme sürecine katıldığı bir yaklaşımdır. Bu modelde, kişiler grup çalışmalarında bulunur ve birbirlerinden öğrenerek ilerlerler. Değerlendirme, öğrenme stratejilerini şekillendirmek ve gelecekteki öğrenmeleri yönlendirmek amacıyla yapılır. Eğiticiler, her bireyin ihtiyaçlarına uygun, kişiselleştirilmiş öğrenme hedefleri belirler ve sürekli olarak kendilerini geliştirirler. Yaşam boyu öğrenme, herkesin hayatı boyunca öğrenme fırsatlarına erişebileceği bir sistemi teşvik eder.

Yaşam boyu öğrenme, geleneksel eğitim metotlarına göre dört temel farklılık gösterir. Toprak ve Erdoğan’a (2012) göre, bu farklılıklar şunlardır: Kapsamlı bir öğrenme yaklaşımının benimsenmesi, yani hem formal hem de informal öğrenme süreçlerini

kapsayıp, yaşamın her alanında karşılaşılan öğrenme şanslarını sunarak bu fırsatların sunumunu ve talebini dikkate almak; öğrenenin ihtiyaçlarının ön planda tutulması, yani öğrenenlerin çeşitli gereksinimleri ve tercihlerine odaklanmak; öğrenme motivasyonu, yani bireyin kendi hızında, ilgi ve bilgisi doğrultusunda öğrenmeye yönelik motivasyonun artırılması; ve eğitim politikalarının çoklu amaçlarına odaklanması, yani ekonomik, sosyal ve kültürel faydaların yanı sıra kişisel gelişim ve vatandaşlık becerilerinin de hedeflenmesi.

2.8. Yaşam Boyu Öğrenme Amaç ve Öğeleri

Ersoy ve Yılmaz'a (2009) göre, okul öncesi dönemden emekliliğe kadar uzanan ve hatta onu aşan bir zaman diliminde, yaşam boyu öğrenme süreci, bireyin kapsamlı (bilişsel, duygusal, sosyal ve ekonomik) gelişimini destekleyen sonu olmayan bir yolculuktur. Diker Coşkun'a (2009) göre, yaşam boyu öğrenmenin hedefleri, üç temel amaç üzerine kuruludur: Kişisel gelişim, toplumsal entegrasyon ve ekonomik ilerleme.

Kişisel gelişim açısından, bu süreç bireyin kendi yeteneklerini ve potansiyellerini maksimize etmesine odaklanır. Diker Coşkun'a (2009) göre, bireylerin eğitimle kendi yeteneklerine uygun alanlarda gelişmelerini sağlayacak çeşitlilikte fırsatlar sunulması hedeflenir. Toplumsal entegrasyon, vatandaşların aktif ve katılımcı olmalarını teşvik etmeyi amaçlar. Güler'e (2004) ve MEB'e (2007) göre, bu, eğitim ve öğrenim alanlarında iş birliği yaparak, yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğini ve bireylerin bu süreçteki rollerinin farkındalığını artırmayı içerir. Ekonomik gelişme ise, fırsat eşitliğini sağlama, uygun şartlar altında becerilerin geliştirilmesine olanak tanıma ve ekonomik ilerlemeyi destekleyici adımlar atma hedeflerini barındırır. Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'na (2001) göre, bu hedefler, ekonomik kalkınmayı ve bireylerin yaşam standartlarını yükseltmeyi amaçlar.

Gündoğan (2003), Yaşam Boyu Öğrenme kavramının dört temel amacını şu şekilde sıralamıştır:

- Toplumda yaşam boyu öğrenmenin kişisel gelişimde kilit bir faktör olduğuna dair farkındalık oluşturmak.
- Avrupa ülkelerinde yoğun rekabet ve kalkınma modelini desteklemek için yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek.

- Küçük ve orta ölçekli işletmelerin eğitim kurumları ile işbirliğini artırarak iş dünyasında eğitim ve öğretimi güçlendirmek.
- Mesleki ve akademik niteliklerin standartlaştırılması yoluyla Avrupa genelinde ortak bir eğitim ve öğrenme alanı oluşturmak.
- Cinsiyet eşitliğine vurgu yaparak özellikle erkek ve kadın arasında eğitime erişimde fırsat eşitliği sağlamak.

21. yüzyılın getirdiği karmaşık dünya düzeninde, gerekli bilgileri keşfetmek, farklı parçaları birleştirmek ve sosyo-kültürel bir kimlik geliştirmek adına, sezgisi güçlü ve duyarlılık kapasitesi yüksek bireylere olan talep artmıştır. Genç ve Eryaman'a (2008) göre, bu gereksinimler, yaşam boyu öğrenmenin süreklilik, yaratıcılık ve öğrenme odaklı temel unsurları sayesinde karşılanabilir. Özen'e (2011) göre, yaşam boyu öğrenmenin süreklilik boyutu, eğitimin kesintisiz bir süreç olduğunu ve hayatın sonuna dek sürdüğünü; yaratıcılık boyutu, bireyin yaratıcı ve estetik yönlerini geliştirerek onu çevresiyle uyumlu hale getirmeyi; öğrenme boyutu ise, anlamlı öğrenmeye devam etme ve bu öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme kapasitesini ifade eder. Teyfur'a (2007) göre, bu unsurlar, bireylerin sürekli gelişim ve adaptasyon yeteneklerini artırarak, onları modern dünyanın zorluklarına karşı daha donanımlı hale getirir.

2.9. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Eğitim, sadece bireylerin meslek edinip iş bulmalarına yardımcı olacak bir hizmet olmayıp aktif vatandaşlık, toplumsal entegrasyon ve kişisel gelişim gibi alanlarda gerçekleştirilen çeşitli faaliyetleri de içine almaktadır. Kılıç ve Ayaz'a (2014) göre, bireyin, kendi öğrenme sürecinden sorumlu olması; öğrenmeyi öğrenme, kendini yönetme, yetenek edinme, kendini gözlemlleme ve değerlendirme gibi yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Cornford'a (1996) göre, bu nedenle, yaşam boyu öğrenme becerileri her birey tarafından edinilmelidir.

Yaşam boyu öğrenmenin etkinliğini artıran çeşitli unsurlar vardır ve bu unsurlar yaşam boyu öğrenmeyi oluşturur. Gününç ve arkadaşları (2012) bu unsurları; motivasyon, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim, yaş faktörü, okuryazarlık düzeyi, tutumlar, ekonomik ve politik koşullar, öğretmenlerin rol model olması, öğrenirken eğlenme, kültürel yapı, yetkinlikler ve beceriler olarak ifade etmişlerdir. Çetin'e (2019) göre, yaşam boyu öğrenme, eğitim kurumları açısından, bireylerin zaman ve yer sınırlamaları olmaksızın erişim

sağlayabilmelerini amaçlar. Erdamar ve arkadaşlarına (2017) göre, yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğrenmenin neyden ziyade nasıl yapıldığına dair bir yaklaşım ön planda tutulmuştur. Bu perspektiften, yaşam boyu öğrenme, bireylerin gerekli bilgilere hızlı ve etkin bir şekilde ulaşma yeteneği olarak tanımlanabilir.

Kişisel ve toplumsal gelişim açısından kritik bir yetenek olan yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşam standartlarını artırmak ve kalkınma seviyelerini göstermek için önem taşır. Göksan ve arkadaşlarına (2009) göre, bu yetkinlik, bireylerin karşılaştıkları fırsatları etkin bir şekilde değerlendirebilmelerini sağlar. Diğer bir deyişle, teknoloji ve bilgi çağında ayakta kalabilmek ve hayat koşullarını iyileştirmek için, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olmak günümüz bireyleri için zorunluluktur.

Yaşam boyu öğrenme yeteneğini kazanan kişiler, kendi öğrenme yol haritasını geliştirir. Rahman Horoz'a (2017) göre, bu, neyi öğrendiklerini ve ne öğrenmeleri gerektiğini anlama ve bunun için gerekli yolları bulma yeteneğiyle ilgilidir, böylece yaşam boyu öğrenme becerilerini bir yaşam tarzı olarak benimserler. Akkoyunlu'ya (2008) göre, bu yaşam tarzı, teknoloji ve bilgi okuryazarlığı, çeşitli yöntemlerle öğrenmeye ulaşabilme, öğrenme yetkinliği kazanma, bilgiye ulaşma ve bunu etkin bir şekilde kullanma, hangi bilginin önemli hangisinin gereksiz olduğunu ayırt edebilme, öğrenilmesi gerekenleri bilme ve bir öğrenme planını takip edebilme gibi becerileri içerir.

Gününç ve arkadaşlarına (2012) göre, yaşam boyu öğrenme yolculuğunda bireylerden, bilgi üretimi, öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeye devamlılık, risk alma ve sorunları çözme gibi bilimsel yetkinliklerin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinde, matematikte, problem çözmede, fen bilimlerinde, analiz yapabilme ve yabancı dil gibi teknik yeteneklere sahip olmaları beklenir.

21. yüzyılın gereklilikleri ve yaşam boyu öğrenmenin temel unsurları dikkate alındığında, yaşam boyu öğrenenlerde olması gereken özellikler şunlardır (Demirel, 2011):

- Kişisel öğrenme sürecini planlayabilme.
- Kendi öğrenimini değerlendirebilme.
- Pasif olmaktan ziyade aktif bir öğrenici olmak.
- Çeşitli öğrenme ortamlarında bilgi edinebilmek.
- Akranlarından, öğretmenlerinden ve mentorlerinden öğrenmek.
- Farklı alanlar ve disiplinler arasından bilgi toplayabilmek.

- Öğrendiği stratejileri çeşitli durumlara transfer edebilmek.

2.10. Yaşam Boyu Öğrenmenin Faydaları

Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimin endüstriyel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap veremediği, bu eksikliklerin farkına varıldığı ya da bu durumlarla karşılaşıldığında hızlı bir şekilde benimsenmiş bir yaklaşımdır. Berberoğlu'na (2010) göre, bu anlayış, örgün eğitimin bir alternatifi olarak değil, onun sonrasında ortaya çıkan bilgi ve beceri eksikliklerinin tamamlanması, ya da daha önce fark edilmemiş yeteneklerin ortaya çıkarılması amacıyla önem kazanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin gelişimi ve hızla yaygınlaşmasında ekonomik, sosyal ve bireysel nedenler kritik bir rol oynamaktadır (Barutcuoğlu, 2019). Field'a (2010) göre, yaşam boyu öğrenme, hükümetler için sosyal ve ekonomik zorluklara karşı stratejiler sunan bir politika olarak görülmektedir. rekabet ve küreselleşme, bu politikanın önemli sürükleyicileri olmakla birlikte, yaşam boyu öğrenme aynı zamanda göç, asimilasyon, toplum sağlığı, aktif vatandaşlık, demografik değişiklikler ve sosyal ilişkiler gibi konularla da sıkı sıkıya ilişkilendirilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, toplumu bir arada tutma, bireylerin kişisel yetkinliklerini artırma ve ekonomik gelişimi destekleme gibi üç temel hedefe odaklanır. İnsan, doğumundan hayatının sonuna kadar farklı evrelerden geçer. Turan'a (2005) göre, hayat boyu öğrenmenin esas amacı, bireyin yaşam kalitesini yükseltmek ve hayatının çeşitli aşamalarına uyum sağlaması için gerekli bilgi ve becerileri kazanmasına yardımcı olmaktır. Bireyin hayatta karşılaştığı bu önemli dönemler; gençlikte aile evinden ayrılma, yetişkinlikte toplumda yerini bulma ve gelir elde etme, yaşlılıkta iş hayatını sonlandırma ve emeklilik gibi evrelerdir. İlk evrede temel eğitim hayatı bir öneme sahipken, sonraki evrelerde sürekli eğitim ve yetişkin eğitimi, yani hayat boyu öğrenme ön planda yer alır. Hayat boyu öğrenmenin gerekliliğini ortaya çıkaran faktörler arasında, ekonomik faktörler, istihdam olanaklarının genişletilmesi, demokrasinin güçlendirilmesi ve bireysel ihtiyaçların karşılanması, ayrıca küresel gelişim ve değişimlere adaptasyon yer almaktadır.

2.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Alt Boyutları

Yaşam boyu öğrenme, insanların kariyer, sosyal hayat ve kişisel gelişimlerine destek veren, hem resmi hem de gayri resmi eğitim yollarıyla gerçekleşen öğrenme aktivitelerinin genelini kapsar. Uzunboylu ve Hürsen'e (2011) göre, bireylerin yaşamları boyunca

karşılaştıkları ihtiyaçları karşılayabilme yetisi, yaşam boyu öğrenme sürecinde kazanılan beceri, bilgi ve davranışlarla sağlanabilir. Okulların verdiği eğitimde amaç, bireyleri sürekli öğrenmeye teşvik etmek ve bu sürece katkıda bulunacak yetkinlikleri geliştirmek olmalıdır. Karakuş'a (2013) göre, bu ihtiyaç doğrultusunda, yaşam boyu öğrenmenin gerekli kıldığı yetkinlik ve beceriler ortaya çıkmıştır.

2.11.1. Anadilde İletişim Yeterliği

Anadil, kişinin hayatı boyunca ait olduğu toplumun etkisiyle şekillenen ve beyindeki dil merkezinin gelişimi sonucu sosyokültürel etkileşimlerle evrilen, dinamik işaretler kümesidir. Bu işaretler, iletişim kurma, değer aktarma, kimlik oluşturma ve sosyal düzeni sağlama gibi birçok önemli işlevi yerine getirir (Çelebi, 2006). Anadil eğitiminin amacı, çocuklara kendi dilini öğretmek ve bu dili etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. anadil, bir dili zarif ve akıcı bir şekilde konuşup yazabilmeyi sağlar (Ağar, 2006). Yüce'ye (2005) göre, anadil, kişinin dil farkındalığını yansıtmanın ötesinde, çocukluk döneminden itibaren dil hissinin gelişimini de teşvik eder. anadilin kökünde, bilinçaltı düzeyinde yer alan bu his bulunur. Her anadilde, içsel bir güç saklıdır.

Ana dilde iletişim yeterliliği, bir kişinin duygularını, düşüncelerini ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı olarak doğru bir şekilde ifade edebilme yeteneğini içerir. Özkorkmaz'a (2016) göre, bu yetenek, dilin sosyal ve kültürel bağlamlarda düzgün bir şekilde kullanılmasını ve dilbilgisi kurallarına uygun iletişim kurulmasını içerir. Ana dilde iletişim becerisine olumlu bir yaklaşım, eleştirel ve olumlu bir diyalog kurma isteği, estetik açıdan takdiri, bu takdiri elde etmek için gereken çabayı gösterme ve diğer insanlarla etkileşimde bulunma isteğini içerir. Yıldırım'a (2015) göre, bu, dilin insanlar üzerindeki etkili bir araç olduğunu anlama ve bunu faydalı ve toplumsal açıdan sorumlu bir şekilde kullanma becerisini geliştirir. Babanlı'ya (2018) göre, bu yeterlilik, bireylerin çeşitli metinleri okuma, yazma, anlama, bilgi edinme, inceleme yapma, iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanma ve kendilerini ifade etme becerisini kapsar. Bu beceri, herkesin sahip olması gereken temel bir yetenektir.

2.11.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği

Dil, bireyler arasında iletişimi kurmada önemli bir rol üstlenir. Yazılı iletişimde okumanın anlaşılması ve okuma-yazma becerileri, sözlü iletişimde ise dinlenenin anlaşılması ve konuşma-dinleme becerilerinin kazanılması, dil öğreniminde temel gerekliliklerdir. Bu becerilerin elde edilmesi, ana dili öğrenmek kadar, yabancı bir dil öğrenmek için de temel bir ön koşuldur (Aktaş, 2005). İletişim becerisinin, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak büyük bir önem taşıması dolayısıyla, bir birey hem ana dilinde hem de yabancı dil aracılığıyla etkin iletişim kurma yetisine sahip olmalıdır (Karakuş, 2013). 21. yüzyılın teknolojik gelişmelerin, kültürel dönüşümlerin çok ötesine geçtiği bir dönem olduğunda, yabancı dil öğrenmenin ve bu dili bilmekten gelen avantajların değeri yadsınamaz (Çelebi, 2006).

Bireylerin yabancı dil yeterliliğine sahip olmaları, ana dilde olduğu gibi yeterli kelime bilgisine ve dilbilgisine sahip olmalarını gerektirir. Yabancı dilde iletişim yeterliliği, bireyin sosyal ve iş yaşamında kendilerine faydalı olacak konuşmaları anlayabilme, sürdürübilme ve tamamlayabilme yeteneği ile gerekli metinleri okuyabilme ve anlama becerilerini içerir. Yıldırım'a (2015) göre, bireyler kendi ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak ve dili sadece resmi derslerle değil, aynı zamanda günlük yaşamda da öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirerek öğrenmeye açık olmalıdır (Yıldırım, 2015).

2.11.3. Matematiksel ve Bilim ve Teknolojide Temel Yeterlikler

Bilgi temelli toplumlar, bilgi çağının getirdiği yeniliklerle yeni teknolojiler geliştirmekte ve bu teknolojilerden yararlanmaktadır. Gündüz ve Odabaş'a (2004) göre, teknolojinin kullanımı, bireylerin ve toplulukların çeşitli durumlar karşısında daha güçlü bir pozisyona gelmelerini sağlayarak yaşamı kolaylaştırmaktadır. Teknolojideki gelişmeler, beraberinde getirdikleri imkanlarla birlikte, bireylere ve toplumlara yeni yükümlülükler de getirmektedir. Teknolojiyi yaşamlarına entegre edebilen ve bu sorumlulukların bilincinde olan bireyler, diğer topluluklara göre her zaman bir adım önde bulunmaktadır. Turan'a (2002) göre, teknolojinin, üretimde verimliliği artırma ve amaçlara ulaşma noktasında etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Eğitim sektöründe teknolojiden yararlanmanın ayrıcalıklı bir yeri vardır. Özellikle son dönemlerde, teknoloji odaklı birçok bilimsel araştırma yapılmakta, öğrenme ve beyin üzerine önemli bulgular elde edilmektedir. Yılmaz'a

(2007) göre, bilim ve teknolojiadaki bu hızlı değişim, bireylerin ve toplumların yaşamını doğrudan etkilemektedir. Teknolojinin doğru kullanımı, toplumların geleceğini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır.

2.11.4. Dijital Yeterlikler

Dijital yeterlikler, kişinin iletişim, eğlence ve iş gibi amaçlarla bilgi toplumu teknolojilerini eleştirel ve güvenli bir biçimde kullanabilmelerini sağlayan bilgi, beceri ve davranışların bütünüdür. Coşkun ve arkadaşlarına (2013) göre, dijital yeterlikler, teknolojiyi boş zaman aktivitelerinde, iş ortamında ve iletişim amaçlı kullanabilme becerisini kapsar. Avrupa Komisyonu'na (2007) göre, bu yeterlik, bilgisayarların bilgi oluşturma, sunma, depolama, analiz etme, erişme ve paylaşma gibi işlevlerinin yanı sıra, internet aracılığıyla gerçekleştirilen işbirliği ve açık ağlar üzerinden iletişim kurma ve bu süreçlere katılma gibi temel bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile desteklenir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, global düzeyde iletişim ve taşımacılık maliyetlerini düşürmek ve özellikle bilginin yayılması ve erişilebilirliği ile ilgili maliyetleri azaltma konusunda kritik bir rol üstlenmektedir. Berberoğlu'na (2010) göre, bu teknolojilerin etkin kullanımı, ekonomik ve sosyal açıdan büyük avantajlar sunar.

2.11.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği

Geleneksel eğitim sistemi, daha çok bilginin öğrencilere aktarılmasına odaklanmaktadır. Aksoy'a (2013) göre, 21. yüzyılın getirdiği değişimlerle birlikte, bilgiyi aktarma sürecinden çok, bilgiye nasıl erişileceğinin öğretilmesi daha fazla önem kazanmıştır. Başka bir deyişle, "öğrenmeyi öğretmek" yerine "öğrenmeyi öğrenme" kavramı öne çıkmıştır. Öğrenmeyi öğrenme, basitçe, mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli olan bilgiye ulaşabilme yeteneğidir.

Öğrenmeyi öğrenme, spesifik bir yöntem veya bilgiyle ilgili olmaktan ziyade, bireyin bütünsel düşünce kapasitesi ile ilişkilidir. Özden'e (2002) göre, bireyler, düşünme becerilerini geliştirerek zekalarını daha etkin kullanabilirler. Son yıllarda, insanların eğitim sürecinde aldıkları bilginin içeriğinden ziyade, bu bilgiyi nasıl edindiklerine daha çok değer verdikleri görülmektedir. Çakıroğlu'na (2007) göre, yeni dönemin eğitim anlayışı, bireylerin ne öğrendiklerinden çok, "öğrenmeyi öğrenme" tekniklerini bilip bilmediklerine

odaklanmaktadır. Kişinin öğrenmeyi öğrenme yeteneğine sahip olması için öncelikle, okuma yazma, temel matematik ve bilgi ile iletişim teknolojilerinden yararlanabilme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Kişi, gerekli bilgiyi edinmeli, bu bilgiyi anlamalı ve önceden edindiği bilgilerle birleştirip kullanabilmelidir.

Öğrenmeyi öğrenme yeteneğini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için, kişi karşılaştığı eksiklikleri ve zorlukları aşmak için yoğunlaşmalı, hedeflerine doğru eleştirel ve yaratıcı bir şekilde ilerlemeli ve motivasyonu yüksek olmalıdır. Yıldırım'a (2015) göre, ayrıca, kişinin kendine güveni yüksek olmalı ve sürekli olarak kendine inanmalıdır. Bu yaklaşım, bireyin eğitimde başarılı olmasının anahtarıdır.

2.11.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri

Sosyal yeterliğin net bir şekilde tanımlanması genellikle zor olduğu belirtilmektedir. Altay ve Güre'ye (2012) göre, bu nedenle, sosyal yeterlik, araştırmalarda bazen bir çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevredeki yeterlikler, bazen de sadece eğitim aldığı okul çevresindeki davranış ve becerileri olarak tanımlanmıştır. Bacanlı'ya (1999) göre, sosyal yeterlik, bireyin bir sosyal görevi yerine getirirken gösterdiği performansın, belirli bir ölçüt grubuna göre uygunluk durumunun değerlendirilmesinin sonucudur. Altay ve Güre'ye (2012) göre, genel olarak sosyal yeterlik, etkili iletişim kurma, akran değerlerine uyum sağlama, işbirliği yapma eğilimi ve karşısındaki kişiye gülümseyebilme gibi unsurları barındırır.

Vatandaşlık yeterliliği ise şu şekilde tanımlanabilir: İnsan haklarına saygı gösterme, adil bir demokrasiyi benimseme, farklı din, kültür ve değer sistemlerini anlayabilme ve takdir edebilme yeteneği. Yıldırım'a (2015) göre, demokratik katılımı teşvik etmek için her zaman hevesli olunmalıdır. Bu heves, sorumluluk duygusuyla birlikte, değerlere saygı ve hoşgörüyü içerir. Bunun sağlanması durumunda toplumsal bağlar güçlendirilebilir. Başkalarının demokratik düşüncelerine ve tercihlerine saygı göstermek önemlidir. Yapıcı bir katılım, sosyal farklılıkları ve uyumu desteklemeyi, ilerlemeyi sürdürmeyi ve farklı düşünen kişilere saygı göstermeyi içerir. Toplumsal bağların güçlendirilmesi, vatandaşlık yeterliliğinin temel hedefidir.

2.11.7. İnisiatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği

Girişimcilik, bireyin fikirlerini gerçeğe dönüştürebilme yeteneğini ifade eder. Avrupa Komisyonu'na (2007) göre, bu yalnızca yaratıcılık, risk alma ve yenilikçilik değil, aynı zamanda hedeflere ulaşmak için plan yapma ve projeleri yönetebilme becerisini de kapsar. Girişimcilik yeterliği, insanlara hem toplumsal hayatta hem de evde sürekli destek olur. İşin farklı yönlerinden haberdar olan çalışanlar, iş fırsatlarını da yakalayabilirler. Ayrıca, girişimcilerin ticari veya sosyal girişimlerde bulunurken ihtiyaç duydukları diğer özel bilgi ve beceriler için de bir temel oluşturur.

Ağca ve Yörük'e (2006) göre, girişimciliğin sosyal ve ekonomik yaşamda yenilikleri teşvik etme, yeni iş alanları yaratma, yeni işletmeleri hayata geçirme, ekonomik büyüme ve toplumsal refahı artırma gibi rolleri son birkaç yüzyılda anlaşılmıştır. Ülkemizdeki girişimcilikle ilgili bilgiler, geçmiş yıllarda esas olarak yeni küçük ve orta ölçekli işletmelerin kurulması üzerine yoğunlaşmıştır. Artan küresel rekabet, kültürel, politik, yasal, teknolojik ve ekonomik alanlarda yaşanan hızlı değişiklikler, global öncü şirketlerin yanı sıra, ülkemizdeki birçok şirketi de varlıklarını sürdürebilmek için girişimcilik potansiyellerinin farkına varma veya bu potansiyeli harekete geçirme stratejileri aramaya yönlendirmiştir. Bu dönemde, teknoloji ve bilim alanlarında yaşanan hızlı ilerlemeler toplumların yapısını değiştirirken, girişimciliğin ve girişimcilerin toplum ve ekonomi içindeki rolünü ve değerini önemli ölçüde artırmıştır. Arslan'a (2011) göre, birey ve onun bireysel yeteneklerine dayalı girişimcilik, bu değişimin bir parçası olarak daha fazla önem kazanmış ve entelektüel yaratıcılık giderek daha değerli hale gelmiştir. Entelektüel yaratıcılığın sonuçları olan ekonomik, sanatsal ve bilimsel uygulamalar açısından büyük bir önem taşıyan girişimciliğin, bilgi çağında parlak bir dönem geçirmesi beklenmektedir. Bu nedenle, girişimciliğin önemi giderek artmaktadır.

2.11.8. Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği

Avrupa Komisyonu'na (2007) göre, Avrupa Birliği, temel yeterlik boyutları içerisinde yer alan kültürel ifade; görsel sanatlar, edebiyat, sahne sanatları ve müzik gibi alanlarda duyguların, deneyimlerin ve fikirlerin yaratıcı bir şekilde ifade edilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Alpan ve Durdubaşoğlu'na (2013) göre, takdir etme yeteneği, bireylerin çeşitli araçlarla kendilerini ifade ederken kendi potansiyellerinden yararlanmalarını ve

sanatsal çalışmaları takdir etmelerini içerir. Kültürel ifade, yaratıcılığın geliştirilmesinde temel bir rol oynar. Sanatsal anlamda kendini ifade etme ve kültürel yaşama katılım, estetik ve yaratıcı yeteneklerin teşvik edilmesine yönelik olumlu bir tutumu da beraberinde getirir.

Tablo 2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Yeterlik	
Anadilde İletişim Yeterliği	Duyguları ve düşünceleri sosyal ve kültürel ortamlarda etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içerir.
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Farklı dillerde iletişim kurabilme yeteneği; ana dilde iletişim becerilerinin yanı sıra yabancı bir dilde iletişim kurabilme yeteneği.
Matematik, Bilim ve Teknolojide Temel Yeterlikler	Günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözme yeteneği ve bilimsel yöntemleri kullanarak sonuca ulaşma becerisi.
Dijital Yeterlikler	Bilgisayar kullanımı ve dijital platformlarda bilgiyi alıp saklama, paylaşma, değerlendirme ve çevrimiçi bilgi paylaşımı gibi becerilere sahip olma yeteneği.
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Öğrenme sürecinde ihtiyaçları belirleme, planlama, zorluklarla başa çıkma ve rehberlik hizmetlerinden yararlanma yeteneği.
Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri	Toplumda ve iş ortamında etkili bir şekilde yer alma, medeniyetler arası etkileşim, çatışma çözme ve demokratik katılım gibi becerileri içerir.
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği	Risk alma, yaratıcılık, projeleri hayata geçirme ve iş yaşamında başarı elde etme yeteneği.
Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği	Kültürel ifade araçlarını kullanarak düşünceleri, tecrübeleri ve duyguları özgün bir şekilde aktarabilme yeteneği.

Kaynak: Karakuş, 2013

Tablo 2.2'ye bakıldığında, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin çeşitli alanları kapsadığı görülmektedir. Anadilde iletişim yeterliği, duyguları ve düşünceleri sosyal ve kültürel ortamlarda etkili bir şekilde ifade edebilme yeteneğini, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içermektedir. Yabancı dilde iletişim yeterliği ise farklı dillerde iletişim kurabilme yeteneğini, ana dildeki iletişim becerilerinin yanı sıra yabancı bir dilde de iletişim kurma kabiliyetini kapsamaktadır. Matematik, bilim ve teknolojiye temel yeterlikler, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözme yeteneği ve bilimsel yöntemleri kullanarak sonuca ulaşma becerisini içerir. Dijital yeterlikler, bilgisayar kullanımı ve dijital platformlarda

bilgiyi alıp saklama, paylaşma, değerlendirme ve çevrimiçi bilgi paylaşımı gibi becerileri kapsar. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, öğrenme sürecinde ihtiyaçları belirleme, planlama, zorluklarla başa çıkma ve rehberlik hizmetlerinden yararlanma yeteneğini ifade eder. Sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, toplumda ve iş ortamında etkili bir şekilde yer alma, medeniyetler arası etkileşim, çatışma çözme ve demokratik katılım gibi becerileri içerir. İnisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği, risk alma, yaratıcılık, projeleri hayata geçirme ve iş yaşamında başarı elde etme yeteneğini kapsamaktadır. Son olarak, kültürel farkındalık ve anlatım yeterliği, kültürel ifade araçlarını kullanarak düşünceleri, tecrübeleri ve duyguları özgün bir şekilde aktarabilme yeteneğini ifade eder.

2.12. İş ve İş Doyumu

İş doyumu kavramı, ilk olarak 1920'lerde ortaya atılmasına rağmen, üzerinde detaylı çalışmalar yapıldığı dönem 1940'lardır. Eğinli'ye (2009) göre, iş doyumu, bireyin işinden aldığı tatmin ve mutluluğun bir ölçütüdür. Bu, çalışanın iş deneyimlerine bağlı olarak geliştirdiği duygusal durumları ifade eder. Pozitif deneyimler kişiyi işinde daha mutlu ve tatmin olmuş hissettirirken, negatif deneyimler ise mutsuzluğa ve işe olan ilgisizliğe sebep olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, işte pozitif bir tutum sergileyen bireyler, işlerine daha bağlı, üretken ve verimli olma eğilimindedir. Ters durumda ise kişide işe karşı isteksizlik ve verimsizlik gibi olumsuz tutumlar gelişebilir ki bu da çeşitli sorunlara yol açabilir. Bu sorunlar hafif aksamalardan iş kazalarına kadar geniş bir yelpazede yer alabilir ve işe devamsızlık, gecikme gibi üretkenliği etkileyen boyutlardan, kaza sonucu yaralanma ve ölüm, psikolojik rahatsızlıklar, aile içi sorunlar gibi kişinin sağlığını olumsuz etkileyebilecek daha ciddi sonuçlara kadar uzanabilir. Dikmen'e (1995) göre, bu nedenle iş doyumu, çalışma psikolojisi alanında önemli bir konu olarak kabul edilmiş ve çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. İş doyumunun önemi günümüzde de artarak devam etmektedir.

Çıpa (2020) tarafından ifade edildiği üzere, iş doyumu terimi, bir bireyin çalıştığı iş ve örgütünden beklentilerini ne kadar karşıladığını gösterir ve kişinin işine yönelik davranışlarını ifade eder. İş doyumu ayrıca, işin özellikleri ile çalışanın beklenti ve arzularının ne derece örtüştüğüne bağlı olarak şekillenen bir durum olarak tanımlanmıştır (Aşık, 2010). Işık (2021) iş doyumunu, çalışanın işine yönelik duygularının toplamı şeklinde tanımlamıştır. Çalışanın yaptığı işten duyduğu memnuniyet, iş doyumu ile ilgilidir. Öngel (2018), iş doyumunu bireyin işine yönelik duyguları, fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının ne

kadar karşılandığı ve işine karşı sergilediği tutumlar olarak tanımlar. Javed ve arkadaşları (2014) ise iş doyumunu, bireyin beklentilerine göre işten elde ettiği kazanımlara verdiği duygusal tepki olarak tanımlar. Bu, bireyin iş yeriyle ilişkilendirdiği genel duygu seviyesini içerir. Başka bir tanıma göre ise iş doyumunu, iş ortamında ve işle ilgili olarak sergilenen davranışların toplamını ifade eder. Mcshane ve Glinow'a (2016) göre, bu tanım, çalışanın iş deneyimlerinin ve davranışlarının genel bir yansımasıdır. İş doyumunu, bireyin genel iş deneyimini nasıl değerlendirdiğinin bir göstergesidir.

İş doyumunu, çalışanların iş yerindeki memnuniyet düzeylerini ve bu durumun hem bireysel hem de örgütsel sonuçlar üzerindeki etkilerini ifade eder. Çarıkçı'ya (2000) göre, çalışanların işlerinden duydukları memnuniyet, örgütsel bağlılık ve sadakati artırırken, iş stresi gibi olumsuz psikolojik durumları da önemli ölçüde azaltabilir. Bu durum, çalışanların genel verimliliğini ve işin kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür. İş doyumunu yüksek olan bireyler, genellikle daha motive olur, işlerine daha çok değer verir ve örgütsel hedeflere ulaşmada daha etkili olurlar. Öte yandan, iş doyumsuzluğu yaşayan çalışanlar, sık sık devamsızlık yapma, işe geç gelme ve hatta gönüllü olarak işten ayrılma gibi örgütsel açıdan olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Bu, iş yerindeki genel atmosferi de olumsuz yönde etkileyebilir.

2.13. İş Doyumunun Önemi

İş hayatının, çalışanlar üzerindeki etkileri kadar, çalışanların da iş hayatı üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Aşık'a (2010) ve Keser'e (2009) göre, bireylerin işlerine yönelik hissettikleri memnuniyet ya da memnuniyetsizlik durumunu ifade eden iş doyum kavramı, kişinin iş alanında başarılı, mutlu ve verimli olabilmesi için kritik bir faktördür. İşlerinden tatmin duyan bireylerin iş doyum seviyeleri yüksek olurken, memnuniyet hissetmeyenlerde bu seviyelerin düşük olduğu gözlemlenir. İş doyumunu, hem bireysel hem de örgütsel başarı için önemli bir göstergedir.

Solmuş'a (2004) göre, yüksek iş doyumunu yaşayan bireylerin fiziksel ve mental sağlıkları genellikle daha iyi durumdadır, psikosomatik rahatsızlıklar azdır, iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde yardımlaşma, kişisel güven, uyum ve iş birliği gibi faktörler güçlüdür. Bu bireylerde kaygı seviyeleri düşük olup, kaygıya bağlı rahatsızlıklar daha az görülür. Görev ve sorumlulukları hızlı bir şekilde öğrenme yeteneği gösterirler ve iş kazaları nadiren meydana gelir. Kurum içerisindeki yüksek iş doyumunu, çalışanların diğer iş fırsatlarını arama

eğilimini de düşürür, çünkü işin özellikleri ile bireylerin beklenti ve arzularının kesiştiği noktada tatmin gerçekleşir. Tengilimoğlu ve Yiğit'e (2005) göre, iş doyumu seviyesi, işin bireyin ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığı ile doğru orantılı olarak şekillenmektedir.

Bibican'a (2019) göre, iş doyumu ve iş doyumsuzluğunun önemi, bireylerin iş yaşamındaki memnuniyet düzeylerinin, fiziksel ve psikolojik sağlıkları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olması nedeniyle, hem bireysel hem de örgütsel boyutta ele alınabilir. Bireylerin günlük yaşamlarının büyük bir kısmını iş yerinde geçirmeleri ve işlerinin, fiziksel ve psikolojik sağlık durumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olması göz önüne alındığında, iş doyumunun yüksek olması, bireylerin daha mutlu, sağlıklı ve verimli olmalarını sağlar. Bu, dolayısıyla, işlerine daha fazla odaklanmalarını ve işte daha yüksek performans göstermelerini teşvik eder. Aynı şekilde, Wang ve arkadaşlarına (2020) göre, iş doyumsuzluğu yaşayan bireylerin verimliliğinde bir azalma görülebilir, bu durum da örgütün genel verimliliğinin düşmesine yol açabilir.

Bozkurt ve Bozkurt'a (2008) göre, örgütsel açıdan bakıldığında, iş doyumu düşük olan veya iş doyumsuzluğu yaşayan çalışanlar, örgütün genel performansını ve iş süreçlerinin kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. İş doyumsuzluğu, çalışanların işe olan bağlılıklarının azalmasına, işteki motivasyon ve tatmin düzeylerinin düşmesine neden olabilir. Bu durum, işten ayrılma oranlarının artmasına, işe devamsızlık ve geç gelme gibi olumsuz davranışların ortaya çıkmasına, alınan kararlarda dengesizliğe ve yapılan işlerde hata oranının yükselmesine yol açabilir. Bu nedenle, iş doyumunun yüksek tutulması, örgütsel başarının anahtarıdır.

Sertçe'ye (2003) göre, iş doyumu, bireylerin işlerinden aldıkları memnuniyetin bir göstergesi olup, hem bireyin mutluluğu hem de iş yerindeki performansı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Yüksek iş doyumu, bireyin iş hayatında mutlu ve tatmin olmasını sağlarken, iş doyumsuzluğu ise kişinin işine yabancılaşmasına, ilgisizlik ve uyumsuzluk gibi olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu yabancılaşma, iş yerindeki verimliliğin düşmesine ve bireyin işe olan bağlılığının azalmasına sebep olabilir.

Çakır ve Öztürk'e (2023) göre, örgütler için iş doyumu, çalışanların işlerine olan bağlılıklarını ve devamlılıklarını göstermesi açısından kritik bir faktördür. İş doyumsuzluğu yaşayan çalışanlar arasında yüksek devamsızlık oranları ve işten ayrılma eğilimleri görülebilir ki bu durum örgütler için yeni çalışan bulma zorluklarına ve dolayısıyla

verimlilik kayıplarına yol açabilir. Çalışanların sergilediği çaba ve bu çabanın kalitesi, iş doyumuyla doğrudan ilişkilidir ve bu ilişki örgütsel verimlilik, iş doyumunu ve iş performansını pozitif yönde etkilemektedir (Muguongo, Muguna ve Muriithi, 2015). Bu bağlamda, Javed ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmada iş doyumunu ile motivasyon ve çalışan sadakati arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan, Wang ve arkadaşlarına (2020) göre, iş doyumunu düşük olan bireylerde iş stresi, mesleki doyumsuzluk ve işten ayrılma davranışı gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

İş doyumunu sadece profesyonel yaşamı değil, aynı zamanda çalışanın sosyal yaşamını da etkilemektedir. Duygulu (2019) tarafından vurgulandığı gibi, bireylerin günlük yaşamlarının büyük bir kısmını iş yerlerinde ve iş arkadaşları ile geçirmeleri nedeniyle, iş doyumunu sadece iş yaşamında değil, kişisel yaşamda da olumlu gelişmelere yol açabilir. Böylece, iş doyumunu yüksek bireyler, iş ve özel hayatlarında daha dengeli ve mutlu bir yaşam sürdürme olanağı bulur. Bu kapsamlı etkileşim, iş doyumunu konusunun örgütler ve çalışanlar için stratejik önemini altını çizer ve iş doyumunu sağlamanın, yalnızca iş yerindeki atmosferi iyileştirmekle kalmayıp, aynı zamanda çalışanların genel yaşam kalitesini artırma potansiyeline sahip olduğunu gösterir.

2.14. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

Mullins'e (2010) göre, iş doyumunu, bireylerin işlerinden aldıkları memnuniyeti ifade eden çok boyutlu ve karmaşık bir kavramdır. Bireylerin değer verdiği unsurların çeşitliliği nedeniyle, iş doyumunu üzerinde etkili olan faktörler kişiden kişiye farklılık gösterebilir. İş doyumunu, sadece bir bireyin işinden genel olarak duyduğu memnuniyeti değil, aynı zamanda maaş, fayda, kariyer fırsatları, eğitim olanakları, terfi, iş ortamı ve iş ilişkileri gibi belirli alanlarda hissettiği tatmin durumunu da içerebilir. Bu çeşitlilik, iş doyumunu her birey için farklı anlamlar taşıyan çok katmanlı bir olgu haline getirir.

Varışlı ve Bayar'a (2023) göre, bireyin iş doyumunu seviyesi, bir dizi bireysel, örgütsel, çevresel, kültürel ve sosyal etkenle ilişkilidir. Bu etkenler arasında bireyin kişisel özellikleri, işin ve örgütün nitelikleri, ücret, iş yükü, çalışma koşulları ve işin getirdiği sosyal statü gibi çeşitli faktörler yer alır. Bireylerin bu etkenlerden farklı şekillerde etkilenmesi, iş doyumunu seviyelerinin ve etkileyen faktörlerin kişiden kişiye değişiklik göstermesine yol açar.

Wang ve arkadaşları (2020), iş doyumu üzerinde etkili olan faktörlerin bu denli çeşitliliğini, örgütler ve yöneticiler için iş doyumu stratejilerini tasarlarken bireysel farklılıkları dikkate almanın önemini vurgulamışlardır. Aynı zamanda, iş doyumu çalışmalarının, bireylerin işleriyle ilişkilerini daha derinlemesine anlamak ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak yöntemler geliştirmek için önemli bir kaynak teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Bu, örgütlerin çalışanlarının memnuniyetini ve verimliliğini artırmak, işten ayrılma oranlarını azaltmak ve genel olarak daha sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmak için kritik bir adımdır.

İş doyumunu etkileyen iki temel faktör vardır. Bunlar bireysel faktörler ve örgütsel faktörlerdir.

2.14.1. Bireysel Faktörler

Araştırmalar, bireysel faktörlerin iş doyumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu faktörler arasında cinsiyet, kişisel özellikler, medeni durum, eğitim düzeyi ve yaş gibi değişkenler bulunmaktadır (Daryanto, 2014, s. 698). Bu bölüm, iş doyumunu etkileyen bireysel faktörleri daha detaylı bir şekilde inceleyecek ve bu faktörlerin iş doyumu üzerindeki etkilerini araştıracaktır.

Cinsiyet faktörünün iş doyumu üzerindeki etkisi konusunda yapılan araştırmalar genelde kadınların, erkeklere kıyasla iş doyumu seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun nedenleri arasında, kadınların iş hayatına katıldıklarında birden fazla rolü başarıyla yönetebilmeleri, erkeklere kıyasla daha düşük ücret alıyor olsalar bile iş arkadaşları ile olan uyumlarının ve örgütte kalma eğilimlerinin yüksek olması gösterilmektedir (Kural Gönül, 2020). Ancak, annelik gibi öncelikli sorumlulukları olan kadınların iş doyum seviyelerinin düşebileceği de belirtilmektedir. Diğer taraftan, bazı çalışmalar kadın ve erkekler arasında iş doyumunda anlamlı bir fark olduğunu, fakat bu durumda erkeklerin iş doyum seviyelerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir (Seo vd., 2004). Bu farklılıklar, cinsiyete göre işten beklentilerin değişkenliğiyle ilişkilendirilebilir. Erkekler genellikle kariyer gelişimi, maaş ve terfi gibi faktörlere daha fazla önem verirken, kadınlar iş yerindeki çalışma koşulları ve sosyal ilişkilere daha fazla değer vermektedirler. İnan'a (2020) göre, ancak, günümüzde bu algıların

değişmekte olduğu ve özellikle örgütlerin yönetim kadrolarında kadın sayısının artmasıyla birlikte, kadınların iş doyumunda da bir artış beklenmekte olduğu gözlenmektedir.

Bu kapsamda, bireyin iş doyumunu etkileyen cinsiyet, kişisel özellikler, medeni durum, eğitim düzeyi ve yaş gibi faktörlerin her birinin önemi ve etkisi, iş doyumunu anlamak ve ölçmek için kritik bileşenlerdir. Bu faktörlerin her biri, bireylerin iş yaşamından aldıkları memnuniyeti şekillendirmede benzersiz roller oynar. Kural Gönül'e (2020, s. 30) göre, bu nedenle, iş doyumunu üzerinde etkili olan bireysel faktörleri anlamak, örgütlerin çalışan memnuniyetini artırmak ve iş yerinde daha olumlu bir atmosfer oluşturmak için önemli bir adımdır. Özellikle, cinsiyet gibi faktörlerin iş doyumunu üzerindeki etkisinin derinlemesine incelenmesi, iş yerinde cinsiyet eşitliğini ve çeşitliliği teşvik eden politikaların geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu da hem bireysel memnuniyeti hem de örgütsel verimliliği artırma potansiyeline sahiptir.

Bireysel nitelikler, bir insanın yaşam tarzını, tercihlerini ve davranışlarını şekillendiren temel özellikler olarak kabul edilir ve bu nitelikler, bireyin profesyonel yaşamını da etkileyebilir (Kural Gönül, 2020, s. 30). Araştırmalar, bireysel niteliklerin iş doyumunu üzerinde doğrudan etkisi olmasa da, çalışma koşullarını ve dolayısıyla iş doyumunu üzerindeki algıları anlamlı bir şekilde etkileyebileceğini göstermektedir (İnan, 2020, s. 12). Örneğin, bireylerin çalışma hayatındaki özerklik, düzen ve zorluklarla başa çıkma gibi farklı tercihleri, iş doyumunu farklı şekillerde etkileyebilir. Bostancıoğlu'na (2019) göre, kimi bireyler için özerklik ve bağımsızlık önemliyken, diğerleri için işlerinde düzen ve istikrar daha fazla doyum getirebilir. Ayrıca, bazı bireyler zorlu ve meydan okuyan işlerde çalışarak yüksek iş doyumunu yaşayabilir.

Medeni durumun da iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Çeşitli araştırmalar, evli çalışanların bekarlara göre genellikle daha yüksek bir iş doyumuna seviyesine sahip olduğunu ortaya koymuştur (İnan, 2020, s. 11). Bostancıoğlu'na (2019, s. 12) göre, bu durumun, evli bireylerin aile yaşamlarından aldıkları olumlu destek ve memnuniyetin iş yaşamlarına olumlu yansımalarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Evlilik, bireylerin iş ve özel hayatlarında farklı beklentilere sahip olmalarına neden olabilir; evlilikteki destekleyici bir ortam, iş yerinde daha pozitif bir tutum ve yüksek iş doyumunu ile sonuçlanabilir.

Bu bağlamda, bireysel nitelikler ve medeni durum gibi kişisel faktörlerin iş doyumu üzerindeki etkisi, çalışma ortamı ve koşullarına nasıl tepki verdiklerini ve bu koşulların iş doyumu üzerindeki algılarını nasıl şekillendirdiklerini anlamak için önemlidir. Özerklik, düzen ve zorlu işler gibi farklı çalışma koşullarının bireysel tercihlerle nasıl etkileşime girdiği ve evlilik gibi yaşam durumlarının iş doyumu algıları üzerinde nasıl bir etkisi olduğu, iş yerindeki politika ve uygulamaları şekillendirmede kritik öneme sahiptir. Bu faktörlerin her biri, örgütlerin çalışan memnuniyetini ve performansını artırmaya yönelik stratejiler geliştirirken dikkate alınmalıdır.

Eğitim seviyesinin iş doyumu üzerindeki etkisi, birçok araştırmada farklı açılardan incelenmiştir. Bu çalışmalar, eğitim seviyesi ile iş doyumu arasında karmaşık ve çeşitli ilişkiler olduğunu göstermektedir. Araştırmaların bir kısmı, yüksek eğitim seviyesine sahip bireylerin daha düşük iş doyumu seviyelerine sahip olduğunu belirtirken, diğer bazı çalışmalar eğitim seviyesi ile iş doyumu arasındaki ilişkinin direkt ve basit bir ilişki olmadığını vurgulamaktadır (Kural Gönül, 2020). İnan'a (2020) göre, yüksek eğitim seviyesine sahip bireylerin işlerine yönelik beklentileri genellikle daha yüksektir. Bu yüksek beklentilerin karşılanmaması, eğitilmiş bireyler arasında düşük iş doyumu veya iş doyumumsuzluğuna yol açabilir. Özellikle, eğitim seviyesi yükseldikçe bireylerin kariyer hedefleri ve işte aradıkları tatmin düzeyi de artmaktadır. Ancak, bu beklentilerin gerçekleşme ihtimali her zaman yüksek olmayabilir. İşin niteliği ve bireyin eğitim düzeyinin uyuşmaması, özellikle eğitim seviyesi yüksek ancak işin gerektirdiği niteliklere uygun olmayan görevlerde çalışan bireylerde belirgin bir doyumumsuzluk yaratabilir. Aynı zamanda, eğitim seviyesi ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi etkileyen bir diğer önemli faktör, örgütlerin ilerleme ve terfi mekanizmalarıdır. Örgütler, çalışanların eğitim seviyelerine uygun gelişim ve kariyer fırsatları sunmalıdır. Eğitim seviyesi yüksek olan çalışanlar, genellikle işlerinden daha fazla zihinsel tatmin ve kariyer gelişimi beklerler. Bu beklentilerin karşılanmaması, iş doyumumsuzluğuna yol açabilir.

Yaş, iş doyumu üzerinde etkili bir faktör olarak, bireylerin iş yaşamı algıları, tutumları, beklentileri ve aldıkları kararlara önemli ölçüde yön verir. Bireyler yaşlandıkça, işe ve iş hayatına dair duyguları, tutumları ve düşünceleri evrim geçirebilir (Çakır ve Öztürk, 2023, s. 203). Mevcut alanyazında, yaş ve iş doyumu arasındaki ilişki genel olarak anlamlı bulunmuştur. Örneğin, Canbaz (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, genç çalışanların iş doyumunun, yaşça daha ileri bireylere kıyasla daha düşük olduğu tespit

edilmiştir. Bu, genç çalışanların işlerinden ve kariyer beklentilerinden kaynaklanan bir doyumsuzluk hissi yaşaması ve bu hissin yaş ile birlikte azalmasıyla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, yaşın artmasıyla edinilen tecrübenin, iş performansını artırabileceği düşünülmektedir. Yaşın artması, çalışanların kıdem durumunu ve örgütsel konumunu da etkiler, dolayısıyla iş doyumunu üzerinde önemli bir etkisi vardır. Yaş ile birlikte örgüt içinde daha üst pozisyonlara yükselen bireyler, mevcut ve önceki çalışma şartlarını daha etkin bir şekilde kıyaslayabilirler. Bu durum, özellikle üst düzey pozisyonlarda çalışanların, sahip oldukları daha iyi çalışma koşulları ve yüksek maaş gibi avantajlar nedeniyle iş doyumunun artmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca, yaş ilerledikçe bireylerin aldıkları ödüllerin ve tanınmanın artması, iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Kıdemli çalışanların, çalışma şartlarına daha iyi uyum sağladıkları ve bu durumun iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu da belirtilmektedir (Bostancıoğlu, 2019, s. 10). Bu çerçevede, yaş faktörünün iş doyumunu üzerindeki etkisinin karmaşık ve çok yönlü olduğu anlaşılmaktadır. Yaşın, bireylerin iş hayatındaki beklentileri, tecrübeleri ve örgütsel konumları üzerinde önemli bir rol oynadığı ve bu unsurların iş doyumunu nasıl etkilediğine dair net bir eğilim sunmadığı görülmektedir. Bu nedenle, yaş ve iş doyumunu ilişkisini değerlendirirken, bireysel farklılıklar, kariyer evresi ve örgütsel faktörler gibi ek değişkenlerin dikkate alınması önem taşır.

2.14.2. Örgütsel Faktörler

İş doyumunu etkileyen örgütsel faktörler, bir çalışanın iş yerindeki genel tatmin durumunu önemli ölçüde belirleyen unsurlardır. Bu faktörler arasında işin toplumdaki algılanışı, öğrenme ve gelişme fırsatları, sorumlulukların dağılımı, çalışma ortamının niteliği ve iş güvenliği gibi çeşitli öğeler yer alır. Örgütler arasında bu faktörlerin varlığı ve önemi büyük farklılıklar gösterebilir (Zengin, 2020, s. 29). İş doyumunu etkileyen örgütsel faktörler, genellikle işin türü, toplumdaki algısı, işin zorluğu, ücret düzeyi, iş güvenliği, kariyer ilerleme imkanları ve iletişim olanakları gibi kategorilere ayrılabilir. Bu faktörlerin her biri, çalışanların iş yerindeki memnuniyet düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir. İşin türü, iş doyumunu üzerinde en belirgin etkiye sahip olan faktörlerden biridir. Araştırmalar, işin içeriğinin zenginliği ve çeşitliliğinin artmasıyla iş doyumunun da arttığını göstermektedir. Özellikle monoton ve tekrar eden görevler, çalışanlarda doyumsuzluk hissini artırabilirken, çeşitlilik ve yeni öğrenme fırsatları sunan işler daha yüksek iş doyumuna katkıda bulunur (Zengin, 2020). Ayrıca, İnan'a (2020) göre, bir bireyin yaptığı işin toplum tarafından değerli

ve önemli olarak algılanması, kişinin işine olan bağlılığını ve işten aldığı tatmini artırabilir. İnsanlar, işlerinin başkalarının hayatlarında olumlu bir fark yarattığını hissettiklerinde, işlerine daha fazla değer verir ve iş doyumları artar.

Sevimli ve İşcan'a (2005) göre, iş güvenliği ve ücret, çalışanların ekonomik güvencesiyle doğrudan ilişkilidir ve iş doyumunun önemli öğelerindendir. İşte ilerleme fırsatı ve kariyer gelişimi, çalışanların uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını sağlar ve iş yerindeki motivasyonlarını artırır. Etkili iletişim olanakları, örgüt içindeki şeffaflığı ve işbirliğini teşvik eder, çalışanların kendilerini ifade etmelerine ve sorunlarını çözmelerine olanak tanır.

Erdoğan'a (1996) göre, iş doyumunu üzerinde etkili olan örgütsel faktörler arasında, yapılan işe yönelik toplumsal algılar ve değerler de önemli bir yer tutar. Toplumun her kültürü veya alt kültürü, bazı işleri idealize ederken, diğerlerini daha az tercih edilen veya benimsenmeyen çalışma alanları olarak görebilir. Bu toplumsal normlar ve değer yargıları, bireylerin iş tercihlerini ve dolayısıyla iş doyumlarını etkileyebilir. İşin yapısı ve içeriği de iş doyumunu için kritik öneme sahiptir; birey için ilginçlik arz eden, öğrenme fırsatları sunan ve sorumluluk duygusunu öne çıkaran işler, iş doyumunu pozitif yönde etkileyebilir.

Sevimli ve İşcan'a (2005) göre, bir işin ilginçliği ve bireye sağladığı katkılar, işe duyulan memnuniyetin önemli belirleyicilerindendir. İlginç ve entelektüel olarak tatmin edici işler, çalışanların işlerine daha fazla değer vermesini ve işte daha yüksek bir doyum seviyesi yaşamasını sağlar. Bireyler, işlerinin kendilerine yeni şeyler öğrettiğini, kariyer gelişimlerine katkıda bulunduğunu ve önemli sorumluluklar sunduğunu hissettiklerinde, bu işlerden büyük bir memnuniyet duyabilirler. İşin zorluk seviyesi de iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çoğu insan, işlerinde zorluklarla karşılaşmayı ve bu zorlukların üstesinden gelmeyi arzular; çünkü bu durum, kendilerini ve çevrelerini, yetenekleri ve başarıları konusunda ikna etme fırsatı sunar. Zor ve meydan okuyucu bir işte başarılı olmak, bireyin kendine olan güvenini artırır ve iş doyumunu hissini maksimum seviyeye çıkarabilir. Başarının çevre tarafından da tanınması ve takdir edilmesi, bu doyumun daha da pekişmesini sağlar. Ancak, bireyin yeteneklerini ve kapasitesini aşan işlerin yapılması zorunluluğu, iş doyumsuzluğuna yol açabilir. Bireyler, yeteneklerinin çok üzerindeki taleplerle karşılaştıklarında, bu durum onların stres seviyelerini artırabilir ve işlerine olan genel memnuniyetlerini düşürebilir.

Gölebakar'a (2020) göre, iş yaşamındaki temel motivasyonlardan biri, yapılan işin karşılığında finansal bir getiri elde etmektir. Bir bireyin işe başlamasında ve bu işte uzun süre devam etmesinde önemli bir belirleyici olarak ücret öne çıkmaktadır. Ücret düzeyleri, çalışanların eğitim durumu, mesleki bilgi ve becerileri, dil yetkinlikleri gibi bireysel özelliklerine göre belirlenir ve sektör ortalamalarına uygun olması gerekir. Eğer bir çalışanın maaşı, sektör ortalamalarının altında kalırsa, bu durum iş doyumsuzluğuna yol açabilir ve çalışanın iş yerine olan bağlılığını negatif yönde etkileyebilir.

İnan'a (2020) göre, bununla birlikte, iş doyumunun oluşumunda etkili olan başka bir kritik faktör ise iş ortamının güvenliği ve sağlıklı koşullar altında olmasıdır. Çalışma alanının iş yapmaya uygun, çalışan sağlığına zarar vermeyecek şekilde tasarlanmış olması, gürültü ve diğer rahatsız edici etmenlerden uzak, ergonomik, yeterli ısıtma, aydınlatma ve havalandırma imkanlarına sahip olması gerekmektedir. Çalışanların sağlık ve güvenliklerinin korunması, çevresel tehlikelere karşı önlem alınması, temiz ve modern ekipmanlarla donatılmış bir çalışma ortamı sağlanması, hem örgütün sosyal sorumluluklarını yerine getirmesinin bir parçasıdır hem de çalışanların genel iş verimliliğini ve memnuniyetini artırır. Çalışanların güvenli ve sağlıklı bir ortamda çalışıyor olmaları, onların işle ilgili görüşlerini olumlu yönde etkileyecek, bu da doğrudan iş doyumlarının artmasına katkıda bulunacaktır.

Meslekte ilerleme fırsatları, çalışanların performanslarına göre örgüt içerisindeki yükselme imkanlarını ifade eder. Çalışanlar, gösterdikleri performansa paralel olarak kariyerlerinde yüksek pozisyonlara ulaşmayı umut ederler. Bu beklenti, çalışanın örgüt içindeki terfi ve ilerleme fırsatlarının gerçekleşmesiyle doğru orantılıdır. Gölebakar (2020, s. 42) tarafından yapılan araştırmalar, bireyin terfi beklentilerinin karşılanmasının iş doyumunu önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Kural Gönül'e (2020) göre, örgütün terfi politikalarının adaletli ve eşitlikçi olması, çalışanın işe olan memnuniyetini artırır. Mesleki ilerleme imkanlarının bulunması, çalışanların profesyonel gelişimlerine yönelik daha iyi fırsatlar sunarak, iş doyumuna olumlu katkı sağlar.

Zengin'e (2020) göre, iletişim olanaklarının varlığı ve örgüt içindeki iletişimin açıklığı da iş memnuniyetini etkileyen önemli faktörlerdendir. Etkili bir örgüt içi iletişimin olmaması, çalışanların işle ilgili memnuniyetsizlik yaşamalarına yol açabilir. Örgüt içinde yeterli düzeyde iletişimin sağlanmaması, iş doyumunu olumsuz etkileyen bir durum olarak kabul edilir. Derin'e (2007) göre, örgütsel ilişkilerin işlevselliği, karşılıklı yardım ve

dayanışmaya dayalı ilişkiler üzerine kurulu olması gerekmektedir. Çalışanlar arasında iyi gelişmiş ilişkiler, iş doyumunu artırıcı bir etkiye sahiptir. Örgüt üyeleri arasındaki birlik ve dayanışma, uyumlu çalışma ilişkileri iş doyumunun yükselmesine önemli ölçüde katkı sağlar.

Bu bağlamda, mesleki ilerleme fırsatları ve örgüt içi iletişim, iş doyumunu üzerinde önemli bir etki yapar. Çalışanların terfi beklentilerinin karşılanması, adaletli terfi politikaları ve etkili iletişim kanallarının varlığı, çalışanların işlerinden aldıkları memnuniyeti artırır. Örgüt içerisinde sağlam kurulan ilişkiler, karşılıklı destek ve dayanışma, çalışma ortamının pozitif bir şekilde gelişmesine ve dolayısıyla iş doyumunu seviyelerinin yükselmesine olanak tanır. Bu faktörler, örgütler için çalışan memnuniyeti ve motivasyonunu artırıcı stratejiler geliştirmede kritik öneme sahiptir.

2.15. İş Doyumu Konusunda Çeşitli Kuramlar

1943 yılında Abraham Maslow, iş doyumunu kavramını teorik olarak ele almaya başlamıştır. İş doyumunu, esasında 1920'li yılların başında ortaya çıkmış iken Abraham Maslow bunu 1943 yılında teorik olarak incelemiştir (Gökdemir, 2017). İş doyumunu üzerine geliştirilen kuramlar, genelde iki ana kategoride incelenir: "kapsam kuramları" ve "süreç kuramları" (Deveci, 2020). Kapsam kuramları, iş doyumunu etkileyen temel sebepleri ve kişisel faktörleri mercek altına alır. Bu yaklaşımda, bireylerin işlerinden aldıkları memnuniyetin kaynakları, onların iç dünyaları ve kişilik özellikleri gibi faktörlere bağlanır. Gökdemir'e (2017) göre, süreç kuramları, iş doyumunun nasıl geliştiği ve değiştiği üzerine odaklanır, bu süreci anlamak için çevresel faktörler ve işin kendisi gibi dışsal unsurlar incelenir.

2.15.1. Kapsam Kuramları

Bireylerin davranışlarını inceleyip, bu davranışları şekillendiren içsel dinamikleri anlamak ve bu bilgi ışığında insanları motive etme süreci, psikoloji ve yönetim bilimlerinde önemli bir yer tutar (Tarhan, 2021). Deveci (2020) kapsam kuramlarının arasında en bilinenlerinin; Abraham Maslow'un geliştirdiği İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, David McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı ve Clayton Alderfer'in ERG Kuramı olduğunu belirtmiştir.

2.15.1.1. *İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı*

Amerikalı psikolog Abraham Maslow, 1943 yılında, insanların temel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların nasıl bir hiyerarşi içerisinde düzenlendiğini kuramsal bir çerçevede ilk defa ele almıştır (Gökdemir, 2017). Maslow, insanların kendi ihtiyaçlarını tatmin etme arzusuyla nasıl kişisel fedakarlıklarda bulunduklarını ve başkalarının talepleri doğrultusunda hareket etme eğiliminde olduklarını derinlemesine incelemiştir. Nal'a (2018) göre, bu araştırmanın sonuçları, insanların sadece biyolojik varlıklar olmadığını, aynı zamanda psikolojik ve sosyal ihtiyaçları olan kompleks varlıklar olduğunu göstermiştir. Bu ihtiyaçlar, bireylerin davranışlarını şekillendirir ve onları belirli hedeflere yönlendirir. Maslow'a göre, insanların motivasyonu ve tatmini, bu temel ihtiyaçların karşılanma derecesine bağlıdır. Oltulu'ya (2021) göre, Abraham Maslow, insan ihtiyaçlarını sistematik bir şekilde ele alan ve bunları bilimsel yöntemlerle inceleyen ilk düşünürlerden biri olarak kabul edilir. Bu alanda öncü bir figür olarak, motivasyon ve insan davranışı konusundaki araştırmalara derin bir etki yapmıştır. Çıpa'ya (2020) göre, Maslow, insan ihtiyaçlarını beş temel kategori altında, en temel ihtiyaçlardan başlayarak en yüksek düzeye doğru bir hiyerarşi içinde sıralamıştır. Bu hiyerarşik sınıflandırma şöyledir:

1. Temel ihtiyaçlar: Yeme, içme, barınma gibi hayatta kalmak için gerekli olan en temel gereksinimler.
2. Korunma ve güvenlik ihtiyaçları: Fiziksel güvenlik, sağlık, istikrar gibi faktörler.
3. Sosyal ihtiyaçlar: Aidiyet, sevgi, arkadaşlık gibi sosyal ilişkilere duyulan ihtiyaç.
4. Saygınlık ihtiyaçları: Başkaları tarafından takdir edilme, başarı, statü gibi unsurlar.
5. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları: Kişisel potansiyelin tam olarak kullanılması, kendini ifade etme, yaratıcılık gibi en üst düzeydeki psikolojik ihtiyaçlar.

Çelikdin'e (2019) göre, Maslow'un teorisi, bireylerin farklı ihtiyaç düzeylerinde nasıl farklı motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını ve bu ihtiyaçların tatmin edilme sürecinde nasıl bir evrim geçirdiklerini ortaya koymuştur. Abraham Maslow tarafından geliştirilen ve insan ihtiyaçlarının beş farklı seviyede ele alındığı İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, insan

davranışlarının anlaşılması ve motivasyon stratejilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Oltulu'ya (2021) göre, bu teoriye göre, insan ihtiyaçları en temel düzeyden başlayarak, kendi kendini gerçekleştirme seviyesine kadar beş farklı kategoride sınıflandırılır. Sına'ya (2019) göre, Maslow'un bu kuramı, bireysel davranışların iki temel hipoteze dayandığını önerir: İlk hipotez, bireylerin davranışlarının, spesifik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğunu; ikinci hipotez ise, ihtiyaçların belirli bir sıralama içinde karşılanma eğiliminde olduğunu belirtir. Kuramın ilk seviyesi, fizyolojik ve ekonomik gereksinimler gibi en temel ihtiyaçları kapsar. Erol'a (2021) göre, bu ihtiyaçlar, yiyecek, su, barınak ve güvenlik gibi hayatta kalma ile doğrudan ilişkilidir. Maslow'a göre, bir bireyin temel ihtiyaçları karşılanmadan, daha yüksek seviyedeki ihtiyaçlara geçişi mümkün değildir. Bu, ihtiyaçların hiyerarşik bir yapıda düzenlendiği ve her bir sonraki seviyenin, önceki seviyedeki ihtiyaçların tatmin edilmesine bağlı olarak ortaya çıktığı anlamına gelir.

Çıpa'ya (2020) göre, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, özellikle yöneticiler ve iş dünyası profesyonelleri tarafından, çalışanların motivasyonunu anlamak ve artırmak için bir araç olarak benimsenmiştir. Çalışanların ihtiyaçları ve arzularını, kariyer ilerlemeleri için gerekli olan motivasyonel güçlerle ilişkilendirerek kategorize eder. Bu model, yöneticilerin ekiplerini daha etkili bir şekilde motive etmelerine ve yönlendirmelerine olanak tanır. Akkaya'ya (2015) göre, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, bireylerin motivasyonunu ve davranışlarını anlamada güçlü bir çerçeve sunar. Her seviyede yer alan ihtiyaçlar, bireyin kendini geliştirmesi ve potansiyelini en üst düzeye çıkarması için gerekli olan motivasyonel dinamikleri içerir. Bu teori, insan davranışlarının altında yatan motivasyonel faktörleri anlamak isteyen herkes için değerli bir kaynaktır.

2.15.1.2. Herzberg (çift faktör) kuramı

İş doyumu konusunda geliştirilen teorilerden biri olan ve Frederick Herzberg tarafından ortaya konulan Çift Faktör Kuramı, işgörenlerin örgütten ne beklediklerini, nasıl motive olduklarını ve motivasyonlarını azaltan faktörleri belirlemeyi hedeflemiştir (Gündoğdu, 2018). Bu kuram, motivasyonu etkileyen faktörleri iki ana kategoride inceler: birinci grupta, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nin alt basamaklarıyla örtüşen ve genellikle çalışma ortamı ile ilişkili "hijyen faktörleri" bulunurken, ikinci grupta ise bireyin motivasyonunu artıran ve işin içeriği ile ilgili "güdüleyici faktörler" yer alır (Işık, 2021). Akkaya'ya (2015) göre, Herzberg'in teorisine göre, işgörenlerin iş yerindeki memnuniyetsizliklerini ve olumsuz

tutumlarını tetikleyen politika, yönetim, ücret ve iş koşulları gibi dışsal faktörler, "hijyen" veya koruyucu faktörler olarak adlandırılır. Öte yandan, işgörenin kişisel gelişimiyle ilgili başarı, sorumluluk alma, terfi etme ve saygınlık gibi içsel olarak kabul edilen faktörler ise "güdüleyici" faktörlerdir.

Çelikdin'in (2019) belirttiği gibi, kurama göre, bir faktörün varlığı diğerinin varlığını otomatik olarak sağlamaz. Örneğin, hijyen faktörlerinin yeterli seviyede olması, işgörenlerin iş doyumunu yaşamalarını veya yaşamamalarını doğrudan etkilemez. Bunun yerine, bu faktörler sadece motivasyonun oluşması için gerekli olan olumlu bir zemini hazırlar (Erselcan, 2020). Oltulu'ya (2021) göre, hijyen faktörlerinin sağlanması bireyleri doyumsuzluktan kurtarabilir; ancak bu tek başına doyuma ulaşmalarını sağlamaz. Bunun için motivasyonel faktörlerin de yerine getirilmesi gerekir. Kuram, önce hijyen faktörlerinin ardından güdüleyici faktörlerin karşılanması gerektiğini önerir. Bu iki faktörün gerekliliklerinin yerine getirilmesiyle iş doyum seviyesinde bir artış mümkün olabilir (Gökdemir, 2017). İyi örgütsel koşullar ve maaş artışı, bir bireyi doyumsuzluk durumundan çıkarabilir, fakat bu durumlar tek başına doyumu sağlamaz (Şengül, 2008). Erselcan'a (2020) göre, iş doyumunu, hijyen faktörleri sağlandıktan sonra aranabilir ve incelenebilir. Eğer bu hijyen faktörleri sağlanmıyorsa, o ortamda iş doyumundan bahsetmek gerçekçi olmayacaktır.

Erol'a (2021) göre, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, iş doyumunu ve iş doyumsuzluğunun birbirinin tam zıddı olmadığını vurgular. Başarı ve takdir gibi unsurlar iş doyumunu sağlarken, bunların eksikliği otomatik olarak iş doyumsuzluğuna yol açmaz. Akkaya'ya (2015) göre, böylelikle, kuram, iş doyumunu ile iş doyumsuzluğunun birbirinden bağımsız olduğunu ve bir çalışanın iş doyumunu sağlamadan da çalışmaya devam edebileceğini ortaya koyar.

2.15.1.3. *Mc Clelland'ın başarıma ihtiyacı kuramı*

David McClelland'ın insan motivasyonunu anlama üzerine kurduğu teori, bireylerin içinde bulundukları çatışmayı ve bu çatışmanın onların davranışları üzerindeki etkisini derinlemesine inceler. McClelland, bireylerin başarıya ulaşma arzusu ile başarısızlık korkusu arasında sıkışıp kaldıklarını ve bu ikilemin bireysel performans üzerinde belirleyici bir rol oynadığını öne sürer (Nal, 2018). Başarısızlık korkusu, bireyin hedeflerine ulaşmasını engelleyebilecek güçlü bir duygusal engel olarak karşımıza çıkar. Ancak, birey bu korkuyu

yendiğinde, başarı elde etme yolunda gerekli davranışları sergileyebilir. McClelland ayrıca, bireylerin ihtiyaçlarının zaman içinde ve yaşam tecrübeleri ile şekillendiğini belirtmiştir. Bu görüşe göre, bireylerin davranışları, üç temel ihtiyaç tarafından yönlendirilir: ilişki kurma, güç elde etme ve başarıya ulaşma ihtiyacı (Çelikdin, 2019). Bu ihtiyaçlar, bireylerin sosyal çevreleri ve yaşadıkları deneyimler aracılığıyla kazanılır ve zamanla gelişir (Gökdemir, 2017). McClelland'ın teorisi, iş yerindeki yöneticilere ve insan kaynakları profesyonellerine önemli içgörüler sunar. Çalışanların iş doyumunu ve performansını artırmak amacıyla, bireylerin temel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara uygun motivasyon stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgular (Akkaya, 2015). Bu yaklaşım, işe alım ve personel yerleştirme süreçlerinde de uygulanabilir.

Sına'ya (2019) göre, bireylerin hangi ihtiyaçlara sahip olduğunun anlaşılması, onları yeteneklerine ve ihtiyaçlarına en uygun görevlere atayarak, hem bireylerin memnuniyetini hem de kurumsal verimliliği artırmak için bir yol sunar.

2.15.2. Süreç Kuramları

Gökdemir'e (2017) göre, süreç kuramları, iş doyumunun nasıl oluştuğunu, yani işgörenlerin işlerinden memnuniyet duymalarının altında yatan süreçleri ve bu sürece etki eden dışsal faktörleri detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlar. Süreç yaklaşımı, iş doyumunu ve iş doyumsuzluğunun oluşumunu, çevresel etkiler ve işgörenlerin bu etkilere tepkileri üzerinden açıklar. Süreç kuramları arasında yer alan Victor Vroom'un Beklenti Kuramı, işgörenlerin çabalarının bekledikleri sonuçları getireceği inancının iş doyumunu nasıl etkilediğini inceler. Lawler ve Porter'in Sonuçsal Şartlandırma Kuramı, ödül ve cezaların işgörenlerin performansı ve dolayısıyla iş doyumları üzerindeki etkisini ele alır. Deveci'ye (2020) göre, J. Stacy Adams'ın Eşitlik Kuramı, işgörenlerin kendi katkıları ile aldıkları ödüller arasındaki algılanan adaletsizliklerin iş doyumsuzluğuna yol açabileceğini vurgular. Locke'un Amaç Kuramı ise, işgörenlerin belirlenen hedeflere ulaşma sürecindeki başarılarının iş doyumları üzerindeki pozitif etkisine odaklanır.

2.15.2.1. Vroom' un beklenti kuramı

Victor Vroom'un Beklenti Kuramı, çalışanların işlerine yönelik gösterdikleri çabanın, ulaşmak istedikleri hedeflerle, değerlendirdikleri ödüllerle ve kişisel değerlerle doğrudan

ilişkili olduğunu öne sürer. Deveci (2020)'ye göre, çalışanların bu etmenlerin tatmin edilmesi halinde iş doyumunu yaşayacakları, ancak bu etmenlerin yetersiz karşılanması ya da hiç karşılanmaması durumunda ise iş doyumsuzluğu deneyimleyecekleri belirtilmiştir. Maslow'un teorisi, insan davranışlarının temel ihtiyaçların karşılanmasıyla şekillendiğini savunurken, Vroom'un teorisi ise bireylerin davranışlarının beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme ihtimali tarafından yönlendirildiğini iddia eder (Akkaya, 2015). Buna ek olarak, Gündoğdu (2018), iş doyumunu elde etmek için bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Oltulu'ya (2021) göre, Vroom'un teorisinde, motivasyonun temelini oluşturan üç kritik kavram şunlardır:

1. Çaba ve Başarı İlişkisi: Bu, bireyin sarf ettiği çabanın başarılı sonuçlar doğuracağına olan inancını ifade eder. Yani, çalışanın gösterdiği çaba ve bu çabanın sonucunda başarıya ulaşacağı arasındaki ilişkiyi kapsar.
2. Başarı ve Ödül İlişkisi: Bireyin başarıya ulaşması halinde, bu başarının tanınacağı ve ödüllendirileceği beklentisidir. Bu, çalışanın performansının ödüllendirilmesi ile ilgili olarak kurduğu beklentilerle ilgilidir.
3. Ödül ve İhtiyaç İlişkisi: Bu, elde edilen ödülün, bireyin ihtiyaçlarını ve arzularını ne derece tatmin ettiği ile ilgilidir. Bir ödülün, bireyin ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığı, bu ödülün değerini (valens) ve çekiciliğini belirler.

Eğer bir işgörenin beklenti (bekleyiş) ve ödülün değeri (valens) yüksekse, o kişinin motivasyonunun da yüksek olması beklenir. Yöneticiler bu teoriyi uygulayarak, performans ile ödül arasında net bir ilişki kurmalı, çalışanlara ödülün önemi ve örgüt tarafından beklenen davranışın ne olduğunu açıkça belirtmelidir (Nal, 2018). Işık'a (2021) göre, Vroom ayrıca, sosyal ihtiyaçların karşılanmasında bireyler arasındaki farklılıkların önemine de işaret eder, böylece her çalışanın benzersiz beklenti ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini vurgular.

2.15.2.2. Lawler – Porterin sonuçsal şartlandırma kuramı

Edward Lawler ve Lyman Porter, iş dünyasında performans ve doyum arasındaki ilişkiyi detaylandıran ve Victor Vroom'un beklenti teorisini temel alarak daha da ileriye taşıyan önemli bir kuram geliştirmişlerdir (Sına, 2019). Bu kuram, ödüllerin çalışanların

doyumuna nasıl katkı sağladığını ve bu ödüllerin performansla nasıl ilişkili olduğunu inceler. Ödüllerin bir birey için doyum kaynağı olabilmesi, bireyin bu ödülleri değerli bulması ve bu ödüllerden kişisel bir tatmin elde etmesiyle mümkündür. Nal'a (2018) göre, özellikle, bireyin istediği ve işin karşılığı olarak gördüğü ödüller, çalışanın motivasyonunu ve doyumunu artırma gücüne sahiptir.

Lawler ve Porter'a göre, çalışanın motivasyonunu belirleyen temel faktörler, bireyin temel ihtiyaçlarının (güvenlik, kabul görme, otonomi ve kendini gerçekleştirme gibi) karşılanmasından elde ettiği tatmin ve kendi çabalarının karşılığında aldığı ödüllerdir (Gökdemir, 2017). Bu iki faktör, bireyin kendini değerli ve ödüllendirilmiş hissetmesine yol açar. Kurama göre, iş doyumunu, adil bir şekilde verilen ödüller ve performansla doğrudan ilişkilidir. Deveci'ye (2020) göre, yani, performansın tanınması ve ödüllendirilmesi, çalışanların işlerinden aldıkları tatmini önemli ölçüde artırır. Bu teori ayrıca, belirli ödül ve cezaların varlığıyla istenen davranışların pekiştirilebileceği ve istenmeyen davranışların azaltılabileceğini öne sürer (Köroğlu, 2011). Bireyler, kendi konumlarındaki diğer çalışanlarla karşılaştırma yaptıklarında, eğer adaletsizlik algıarlarsa, bu durum tatminsizliğe yol açabilir. Benzer şekilde, Sına'ya (2019) göre, bir çalışanın aldığı ödül, kendisinin hak ettiğini düşündüğü ödülünden az ise, bu durum da tatminsizliğe sebep olacaktır.

2.15.2.3. J. Stacy Adams'ın eşitlik kuramı

John S. Adams'ın 1963 yılında geliştirdiği Eşitlik Teorisi, çalışma ortamında adalet ve eşitlik arayışının çalışanların iş doyumunu nasıl etkilediğini inceler. Çıpa (2020) ve diğer araştırmacılar tarafından belirtildiği üzere, bu teori, çalışanların kendi katkıları (girdiler) ile işten aldıkları sonuçlar (ödüller) arasındaki oranı, meslektaşlarının katkı-sonuç oranlarıyla karşılaştırmalarına dayanır. Eşitlik veya adalet algısı, iş doyumunu üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Çelikdin, 2019). Gündoğdu'ya (2018) göre, Adams'ın kuramına göre, aynı çalışma koşullarında ve seviyede çalışan işgörenler arasında ücret, imkanlar ve diğer ödüller açısından bir eşitlik olup olmadığı, iş doyumunu veya doyumsuzluğunu belirleyen temel faktörlerdendir. Çalışanlar, kendilerini meslektaşlarıyla sürekli olarak karşılaştırırlar ve bu karşılaştırmalar sonucunda adaletsizlik algıladıklarında iş doyumsuzluğu yaşarlar.

Sına'ya (2019) göre, eşitlik teorisinin değerlendirmesi, farklı kültürlerde ve çeşitli sosyo-demografik faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Eğitim seviyesi, deneyim,

cinsiyet gibi faktörler eşitlik algısını etkileyebilir ve bu da teorinin farklı kültürel bağlamlarda farklı şekillerde uygulanmasına neden olur. Oltulu'ya (2021) göre, teorinin bir diğer önemli yararı, örgüt içinde adaletsizlik algısını azaltarak çalışanları motive etme ve negatif duyguları (düşmanlık, kıskançlık) olumlu yönde değiştirme potansiyelidir.

Erselcan (2020) ve Akkaya'ya (2015) göre, bir çalışan, kendi girdi-sonuç oranını meslektaşlarınınkinden daha düşük bulduğunda, bu durumu bir eşitsizlik olarak algılar ve iş doyumunu azalır. Bu algılanan eşitsizlik, işgörenin aldığı ödülün kendisinin veya başkalarının katkılarına göre ya çok az ya da çok fazla olması şeklinde kendini gösterebilir. Gökdemir'in (2017) belirttiği gibi, Adams'ın kuramı, örgütte uygulanan adaletsiz davranış ve uygulamaların, işe ve örgüte olan bağlılığın azalmasına, devamsızlığın artmasına ve çalışanın örgütteki verimliliğinin düşmesine neden olabileceğini ortaya koyar. Bu bağlamda, Eşitlik Teorisi, çalışma ortamında adalet ve eşitliğin sağlanmasının, iş doyumunu ve genel örgütsel başarı için ne kadar hayati olduğunu vurgular.

2.15.2.4. Locke'un amaç kuramı

Edwin Locke'un 1968 yılında geliştirdiği Amaç Kuramı, iş psikolojisi ve organizasyonel davranış alanlarında çalışanların motivasyonunu ve performansını anlamaya yönelik temel bir teoridir. Locke, bu kuramıyla, çalışanların kendi belirledikleri ve gerçekleşmesi için çaba gösterdikleri hedeflerin, onları motive eden güçlü bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu kurama göre, bireylerin bilinçli ve isteyerek belirledikleri hedefler, motivasyonlarının ve dolayısıyla performanslarının anahtar belirleyicisidir (Akkaya, 2015). Erselcan'a (2020) göre, Locke'nin bu görüşü, 1990'lara kadar iş doyumunu üzerine yapılan çalışmalarda merkezi bir tez olarak kabul edilmiştir ve iş doyumunu teorilerinin gelişiminde önemli bir yer tutmuştur.

Çelikdin'e (2019) göre, Amaç Kuramının özünde, bireylerin belirledikleri hedeflerin zorluk derecesi ve bu hedeflere ulaşma konusundaki kararlılıkları yatmaktadır. Kurama göre, yüksek ve meydan okuyan hedefler belirleyen bireyler, daha az iddialı hedeflere sahip olanlara kıyasla daha yüksek bir motivasyon düzeyine sahip olacak ve bu da onların performansını olumlu yönde etkileyecektir. Locke, düşünceler ve duygular arasındaki etkileşimin, bireyin doyumunu şekillendirdiğini ve bu doyumun, kişisel hedeflere ulaşma sürecindeki başarılarla yakından ilişkili olduğunu vurgular (Erselcan, 2020). Sına'ya (2019) göre, daha zorlayıcı ve ulaşılması meydan okuyan amaçlar belirleyen kişilerin, kendilerine

daha ulaşılabilir hedefler koyan bireylere göre daha yüksek bir performans sergiledikleri ve daha fazla motive oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum, Köroğlu'na (2011) göre, bireyin belirlediği hedeflerin gerçekleştirilme düzeyi ile onların motivasyonu ve performansı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sına'ya (2019) göre, Amaç Kuramı, iş yerindeki yöneticilere, çalışanların kişisel hedeflerini organizasyonun genel hedefleriyle nasıl uyumlu hale getirebilecekleri konusunda değerli içgörüler sunar. Bu yaklaşım, çalışanların motivasyonunu artırmanın ve organizasyonel başarıyı sağlamanın yollarını arayan yöneticiler için analitik bir çerçeve sağlamaktadır.

2.16. İş Doyumunun Sonuçları

İş, modern toplumlarda sadece maddi kaynaklara ulaşmada bir araç olarak değil, aynı zamanda bireyin toplumdaki konumunu belirlemede de önemli bir rol oynar. Günümüzde iş, genellikle yaşamımızın üçte birini kaplayarak hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Dolayısıyla çalışanlar, büyük bir zaman dilimini geçirdikleri işlerine çeşitli anlamlar yüklerler. Bu anlamların pozitif veya negatif olması, iş doyumu veya işten memnuniyetsizlik şeklinde kendini gösterir (Kağnıcı, 2023). Rençber'in (2012) belirttiği gibi, iş doyumunun elde edilmesi, işgörenlerin genel motivasyon ve moral seviyesini önemli ölçüde artırır, bu da doğal olarak iş yerindeki performanslarını ve işverene olan katkılarını olumlu yönde etkiler.

Oltulu'ya (2021) göre, iş doyumu ya da doyumsuzluğu sadece bireyi değil, çalıştığı kurumu da derinden etkilemektedir. Erselcan'a (2020) göre, iş hayatında edinilen deneyimler, bireylerin kişisel gelişimlerini ve işle ilişkili duygularını şekillendirirken, onların yaşadıkları kaygı, mutluluk, üzüntü gibi duygusal durumlar üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir.

Efeoğlu'nun (2006) yaptığı araştırma, iş doyumunun yüksek olduğu çalışanların, daha düşük seviyede stres yaşadıklarını ve genel sağlık durumlarının diğerlerine göre daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Naldan ve arkadaşlarına (2009) göre, işgörenlerin motivasyon kaybı ve tükenmişlik hissi arttıkça, psikolojik sorunlar da beraberinde artmakta, bu da depresyon riskinin yükselmesine ve işe olan ilginin azalmasına yol açmaktadır. Pelit (2008) ise, bir kurumdaki iş doyumunun yüksekliğinin, çalışanların kuruma olan bağlılıklarını artırdığını belirtmiştir.

Düşük iş doyumu seviyeleri, işgören devir hızının artışına neden olur, bu da yetmişmiş personelin kaybı anlamına gelir (Sevimli ve İşcan, 2005). İş doyumu, işgörenlerin işle ilgili öznel ve içsel duygularının bir yansıması olarak görülür ve bireylerin davranışları üzerinden incelenebilir (Erselcan, 2020). Yüksek iş doyumu olan çalışanlar, işlerini istekle yaparlar ve işten ayrılmak gibi bir niyet taşımazlar. Oltulu'ya (2021) göre, iş doyumsuzluğu yaşayanlar ise, mümkünse işten kaçmak isterler; ancak bu durum, ekonomik koşullar gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak ülkeden ülkeye farklılık gösterir.

Bireylerin işleriyle ilgili genel memnuniyetleri, kariyer gelişimi, ücret, çalışma koşulları, yönetim kalitesi gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir (Köroğlu, 2011). İş doyumu sağlandığında, işgörenlerin iş hayatları daha düzenli bir hale gelir, yöneticilerle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinde iyileşme görülür, işbirliği ve yardımlaşma seviyeleri artar (Gündoğdu, 2018). İşinden memnun olan bir birey, işini daha çok severek yapar; aksi durumda ise, bireyin ilgisi muhtemelen örgütsel faaliyetlerden uzaklaşarak kendi ilgi alanlarına yönelir (Pelit, 2008). Bu geniş çerçevede, iş doyumu konseptinin, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde derin etkileri olduğu ve çok yönlü bir yaklaşım gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Gündoğdu'ya (2018) göre, iş doyumu kavramının tam manasıyla kavranabilmesi için, iş doyumsuzluğunun temellerini ve bu durumun nasıl önüne geçilebileceğini derinlemesine anlamamız gerektiği vurgulanmaktadır. İş doyumsuzluğu, Rençber'in (2012) belirttiği gibi, çalışma hayatının çeşitli yönlerinden kaynaklanabilir ve ani grevler, genel verimlilikte düşüş, iş süreçlerinde yavaşlama, disiplin problemleri ve diğer örgütsel sorunlar gibi ciddi sonuçlara yol açabilir. Çalışanların işlerinden memnun olmamaları, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda çalıştıkları kurumların genel performansını da olumsuz yönde etkileyebilir. Pelit'e (2008) göre, işinden memnun olmayan çalışanlar, işe devamsızlık ve işten ayrılma gibi çeşitli olumsuz tepkilerle bu durumu ifade edebilirler.

Sevimli ve İşcan'ın (2005) belirttiği gibi, iş doyumsuzluğu yaşayan bireylerin sergilediği olumsuz tutumlar, iş yerinde devamsızlık, işten ayrılma niyeti ve düşük üretkenlik gibi sonuçlara sebep olabilir. Bu durum, iş doyumu düşük olan çalışanların, örgütlerine verebilecekleri zararları işe geç kalma, iş süreçlerini yavaşlatma, iş durdurma, verimlilikte düşüş, iş ilişkilerinde anlaşmazlık ve kurallara uymama gibi olumsuz eylemlerle ifade eder. Işık'a (2021) göre, iş doyumu ve işten ayrılma arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalarda,

iş doyumsuzluğu yüksek olan çalışanların, iş doyumuna sahip olanlara kıyasla işten ayrılma eğiliminde daha fazla oldukları belirlenmiştir.

Rençber'in (2012) belirttiği gibi, iş doyum, sürekli değişen ve dinamik bir yapıya sahiptir. Yöneticiler, iş doyumunu sağladıktan sonra bu durumu kalıcı olarak kabul edip göz ardı edemezler; zira iş doyumunu kolayca elde edilebilirken, aynı hızla iş doyumsuzluğuna dönüşebilir. Warokka ve Febrilia'ya (2015) göre, çalışanların bağlılık, sadakat ve yüksek üretkenliği gibi olumlu sonuçlar, yüksek düzeyde iş tatmini ve olumlu tutumlarla doğrudan ilişkilidir. Erol'a (2021) göre, kendilerini kurumun değerli bir parçası olarak görmeyen ve iş doyumunu yaşamayan bireylerin bulunduğu bir organizasyonun, rekabetçi bir piyasada ürün veya hizmet kalitesinde üstün bir performans sergilemesi beklenemez. Akkaya'ya (2015) göre, iş ortamı, çalışanların hem iş hem de özel yaşamlarını etkileyen önemli bir faktördür ve bireylerin sosyal, psikolojik ve ekonomik yaşam tarzlarını şekillendirir. Bu bağlamda, iş doyumsuzluğunu anlamak ve önlemek, sadece bireylerin memnuniyetini ve verimliliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda daha sağlıklı ve üretken bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlar.

2.17. Avukatlık Mesleği

Avukatlık mesleği, tarihin her döneminde toplumlar tarafından yüksek saygınlık kazanmış ve prestijli bir rol oynamıştır. Bu saygınlığın temel sebeplerinden biri, avukatların bilgi ve deneyimlerini toplumdaki bireylerin yaşadığı sorunları çözme amacıyla kullanmalarıdır. Onlar, adeta başkalarının sorunlarına kendi sorunları gibi yaklaşır, yaşam enerjilerini ve zamanlarını toplumsal problemlere çözüm bulma çabalarına adanmışlardır. Bu sebeple, Orta Çağ Avrupası'nda engizisyonun hüküm sürdüğü karanlık dönemler hariç, avukatlık mesleği, doğduğu andan itibaren zaman ve mekan bağımsız olarak, sürekli ihtiyaç duyulan, entelektüel bir derinliğe sahip, toplumu şekillendiren ve bulunduğu sosyolojik yapı içerisinde kabul gören bir meslek olagelmıştır (İrfan, 2022). Dünya çapında avukatlık, en önemli ve prestijli meslekler arasında yer alır. Yılmaz'ın (2008) belirttiği gibi, avukatlık mesleği, binlerce yıllık evrimsel bir sürecin sonucu olarak bugünkü konumuna ulaşmıştır ve bu gelişim, tarihin akışı içinde devam edecektir. Avukatlık mesleğinin önemi, devletin temel işlevlerinden biri olan ve hukukun üstünlüğü ilkesi sayesinde, diğer temel işlevler üzerinde de etkili olan yargı işlevinin bir parçası olmasından kaynaklanır. Ayrıca, 1136 sayılı Avukatlık Kanunu'nun 2. maddesine göre, avukat, "her türlü hukuki anlaşmazlık ve

sorunların adalet ve hakkaniyete uygun olarak çözümlenmesine bilgi ve tecrübesiyle katkıda bulunan, kamu hizmeti sunan, bağımsız savunmanın temsilcisi olan serbest meslek mensubudur.

1136 sayılı Avukatlık Kanunu'nun 1. maddesi, avukatlığın hem kamu hizmeti olduğunu hem de serbest bir meslek olarak tanımlandığını belirtir. İrfan'a (2022) göre, ayrıca, avukatların, yargı sisteminin temel unsurlarından olan bağımsız savunmayı özgürce temsil etme görevini üstlendiğini vurgular. Bu iki madde detaylıca incelendiğinde, avukatlık mesleğinin dört ana özelliği olduğu ifade edilebilir. Bunlar; avukatlığın kamu hizmeti niteliği taşıması, serbest bir meslek olarak icra edilmesi, mesleki tekeli temsil eden Baro'ya bağlı olması ve mesleğin bağımsız yapısıdır. Bu özellikler, avukatların hem yargı süreçlerinde önemli bir rol oynamalarını sağlar hem de mesleki faaliyetlerini özgür bir çerçevede sürdürmelerine olanak tanır.

2.18. Avukatlık Mesleğinin Tarihçesi

Avukatlık mesleği, toplumların var olduğu antik dönemlerden beri mevcut bir meslek olarak bilinir ve bu meslek, uzun bir tarih boyunca evrimleşerek günümüze kadar gelmiştir. Bu mesleğin kökleri, bilgi ve medeniyetin beşiği olan Eski Yunan ve Roma toplumlarına kadar uzanmaktadır. Coşar'ın (2018) belirttiği üzere, "avukatlık" terimi, 'üstün, ayrıcalıklı ve etkileyici bir şekilde konuşan' anlamlarını barındıran Latince "Advo Catus" kelimesinden türemiştir. Antik Yunan'da, avukatlık mesleği Atina'da kurulan ilk baro ile resmi bir kimlik kazanmıştır. Atina'nın ilk yöneticilerinden Draca, şehir devleti için ilk yasal düzenlemeleri yapmış ve bu çerçevede Atina Barosu'nun temellerini atmıştır. Draca'dan sonra göreve gelen Solon, devlet adamı ve şair kimliğinin yanı sıra, demokrasinin temellerini atan reformlar yapmış ve Solon Anayasası olarak bilinen, dünyanın ilk anayasalarından birini hazırlamıştır. Coşar'a (2018) göre, Solon aynı zamanda Yunan medeniyetinin yedi bilgesinden biri olarak kabul edilir ve "Kanunlar örümcek ağları gibidir; zayıf ve hafif şeyler ona takılır, güçlüler ise onu yırtıp geçer" sözü ile tanınır.

Eski Roma'da ise, avukatlık yine saygın bir meslek olarak kabul edilmiş, ancak avukatlar hizmetleri karşılığında ücret almamışlardır. Roma'nın ünlü avukatlarından ve şairlerinden Ovidius, bu durumu "Güzel kadınların güzelliklerini satmaları ne kadar utanç vericiyse, bir avukatın yardımını satması da o kadar utanç vericidir" şeklinde açıklamaktadır. İrfan'a (2022) göre, Roma İmparatorluğu'nda avukatlar, etkileyici hitabet yetenekleri ve

politik bağlantıları ile tanınan, toplumun aydın kesiminden kişilerdi ve kimi zaman İmparatorların geçmişte avukatlık yapmış olduğunu görebiliyoruz.

Orta Çağ'da avukatlık, Engizisyon mahkemelerinin yürüttüğü işkenceler ve savunma hakkının göz ardı edilmesi sebebiyle önemini yitirmiş, ancak Rönesans ve Reform hareketleri ile yeniden canlanmıştır. Bozkurt'un (2018) belirttiği gibi, bu dönemde avukatlık, özgür düşüncüyü ve bilimsel savunmayı destekleyerek, faşizme, ırkçılığa ve diğer dogmatik baskılara karşı durmuş ve bu süreçler de avukatlığı beslemiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda ise, Tanzimat dönemine kadar modern hukuk kurumları mevcut değildi. Tanzimat dönemiyle birlikte Osmanlı yargı sisteminde önemli yenilikler yapılmış ve 1875 yılında İstanbul mahkemelerinde başlayarak, bir yıl sonra tüm ülkeye yayılan bir fermanla avukatlık mesleği resmi olarak tanıtılmıştır. Durman'ın (2004) belirttiği gibi, Nizamiye Mahkemeleri'nin 1870 yılı itibarıyla kurulması ve ardından Mekteb-i Hukuki Sultani ve İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin açılması, hukuk eğitiminin modern anlamda başlamasını sağlamıştır. Böylece, avukatlık mesleği, toplumların ve yargı sistemlerinin evrimleşmesiyle birlikte giderek daha profesyonel bir hale gelmiştir. İrfan'a (2022) göre, son yıllarda yaşanan gelişmelerle işçi avukatlık olgusu gibi yeni konseptler de ortaya çıkmıştır, bu da mesleğin sürekli olarak kendini yenilediğini ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeye devam ettiğini göstermektedir.

2.19. Türkiye’de Avukatlık Mesleğine İlişkin Kurallar

Avukatlık mesleği kuralları, Türkiye'deki avukatlar için etik ve mesleki standartları belirleyen, avukatların mesleki pratiklerini düzenleyen kurallar bütünüdür. Bu kurallar, avukatların adli merciler, meslektaşları ve müvekkilleriyle olan ilişkilerini düzenlerken, aynı zamanda avukatlık mesleğinin itibarını ve bağımsızlığını korumayı hedefler. İlk olarak 1971 yılında kabul edilen bu kurallar, Türkiye'deki hukuk pratiğinin temel taşlarından birini oluşturur ve zamanla güncellenerek çağın gereksinimlerine uygun hale getirilmiştir (Türkiye Barolar Birliği, 2024). Avukatlık mesleği kuralları, temelde bağımsızlık ilkesi üzerine kurulu olan ve avukatların mesleki faaliyetlerini bağımsız bir şekilde yürütmesi için gerekli kuralları ifade eder. Bu bağımsızlık, hem hukuki süreçlerde tarafsızlığı hem de adil bir savunma yapılabilmesi için zorunludur. Avukatlar, mesleklerini icra ederken, kamuoyunun güvenini kazanacak şekilde hareket etmeli, mesleki itibarı zedeleyecek davranışlardan

kaçınmalıdır. Ayrıca, avukatlar mesleki iletişimlerinde objektif ve olgun bir üslup kullanmalı, mesleki olmayan açıklamalardan sakınmalıdır.

Avukatların iddia ve savunmalarının yalnızca hukuki argümanlara dayandırılması gerektiği, mesleki faaliyetlerinde gereksiz yere ün kazanmaya yönelik davranışlardan kaçınmaları beklenmektedir. Reklam niteliği taşıyacak faaliyetlerden uzak durmaları ve büro yönetimlerini bu etik çerçeveye uygun olarak düzenlemeleri önem taşır (TBB, 2024). Avukatların yargı organları ve adli mercilerle olan ilişkilerinde, mesleğin gerektirdiği saygı ve ölçülülüğü korumaları gerekmektedir. Bu ilişkilerde karşılıklı saygı esastır ve avukatlar, hakim ve savcılarla ilişkilerinde mesleki sınırlar içinde kalmalıdır. Avukatlar, mahkemelerde ve diğer adli süreçlerde, savunma görevlerini yerine getirirken, davanın uzamasına neden olacak isteklerden kaçınmalı ve adil bir yargılanma sürecinin sağlanmasına katkıda bulunmalıdır.

Avukatlar arası ilişkilerde dayanışma ve saygı ön planda tutulmalıdır. Bir avukat, diğer meslektaşları hakkında kamuoyu önünde olumsuz yorumlarda bulunmamalı, mesleki rekabeti saygılı bir çerçevede yürütmelidir. Meslektaşlar arası iletişimde, "özeldir" kaydı taşıyan yazışmaların gizliliğine özen gösterilmeli ve bu yazışmalar sadece yazanın rızası ile ifşa edilebilir. Avukatlar, müvekkilleriyle olan ilişkilerinde açık ve şeffaf olmalı, müvekkillerini hukuki süreçler hakkında doğru şekilde bilgilendirmelidir. Avukatlar ayrıca, vekalet ettikleri davaların sonuçlarına dair gerçekçi beklentiler oluşturmali ve müvekkillerine herhangi bir garanti sunmaktan kaçınmalıdır. Avukatlık sırrının korunması, avukatlık mesleğinin temel taşlarından biridir ve avukatlar, müvekkillerinden öğrendikleri bilgileri her durumda gizli tutmalıdır (TBB, 2024). Bu meslek kuralları, Türkiye'deki avukatlık mesleğinin etik ve mesleki standartlarını belirlerken, avukatların mesleki faaliyetlerini yürütürken karşılaşılabilecekleri durumlar için rehberlik eder. Avukatların bu kurallara uyumu, mesleğin itibarını korumak ve hukukun üstünlüğünü desteklemek adına büyük önem taşır.

2.20. Avukat Olma Şartları

Avukatlık mesleğine kabul süreci, Türkiye'deki hukuk sisteminin temel taşlarından biridir ve bu sürecin yasal temeli 1136 Sayılı Avukatlık Kanunu'nun 3. maddesinde detaylandırılmıştır. Bu süreç, adayların mesleki, etik ve akademik yeterliliklerinin yanı sıra vatandaşlık gibi kritik unsurları da içerir.

Avukatlık mesleğine kabulde aranan temel şartlardan ilki, adayın Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmasıdır. Bu şart, avukatların ülkenin hukuki sistemini, sosyal ve siyasal yapısını derinlemesine anlamaları ve bu çerçevede etkili hizmet sunabilmeleri gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Vatandaşlık, avukatların toplumsal değerlerle uyumlu ve milli güvenlik ile kamu düzenine duyarlı bir şekilde faaliyet göstermelerini sağlama amacını taşır. Sungurtekin'e (2006) göre, avukatların mesleki faaliyetleri sırasında karşılaşılabilecekleri hukuki ve etik durumları değerlendirmede, yerel yasalara hakim olmaları büyük önem arz eder.

Avukatlık Kanunu'na (1969) göre, avukatlık mesleğine kabulde önemli şartlardan biri, hukuk eğitiminden geçmiş olmaktır. Adaylar, Türkiye'deki bir hukuk fakültesinden mezun olmalı veya yabancı bir hukuk fakültesi mezunuysa, Türkiye'deki hukuk fakültelerinin müfredatında belirlenen derslerden başarılı bir şekilde sınav geçmiş olmalıdır. Bu şart, avukat adaylarının yasalara ve hukuki süreçlere dair gereken bilgi ve becerilere sahip olduklarını doğrular. Avukatlık mesleğine girişte bir diğer kritik adım, avukatlık stajını başarıyla tamamlamaktır. Staj süreci, teorik bilgilerin pratiğe dökülmesini sağlar ve adayların gerçek dünya koşullarında hukuki süreçleri yönetme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Staj, aynı zamanda adayların meslek etiği ve davranış kuralları konusunda da bilinçlenmelerini sağlar.

Adayın avukatlık yapacağı baro bölgesinde ikamet etmesi gerekmektedir. Bu şart, avukatların faaliyet gösterecekleri bölgenin sosyal ve hukuki yapısına hakim olmalarını ve bölge halkının ihtiyaçlarına uygun hizmet sunmalarını amaçlar.

Avukatlık Kanunu (1969), adayların sağlık durumlarının ve ahlaki geçmişlerinin de mesleğe uygun olmasını şart koşar. Örneğin, ağır suçlardan mahkumiyet, iflas, mesleki disiplin suçları gibi durumlar avukatlık mesleğine kabulde engel teşkil eder. Bu tür durumlar, adayın mesleki yeterlilikleri yanında, karakter ve etik değerler açısından da değerlendirilmesini sağlar.

Avukatlık mesleğine kabul süreci, adayların sadece hukuki bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda toplumsal değerlere ve etik normlara olan bağlılıklarını da sorgular. Bu süreç, Türkiye'deki hukuk sisteminin adalet, tarafsızlık ve yüksek etik standartlar çerçevesinde işlemesini garantilemek için tasarlanmıştır. Avukatlar, hukukun üstünlüğünü koruyan ve

toplumun adalet beklentilerini karşılayan önemli aktörler olarak, bu yüksek standartları karşılamak zorundadırlar.

2.21. Türkiye’de Avukatlık Mesleğine İlişkin İstatistikler

Avukatlık mesleği, adaletin tesisi ve toplum düzeninin korunması açısından hayati öneme sahiptir. Avukatlar, bireylerin ve kurumların haklarını savunarak, hukukun üstünlüğünü güvence altına alır. Aynı zamanda toplumsal adaletin sağlanmasında, bireylerin hak arama özgürlüğünün kullanılmasında ve hukuki anlaşmazlıkların çözümünde kilit bir role sahiptirler. Bu meslek, sadece bireylerin değil, toplumun genelinin de yararına hizmet eder. Avukatlar, yasaların doğru yorumlanmasını ve uygulanmasını sağlayarak, hukuk sisteminin işlerliğini ve adaletin erişilebilirliğini artırır. Bu yüzden avukatlık, sadece bir meslek değil, aynı zamanda bir kamu hizmetidir.

Aşağıdaki tabloda avukatlarla ilgili rakamlara yer verilmiştir:

Tablo 2.3. Türkiye’de Barolarda Kayıtlı Avukat Sayısı

Baro Adı	Kadın	Erkek	Toplam
Adana Barosu	2106	2354	4460
Adıyaman Barosu	172	360	532
Afyonkarahisar Barosu	308	446	754
Ağrı Barosu	82	181	263
Aksaray Barosu	205	270	475
Amasya Barosu	169	191	360
Ankara 2 Nolu Barosu	888	1407	2295
Ankara Barosu	11869	11815	23684
Antalya Barosu	3468	3673	7141
Ardahan Barosu	16	33	49
Artvin Barosu	69	66	135
Aydın Barosu	847	897	1744
Balıkesir Barosu	741	930	1671
Bartın Barosu	87	73	160
Batman Barosu	175	451	626
Bayburt Barosu	15	37	52
Bilecik Barosu	89	97	186
Bingöl Barosu	66	140	206
Bitlis Barosu	74	115	189
Bolu Barosu	130	173	303

Burdur Barosu	161	207	368
Bursa Barosu	2510	3195	5705
Çanakkale Barosu	381	429	810
Çankırı Barosu	72	85	157
Çorum Barosu	255	337	592
Denizli Barosu	867	1148	2015
Diyarbakır Barosu	859	1401	2260
Düzce Barosu	170	209	379
Edirne Barosu	273	356	629
Elazığ Barosu	251	392	643
Erzincan Barosu	145	165	310
Erzurum Barosu	391	536	927
Eskişehir Barosu	870	897	1767
Gaziantep Barosu	1202	2015	3217
Giresun Barosu	248	216	464
Gümüşhane Barosu	34	42	76
Hakkari Barosu	38	157	195
Hatay Barosu	804	1130	1934
Iğdır Barosu	73	91	164
Isparta Barosu	283	369	652
İstanbul 2 Nolu Barosu	864	2252	3116
İstanbul Barosu	32608	29979	62587
İzmir Barosu	6832	6394	13226
Kahramanmaraş Barosu	512	867	1379
Karabük Barosu	123	127	250
Karaman Barosu	121	161	282
Kars Barosu	67	118	185
Kastamonu Barosu	162	176	338
Kayseri Barosu	1324	1526	2850
Kırıkkale Barosu	176	205	381
Kırklareli Barosu	182	208	390
Kırşehir Barosu	134	149	283
Kilis Barosu	66	93	159
Kocaeli Barosu	1417	1418	2835
Konya Barosu	1716	2085	3801
Kütahya Barosu	211	319	530
Malatya Barosu	397	633	1030
Manisa Barosu	725	964	1689
Mardin Barosu	255	477	732

Mersin Barosu	1532	1926	3458
Muğla Barosu	1119	1048	2167
Muş Barosu	63	120	183
Nevşehir Barosu	138	183	321
Niğde Barosu	168	195	363
Ordu Barosu	348	438	786
Osmaniye Barosu	383	412	795
Rize Barosu	117	146	263
Sakarya Barosu	617	704	1321
Samsun Barosu	900	1143	2043
Siirt Barosu	73	176	249
Sinop Barosu	81	88	169
Sivas Barosu	351	382	733
Şanlıurfa Barosu	591	1478	2069
Şırnak Barosu	73	295	368
Tekirdağ Barosu	626	683	1309
Tokat Barosu	271	345	616
Trabzon Barosu	498	503	1001
Tunceli Barosu	30	47	77
Uşak Barosu	242	323	565
Van Barosu	281	678	959
Yalova Barosu	177	213	390
Yozgat Barosu	119	212	331
Zonguldak Barosu	284	337	621
Toplam	88437	97312	185749

Kaynak: TBB, 2024

Tablo 2.3'den de görüldüğü üzere, son yıllarda Türkiye'de avukatlık mesleğinin dağılımı ve demografik yapıda dikkat çekici değişiklikler yaşanmaktadır. 31 Aralık 2023 itibarıyla, ülke genelindeki avukat sayıları, cinsiyete göre farklılıklar ve baroların coğrafi dağılımı incelendiğinde, toplamda 185.749 avukatın hizmet verdiği görülmektedir. Bu avukatların 88.437'si kadın, 97.312'si ise erkek avukatlardan oluşmaktadır. Bu veriler, avukatlık mesleğinde kadın ve erkek sayısı arasındaki farkın nispeten azaldığını, ancak hâlâ erkeklerin bu alanda biraz daha fazla temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

İstanbul, avukat sayısı bakımından Türkiye'deki en büyük iki baroyu barındırmaktadır. İstanbul Barosu 62.587 avukat ile en kalabalık baro iken, bunu 13.226 avukatla İzmir Barosu takip etmektedir. Ankara ise iki ayrı baro ile temsil edilmekte olup, Ankara Barosu 23.684

avukat ve Ankara 2 Nolu Barosu 2.295 avukat olmak üzere toplamda 25.979 avukat ile üçüncü sıradadır. Bu üç büyük şehir, Türkiye'deki avukat popülasyonunun önemli bir kısmını oluştururken, diğer yandan daha küçük barolar da dikkat çekmektedir. Örneğin, Ardahan Barosu 49 avukat ile en küçük baro konumundadır.

Coğrafi dağılıma bakıldığında, genellikle büyükşehirlerde avukat sayısının daha fazla olduğu görülürken, bu durum büyük şehirlerdeki hukuki ihtiyaçların ve ekonomik aktivitelerin yoğunluğu ile açıklanabilir. Bununla birlikte, kadın avukatların oransal dağılımı bazı bölgelerde dikkat çekici şekilde yüksektir. Örneğin, Muğla ve Antalya gibi turistik bölgelerde kadın avukat sayısı erkek avukat sayısına yakın veya bazı durumlarda daha fazladır. Bu durum, bu bölgelerdeki sosyo-ekonomik yapıların ve kültürel faktörlerin avukatlık mesleği üzerindeki etkilerini gözler önüne sermektedir.

Türkiye'de avukatlık mesleğinin cinsiyet dağılımına daha detaylı bakıldığında, genel olarak kadın avukatların sayısının artmakta olduğu gözlemlenmektedir. Bu artış, meslek içinde cinsiyet eşitliğine doğru bir ilerleme olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, kadın avukatların artan sayısı, hukuk mesleğindeki cinsiyet stereotiplerinin yıkılmasına katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'deki avukatlık mesleği, sayısal büyüklük açısından önemli bir gelişim göstermiş olup, büyük şehirler odaklı bir dağılım sergilemektedir. Ayrıca, cinsiyet eşitliği yönünden de önemli adımlar atılmakta, ancak hala erkek avukat sayısının kadın avukatlardan fazla olduğu bir yapı bulunmaktadır. Gelecek yıllarda, bu eğilimlerin nasıl evrileceği ve meslek içi demografik değişimlerin, hukuk pratiği ve politikaları üzerindeki etkileri yakından izlenmeye değerdir.

2.22. İlgili Araştırmalar

Kaya'nın (2018) yaptığı çalışma, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin seviyelerini belirlemek, bu inançlar ile öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek ve bilimsel epistemolojik inançların öğrenme yeterliliklerini ne ölçüde açıklayabileceğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, ilişkisel tarama modeline göre yapılan korelasyonel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev

yapmakta olan toplam 6560 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemine ise, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 642 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek seviyelerde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezun olunan fakülte gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından incelendiğinde, yaş ve mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterliği ve dijital yeterlikler boyutlarında diğer gruplardan daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Mezun olunan fakülte değişkenine göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik puanlarının diğer fakülte mezunlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu ve bilimsel epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini %21.6 oranında açıklama gücüne sahip olduğu bulunmuştur.

Demiralp (2016) ise öğretmenlerin akademik programlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazandırmadaki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmaya 2159 öğretmen aday ve 371 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen yetiştiren akademik programların öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlilikler kazandırmada başarılı olamadığını göstermiştir.

Ayaz (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma kapsamında, Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırma, branş ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkiye de bakmıştır ve coğrafya, resim, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin diğer branşlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, lise düzeyindeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha düşük olduğu bulgusu da önemli bir sonuç olarak elde edilmiştir.

Ekşioğlu ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme ve bu eğilimin kişilik

özellikleri ile öz-yeterlik beklentisi arasındaki ilişkiyi değerlendirme amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin genellikle yeni bilgiler edinme ve kişisel gelişimlerini sürdürme konusunda istekli olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek katılımcılardan daha düşük olduğu bulunmuştur. Duygusal denge ve deneyime açıklık gibi kişilik özelliklerinde azalmanın, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde artışla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Çetin'in (2019) yaptığı araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini, öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla, nicel desen ve nicel yöntemlerden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluştururken, örneklem ise evrenden rastgele seçilen örgün öğrenim gören 868 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği, Ekinci (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile Sherer ve arkadaşlarının (1982) geliştirdiği Genel Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, varyans analizi, betimsel istatistikler, korelasyon katsayıları ve çoklu regresyon analizleri kullanılarak istatistiksel değerlendirmeler yapılmıştır. Analizler, bir istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri genel olarak yüksek düzeydedir. Öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı puanlarının stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme puanlarından daha yüksek olduğu ve özyeterlik düzeylerinin de orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf düzeyleri ve bölümler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin alt boyutlarından özyönetim yeterlikleri ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutu ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlemlenirken, özyeterlik ile anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ile bilgiyi elde etme yeterlikleri alt boyutu arasında derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenirken, yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Dijital yeterlikler alt boyutu ile karar verebilme yeterliği alt boyutu arasında derin öğrenme,

stratejik öğrenme ve özyeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuşken, yüzeysel öğrenme ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Torun ve Güvercin Seçkin'in (2021) yaptıkları araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, nicel verilerle gerçekleştirilmiş olup tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet okullarında görev yapan 381 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyet ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini, ancak yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. İş doyumları ise cinsiyet, mezun olunan fakülte, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiş, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık göstermemiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin, iş doyumları düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyumlarını yordadığı bulunmuştur.

Torun'un (2020) yaptığı araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve iş doyumlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu araştırma, nicel verilerle gerçekleştirilmiş olup, tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet okullarında görev yapan 381 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından yapılmış olan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği ve Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye çevrilen Minnesota İş Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Bağımsız değişkenleri içeren kişisel bilgi formu, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kıdem ve okul kademesinden oluşmaktadır. İstatistiksel analizler için gerekli varsayımlar sağlanmış, parametrik ve parametrik olmayan analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyet ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve kıdem açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İş doyumunu cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte, kıdem ve okul

kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, yaş ve eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin iş doyum düzeyini yordadığı tespit edilmiştir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde yürütülmüştür. Karasar'a (2010) göre, ilişkisel tarama modelleri, geçmiş veya şu an oluşmuş durumları doğrudan açıklamayan, mevcut durumu betimleyen modellerdir. Araştırmaya konu olan bireyler, olaylar veya nesneler, bulundukları ortamlarda herhangi bir müdahale olmadan, olduğu gibi betimlenir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni İstanbul Barosu'na kayıtlı 62,587 avukattır. Örneklem, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 461 avukattan oluşmaktadır. İstanbul Barosu'nun resmi kayıtlarına göre, baroya kayıtlı avukat sayısı toplam 62,587'dir. İstanbul Barosu'na kayıtlı avukatlar arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilenler araştırmaya dahil edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının kolay ulaşılabilir olan katılımcıları seçmesine olanak tanır. İstanbul Barosu'na erişim kolaylığı göz önünde bulundurularak, bu yöntem tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, özellikle zaman ve kaynak kısıtlamaları göz önünde bulundurulduğunda pratik ve maliyet etkin bir seçenek sunar (Dawson ve Trapp, 2001). Ancak, bu yöntemin olası önyargıları ve örneklemin evreni tam olarak temsil etme kapasitesini sınırlayabileceği de dikkate alınmalıdır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için genel bir kural olarak, %95 güven aralığı ve %5 hata payı kabul edildiğinde, nüfus büyüklüğüne bağlı olarak örneklem büyüklüğü aşağıdaki formülle hesaplanabilir:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{(d^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot (1-p))}$$

Burada;

- N popülasyon büyüklüğü (62,587),
- Z skoru (normal dağılım için %95 güven aralığı, genellikle 1.96),
- p tahmini oran (0.5),
- d hata payı (%5 olarak kabul edildiğinde 0.05).

Bu formüle ulaşılması gereken kişi şu şekildedir:

$$\begin{aligned}
n &= \frac{62587 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}{(0.05^2 \cdot (62587 - 1) + 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5)} \\
n &= \frac{62587 \cdot 1.96^2 \cdot 0.25}{(0.0025 \cdot 62586 + 1.96^2 \cdot 0.25)} \\
n &= \frac{62587 \cdot 3.8416 \cdot 0.25}{(156.465 + 0.9604)} \\
n &= \frac{60063.9904}{157.4254} \\
n &\approx 381
\end{aligned}$$

Bu değer, İstanbul Barosu'na kayıtlı 62,587 avukat üzerinden yapılacak bir anket için yaklaşık olarak 381 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını göstermektedir. Bu çalışmada ise toplam 461 avukattan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verilerin toplanması noktasında anket yöntemine başvurulmuştur. Anketler online olarak uygulanmıştır. Anket içerisinde kişisel özellikleri ortaya koyan soruların yanında yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyi ile iş doyumunu yansıtan ifadeler yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, anket uygulamasına katılan avukatları tanımlayıcı nitelikte sorular yer almaktadır. Bu sorular arasında, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan üniversite, mesleki kıdem, çalışma şekli ve çalışılan hukuk alanı yer almaktadır.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ), Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilmiştir. YBÖYÖ altı farklı alt boyuttan oluşan bir ölçektir ve toplamda 51 madde içerir. Bu altı boyut sırasıyla "öz yönetim yeterlikleri", "öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri", "inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri", "bilgiyi elde etme yeterliği", "dijital yeterlikler" ve "karar verebilme yeterliği" olarak adlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 51 iken maksimum puan 255'dir. Ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği

hesaplanırken, toplam ölçek için Cronbach Alpha katsayısı 0.95, "öz yönetim yeterlikleri" için 0.93, "öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri" için 0.91, "insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri" için 0.89, "bilgiyi elde etme yeterliği" için 0.83, "dijital yeterlikler" için 0.85 ve "karar verebilme yeterliği" için 0.75 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ölçek maddelerine "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert tipi derecelendirme cetveline göre yanıt vermeleri istenmiştir.

3.3.3. Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Minnesota İş Doyumu Ölçeği, 1967 yılında Weiss ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, 1985 yılında ise Baycan tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve dilimize uyarlanmıştır. Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin kısa formu, toplam 20 maddeden oluşur. İçsel ve dışsal iş doyumu şeklinde iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte; 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20 no'lu maddeler çalışanların yaptıkları işin kendisinden duyulan memnuniyeti gösteren içsel iş doyumu maddeleridir. 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19 no'lu maddeler ise çalışanların örgütlerine yönelik tatmin ölçen dışsal iş doyumu maddeleridir. Ölçek, beşli Likert tipi bir yanıt skalası üzerinden geliştirilmiştir. Bu skala; "hiç memnun değilim", "memnun değilim", "kararsızım", "memnunum" ve "çok memnunum" ifadelerini içerir ve bu seçeneklere sırasıyla 1'den 5'e kadar sayısal değerler atanmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanlar, 20 ile 100 arasında değişir. Elde edilen skora göre, 25 puan ve altı düşük iş doyumu, 26 ile 74 arası normal iş doyumu, 75 ve üzeri ise yüksek iş doyumu olarak kabul edilir. Baycan'ın 1985 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin alt faktörlerinin güvenirliği de ayrı ayrı değerlendirilmiş ve içsel doyum için .87, dışsal doyum için ise .82 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Bu çalışmada, anket uygulaması sonucu elde edilen veriler SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu analizler; frekans analizleri, betimsel istatistikler, normallik testi, güvenirlik testi, korelasyon analizi, regresyon analizi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu karşılaştırma testidir (Tukey). Araştırmada, katılımcıların demografik bilgileri ve diğer kategorik değişkenlerin dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir. Bu yöntem, veri setindeki her bir kategorinin frekansını ve yüzdesini

hesaplamak için kullanılmıştır, böylece örneklemin genel yapısı hakkında net bir görünüm elde edilmiştir. Araştırmada, ölçek ve alt boyutlarının ortalama (Ort.) ve standart sapma (SS) değerleri için betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Bu değerler, veri setinin temel özelliklerini tanımlamada önemli bir rol oynamıştır.

Çalışmada, normallik testi, verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek için yapılmıştır. Bu test, parametrik testlerin uygulanabilirliğini belirlemede kritik bir öneme sahiptir. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -3 ile +3 aralığında olması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığını ölçmek için Cronbach Alpha güvenilirlik testi yapılmıştır. Bunun yanında, çalışmada incelenen değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada, iki bağımsız grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. İkinden fazla bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farklılığı ortaya koymak için ise ANOVA kullanılmıştır. Anova sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağının tespit edilmesinde çoklu karşılaştırma test (Post Hoc) yöntemlerinden olan Tukey testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Katılımcıları Tanımlayıcı Bulgular

Bu araştırmaya katılan avukatları tanımlayıcı bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılanları Tanımlayıcı Özellikler

Cinsiyet	N	%
Kadın	284	61.6
Erkek	177	38.4
Medeni Durum	N	%
Evli	244	52.9
Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	47.1
Çocuk sahibi olma	N	%
Çocuğum var	227	49.2
Çocuğum yok	234	50.8
Yaş	N	%
22-29 yaş	113	24.5
30-34 yaş	71	15.4
35-39 yaş	56	12.1
40-44 yaş	59	12.8
45 yaş ve üzeri	162	35.1
Eğitim Düzeyi	N	%
Lisans	295	64.0
Yüksek Lisans ve doktora	166	36.0
Mesleki Kıdem	N	%
0-5 yıl	128	27.8
6-10 yıl	67	14.5
11-15 yıl	55	11.9
16-20 yıl	60	13.0
21 yıl ve üzeri	151	32.8
Çalışma Şekli	N	%
Kuruma bağlı (ücretli)	108	23.4
Kendi işim	353	76.6
Toplam	461	100.0

Yukarıdaki tablo 4.1’de, araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar yer almaktadır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %61.6’sının kadın (n = 284) ve %38.4’ünün erkek (n = 177) olduğu görülmektedir. Medeni durum açısından, katılımcıların %52.9’u evli (n = 244) ve %47.1’i bekar, dul ya da evli ancak ayrı yaşayan (n = 217) bireylerden oluşmaktadır. Çocuk sahipliği konusunda, katılımcıların %49.2’sinin (n = 227) çocuk sahibi olduğu, %50.8’inin (n = 234) ise çocuk sahibi olmadığı belirtilmiştir. Yaş gruplarına göre dağılımda, %24.5’i 22-29 yaş grubunda (n = 113), %15.4’ü 30-34 yaş

grubunda (n = 71), %12.1'i 35-39 yaş grubunda (n = 56), %12.8'i 40-44 yaş grubunda (n = 59) ve %35.1'i 45 yaş ve üzeri yaş grubunda (n = 162) yer almaktadır. Eğitim düzeyi açısından, katılımcıların %64.0'ı lisans mezunu (n = 295), %36'sı yüksek lisans ve doktora mezunu (n = 166) olarak belirtilmiştir. Mesleki kıdem dağılımında, %27.8'i 0-5 yıl (n = 128), %14.5'i 6-10 yıl (n = 67), %11.9'u 11-15 yıl (n = 55), %13.0'ü 16-20 yıl (n = 60) ve %32.8'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir (%n = 151). Son olarak, çalışma şekli açısından katılımcıların %23.4'ü kuruma bağlı olarak ücretli çalışmakta (n = 108) ve %76.6'sı ise kendi işini yapmaktadır (n = 353).

4.2. Normallik Test Sonuçları

Bu araştırmada, anket uygulaması sonucu elde edilen verilerin normallik test sonuçları Skewness ve Kurtosis değerleri ile ortaya konmuş olup sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.2. Ölçek ve Alt Boyutlarının Normallik Test Sonuçları

	Skewness	Kurtosis
İş Doyumu	-0.391	0.181
İçsel İş Doyumu	-0.551	0.409
Dışsal İş Doyumu	-0.273	-0.153
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	-0.253	0.626
Öz Yönetim Yeterliği	-0.164	0.327
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	-0.536	1.424
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	-0.309	0.934
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	-0.340	-0.553
Dijital Yeterlikler	-0.355	-0.280
Karar Verebilme Yeterliği	-0.136	0.746

Tablo 4.2'de, araştırma kapsamında ölçülen değişkenlerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri, bir veri setinin normal dağılıma uygunluğunu ortaya koyar.

İş doyumu için çarpıklık -0.391 ve basıklık 0.181 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde, içsel iş doyumunda çarpıklık -0.551, basıklık ise 0.409 olarak bulunmuştur. Dışsal iş doyumunda ise çarpıklık -0.273, basıklık -0.153 olarak bulunmuştur. İş doyumu, içsel iş doyumu, ve dışsal iş doyumu verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri -3 ile +3 aralığında

olduğundan ötürü, genel iş doyumu ile içsel ve dışsal iş doyum puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliği, öz yönetim yeterliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, inisiyatif ve girişimcilik yeterliği, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği verilerinin de çarpıklık ve basıklık değerleri -3 ile +3 aralığındadır. Bu da bu değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelir.

4.3. Güvenilirlik Sonuçları

Bu çalışmada, ölçekler ve alt boyutlarına ait başvuru güvenilirlik analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.3. Ölçek ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Test Sonuçları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı (n)
İş Doyumu	0.90	20
İçsel İş Doyumu	0.85	12
Dışsal İş Doyumu	0.85	8
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	0.95	51
Öz Yönetim Yeterliği	0.86	13
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	0.89	12
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	0.90	10
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	0.73	6
Dijital Yeterlikler	0.79	6
Karar Verebilme Yeterliği	0.80	4

N=461

Tablo 4.3'te, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini gösteren Cronbach's Alpha değerleri verilmiştir. Cronbach's Alpha, bir ölçeğin iç tutarlılık veya güvenilirlik ölçüsüdür ve 0 ile 1 arasında bir değer alır. Genel olarak, 0.70 ve üzerindeki bir Cronbach's Alpha değeri, ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebileceğini gösterir.

Tablo 4.3'te, iş doyumu, içsel iş doyumu ve dışsal iş doyumu ölçeklerinin Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla 0.90, 0.85 ve 0.85 olarak bulunmuştur. Bu değerler, iş doyumu ölçeği ile alt boyutlarına ait verilerin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği için Cronbach's Alpha değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır, bu da oldukça yüksek bir güvenilirlik düzeyini gösterir. Öz yönetim yeterliği ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği ölçekleri için bu değerler sırasıyla 0.86 ve 0.89'dur, ki bu da her iki alt

ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir. İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği ölçekleri için Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla 0.90, 0.73, 0.79 ve 0.80 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeklerin de yeterince güvenilir olduğu görülmektedir.

Özetle, yukarıdaki tablodaki tüm ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri, ölçeklerin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir ölçümler sunduğunu göstermektedir.

4.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Düzeyine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Bu araştırmada yer alan yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ait betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri

	Ort.	SS	Min.	Maks.
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	194.63	25.039	89	254
Öz Yönetim Yeterliği	48.73	7.176	22	65
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	45.52	6.876	12	60
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	37.56	6.205	10	50
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	24.41	3.596	14	30
Dijital Yeterlikler	23.94	4.194	8	30
Karar Verebilme Yeterliği	14.46	2.633	4	20

Tablo 4.4'te, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarının ortalama puanları, standart sapma ile minimum ve maksimum değerleri verilmiştir. Buna göre; yaşam boyu öğrenme yeterliği, katılımcıların yaşam boyu öğrenme becerilerini ifade eder. Bu ölçekte minimum 51, maksimum 255 puan alınabilmekte ve ortalama puan 194.63 olarak hesaplanmıştır. Bu, katılımcıların yaşam boyu öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öz yönetim yeterliği, katılımcıların kendilerini yönetme becerilerini ifade eder. Bu alt boyuttan alınan ortalama puan 48.73'tür. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, alanında alınan ortalama puan ise 45.52 olarak hesaplanmıştır. İnisiyatif ve girişimcilik yeterliğine ait ortalama puan ise 37.56 olarak hesaplanmıştır. Bu, katılımcıların girişimcilik becerilerinin makul bir seviyede olduğunu göstermektedir. Bilgiyi elde etme yeterliği alt boyutuna ait ortalama puanın 24.41, dijital yeterlikler alanının 23.94 ve son olarak karar verebilme yeterliğine ait ortalama puanın ise 14.46 olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Kişisel Özellikler Arasındaki Farklılığın Tespitine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmaya katılan avukatların kişisel özellikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Cinsiyet Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	T	p
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	Kadın	284	194.65	24.682	.022	.983
	Erkek	177	194.60	25.671		
Öz Yönetim Yeterliği	Kadın	284	48.45	7.253	-1.057	.291
	Erkek	177	49.18	7.048		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kadın	284	45.63	6.658	.402	.688
	Erkek	177	45.36	7.229		
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	Kadın	284	37.25	6.135	-1.343	.180
	Erkek	177	38.05	6.301		
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Kadın	284	24.61	3.494	1.535	.125
	Erkek	177	24.08	3.740		
Dijital Yeterlikler	Kadın	284	24.30	4.190	2.323	.021
	Erkek	177	23.37	4.149		
Karar Verebilme Yeterliği	Kadın	284	14.41	2.541	-.576	.565
	Erkek	177	14.55	2.780		

Tablo 4.5’de, cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak, dijital yeterlikler alanında cinsiyet farklılıkları anlamlı bulunmuştur.

Araştırmada, yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği toplam puan ortalaması kadınlarda 194.65 iken erkeklerde bu oran 194.60 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=.022$, $p=.983$). Öz yönetim yeterliği alanında, kadınların ortalama puanı 48.45 iken erkeklerin ortalama puanı 49.18’dir. Ortalamalar arasındaki fark ise 0,05 düzeyinde anlamlı değildir ($t=-1.057$, $p=.291$). Bu, kadınlar ve erkekler arasında öz yönetim becerileri açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Her iki cinsiyet de kendi kendini yönetme konusunda benzer seviyede yeterliğe sahiptir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği alanında, kadınların ortalama puanı 45.63 iken erkeklerin

ortalama puanı 45.36'dır. Ortalamalar arasındaki fark benzer şekilde anlamlı bulunmamıştır ($t=.402$, $p=.688$). İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği alanında, kadınların ortalama puanı 37.25 iken erkeklerin ortalama puanı 38.05'dir. Ortalamalar arasındaki fark benzer şekilde anlamlı bulunmamıştır ($t=-1.343$, $p=.180$). Bu, kadınlar ve erkekler arasında inisiyatif alma ve girişimcilik becerileri açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bilgiyi elde etme yeterliği alanında, kadınların ortalama puanı 24.61 iken erkeklerin ortalama puanı 24.08'dir. Ortalamalar arasındaki fark benzer şekilde anlamlı bulunmamıştır ($t=1.535$, $p=.125$). Dijital yeterlikler alanında, kadınların ortalama puanı 24.30 iken erkeklerin ortalama puanı 23.37'dir. Ortalamalar arasındaki fark benzer şekilde anlamlı bulunmuştur ($t=2.323$, $p=.021$). Bu sonuç, kadınların dijital yeterlik puanının erkeklerden yüksek olduğunu göstermektedir. Karar verebilme yeterliği alanında, kadınların ortalama puanı 14.41 iken erkeklerin ortalama puanı 14.55'dir. Ortalamalar arasındaki fark benzer şekilde anlamlı bulunmamıştır ($t=-.576$, $p=.565$).

Tablo 4.6. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Medeni Durum Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	Ort.	SS	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	Evli	244	196.45	24.988	1.661	.097
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	192.58	24.994		
Öz Yönetim Yeterliği	Evli	244	49.58	6.880	2.698	.007
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	47.78	7.396		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Evli	244	45.98	6.790	1.494	.136
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	45.02	6.952		
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	Evli	244	38.08	6.079	1.907	.057
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	36.98	6.307		
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Evli	244	24.33	3.697	-.494	.622
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	24.50	3.484		
Dijital Yeterlikler	Evli	244	23.83	4.170	-.604	.546
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	24.06	4.228		
Karar Verebilme Yeterliği	Evli	244	14.66	2.606	1.731	.084
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	14.24	2.651		

Tablo 4.6'da, medeni duruma göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Genel olarak, çoğu yeterlik alanında evli katılımcılar ile bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcılar arasında istatistiksel açıdan

anlamli bir fark bulunmamıştır. Ancak, öz yönetim yeterliği alanında anlamli bir fark gözlemlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliği alanında, evli katılımcıların ortalama puanı 196.45 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcıların ortalama puanı 192.58'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamli bulunmamıştır ($t = 1.661$, $p = .097$). Bu sonuç, genel anlamda evli katılımcılar ile bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcılar arasında yaşam boyu öğrenme yeterliği açısından anlamli bir fark olmadığını göstermektedir. Öz yönetim yeterliği alanında, evli katılımcıların ortalama puanı 49.58 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcıların ortalama puanı 47.78'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamli bulunmuştur ($t = 2.698$, $p = .007$). Evli katılımcıların öz yönetim yeterliği, diğ er katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği alanında, evli katılımcıların ortalama puanı 45.98 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcıların ortalama puanı 45.02'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamli bulunmamıştır ($t = 1.494$, $p = .136$). İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği alanında, evli katılımcıların ortalama puanı 38.08 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcıların ortalama puanı 36.98'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamli bulunmamıştır ($t = 1.907$, $p = .057$). Bilgiyi elde etme yeterliği alanında, evli katılımcıların ortalama puanı 24.33 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcıların ortalama puanı 24.50'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamli bulunmamıştır ($t = -.494$, $p = .622$). Bu, evli katılımcılar ile bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcılar arasında bilgiyi elde etme becerileri açısından anlamli bir fark olmadığını göstermektedir. Dijital yeterlikler alanında, evli katılımcıların ortalama puanı 23.83 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcıların ortalama puanı 24.06'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamli bulunmamıştır ($t = -.604$, $p = .546$). Karar verebilme yeterliği alanında, evli katılımcıların ortalama puanı 14.66 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcıların ortalama puanı 14.24'tür. Ortalamalar arasındaki fark anlamli bulunmamıştır ($t = 1.731$, $p = .084$).

Tablo 4.7. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	Ort.	SS	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	Lisans	295	192.56	24.663	-2.384	0.018
	Lisansüstü	166	198.32	25.349		
Öz Yönetim Yeterliği	Lisans	295	48.12	7.070	-2.465	0.014
	Lisansüstü	166	49.83	7.254		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	295	45.23	6.878	-1.212	0.226
	Lisansüstü	166	46.04	6.863		

İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	Lisans	295	37.18	6.087	-1.773	0.077
	Lisansüstü	166	38.24	6.371		
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Lisans	295	24.17	3.713	-1.893	0.059
	Lisansüstü	166	24.83	3.346		
Dijital Yeterlikler	Lisans	295	23.44	4.212	-3.442	0.001
	Lisansüstü	166	24.83	4.026		
Karar Verebilme Yeterliği	Lisans	295	14.41	2.520	-0.550	0.582
	Lisansüstü	166	14.55	2.827		

Tablo 4.7’de, eğitim düzeyine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalama puanları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Genel olarak, lisans ve lisansüstü mezunları arasında yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından bazı alanlarda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Araştırmada, yaşam boyu öğrenme yeterliği açısından, lisans mezunlarının ortalama puanı 192.56 iken lisansüstü mezunlarının ortalama puanı 198.32’dir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t = -2.384$, $p = 0.018$). Öz yönetim yeterliği açısından, lisans mezunlarının ortalama puanı 48.12 iken lisansüstü mezunlarının ortalama puanı 49.83’tür. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t = -2.465$, $p = 0.014$). Öğrenmeyi öğrenme yeterliği açısından, lisans mezunlarının ortalama puanı 45.23 iken lisansüstü mezunlarının ortalama puanı 46.04’tür. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t = -1.212$, $p = 0.226$). Lisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında öğrenmeyi öğrenme becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği açısından, lisans mezunlarının ortalama puanı 37.18 iken lisansüstü mezunlarının ortalama puanı 38.24’tür. Ortalamalar arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($t = -1.773$, $p = 0.077$). Bilgiyi elde etme yeterliği açısından, lisans mezunlarının ortalama puanı 24.17 iken lisansüstü mezunlarının ortalama puanı 24.83’tür. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlılığa çok yakın olmakla birlikte, 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($t = -1.893$, $p = 0.059$). Dijital yeterlikler açısından, lisans mezunlarının ortalama puanı 23.44 iken lisansüstü mezunlarının ortalama puanı 24.83’tür. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t = -3.442$, $p = 0.001$). Karar verebilme yeterliği açısından, lisans mezunlarının ortalama puanı 14.41 iken lisansüstü mezunlarının ortalama puanı 14.55’tür. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t = -0.550$, $p = 0.582$).

Tablo 4.8. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Yaş Arasındaki Farklılığın ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş Grubu	N	Ort.	SS	F	p	Fark Testi
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	22-29 yaş	113	189.29	24.477	2.031	0.089	
	30-34 yaş	71	196.24	23.781			
	35-39 yaş	56	193.68	26.329			
	40-44 yaş	59	198.88	25.656			
	45 yaş ve üzeri	162	196.43	24.966			
Öz Yönetim Yeterliği	22-29 yaş	113	46.56	7.453	4.328	0.002	22-29 yaş<40-44 yaş ile 45 yaş ve üzeri
	30-34 yaş	71	48.56	6.552			
	35-39 yaş	56	48.55	7.061			
	40-44 yaş	59	49.76	7.614			
	45 yaş ve üzeri	162	50.01	6.821			
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	22-29 yaş	113	44.01	6.949	3.020	0.018	22-29 yaş<45 yaş ve üzeri
	30-34 yaş	71	44.96	7.415			
	35-39 yaş	56	45.00	6.758			
	40-44 yaş	59	46.54	6.869			
	45 yaş ve üzeri	162	46.64	6.442			
Dijital Yeterlikler	22-29 yaş	113	24.21	3.920	3.687	0.006	45 yaş ve üstü<30-34 yaş
	30-34 yaş	71	25.27	3.554			
	35-39 yaş	56	23.98	4.321			
	40-44 yaş	59	24.12	3.904			
	45 yaş ve üzeri	162	23.09	4.543			
Karar Verebilme Yeterliği	22-29 yaş	113	14.00	2.619	1.725	0.143	
	30-34 yaş	71	14.63	2.427			
	35-39 yaş	56	14.20	3.113			
	40-44 yaş	59	14.92	2.836			
	45 yaş ve üzeri	162	14.64	2.443			

Tablo 4.8’de, yaş gruplarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalama puanları arasında yapılan ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Araştırmada, yaşam boyu öğrenme yeterliği açısından en düşük ortalamaya sahip grubun 22-29 yaş grubu olduğu (Ort.=189.29), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 40-44 yaş grubu olduğu bulunmuştur (Ort.=198.88). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2.031$, $p = 0.089$).

Öz yönetim yeterliği açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 22-29 yaş grubu olduğu (Ort.=46.56), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 45 yaş ve üzeri grup olduğu bulunmuştur (Ort.=50.01). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 4.328$, $p = 0.002$). Yaş arttıkça bireylerin öz yönetim becerileri de artmaktadır. Post Hoc Tukey fark testi sonucunda, 22-29 yaşında olanların ortalaması 40-44 yaş ile 45 yaş ve üzerindekiilerden düşük bulunmuştur.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliği açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 22-29 yaş grubu olduğu (Ort.=44.01), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 45 yaş ve üzeri grup olduğu bulunmuştur (Ort.=46.64). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 3.020$, $p = 0.018$). Post Hoc Tukey fark testi sonucunda, 22-29 yaşında olanların ortalaması 45 yaş ve üzerindekiilerden düşük bulunmuştur.

Dijital yeterlikler açısından, en yüksek ortalama puana sahip grubun 30-34 yaş grubu olduğu (Ort.=25.27), en düşük ortalama puana sahip grubun ise 45 yaş ve üzeri grup olduğu bulunmuştur (Ort.=23.09). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 3.687$, $p = 0.006$). Post Hoc Tukey fark testi sonucunda, 45 yaş ve üstündekilerin ortalaması 30-34 yaşındakilerden düşük bulunmuştur.

Karar verebilme yeterliği açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 22-29 yaş grubu olduğu (Ort.=14.00), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 40-44 yaş grubu olduğu bulunmuştur (Ort.=14.92). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1.725$, $p = 0.143$).

Tablo 4.9. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Çocuk Sahibi Olma Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Çocuk Sahibi Olma	N	Ort.	SS	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	Evet	227	196.80	25.149	1.834	.067
	Hayır	234	192.53	24.804		
Öz Yönetim Yeterliği	Evet	227	49.84	6.949	3.287	.001
	Hayır	234	47.66	7.245		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Evet	227	46.33	6.670	2.477	.014
	Hayır	234	44.75	6.997		
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	Evet	227	38.18	6.066	2.109	.035
	Hayır	234	36.96	6.292		
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Evet	227	24.31	3.737	-.571	.568

	Hayır	234	24.50	3.458		
Dijital Yeterlikler	Evet	227	23.49	4.386	-2.258	.024
	Hayır	234	24.37	3.962		
Karar Verebilme Yeterliği	Evet	227	14.65	2.620	1.510	.132
	Hayır	234	14.28	2.638		

Tablo 4.9'da, çocuk sahibi olma durumuna göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalama puanları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar, bazı yeterlik alanlarında çocuk sahibi katılımcılar ile çocuk sahibi olmayan katılımcılar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğunu, bazı alanlarda ise anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmada, yaşam boyu öğrenme yeterliği alanında, çocuk sahibi olan katılımcıların ortalama puanı 196.80, çocuk sahibi olmayan katılımcıların ortalama puanı 192.53'dür. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t = 1.834$, $p = .067$). Öz yönetim yeterliği alanında, çocuk sahibi olan katılımcıların ortalama puanı 49.84, çocuk sahibi olmayan katılımcıların ortalama puanı 47.66'dır. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = 3.287$, $p = .001$). Öğrenmeyi öğrenme yeterliği alanında, çocuk sahibi olan katılımcıların ortalama puanı 46.33, çocuk sahibi olmayan katılımcıların ortalama puanı 44.75'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = 2.477$, $p = .014$). İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği alanında, çocuk sahibi olan katılımcıların ortalama puanı 38.18, çocuk sahibi olmayan katılımcıların ortalama puanı 36.96'dır. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = 2.109$, $p = .035$). Bilgiyi elde etme yeterliği alanında, çocuk sahibi olan katılımcıların ortalama puanı 24.31, çocuk sahibi olmayan katılımcıların ortalama puanı 24.50'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -.571$, $p = .568$). Dijital yeterlikler alanında, çocuk sahibi olan katılımcıların ortalama puanı 23.49, çocuk sahibi olmayan katılımcıların ortalama puanı 24.37'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -2.258$, $p = .024$). Bu, çocuk sahibi katılımcıların, dijital beceriler açısından çocuk sahibi olmayan katılımcılara göre daha düşük bir yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Karar verebilme yeterliği alanında, çocuk sahibi olan katılımcıların ortalama puanı 14.65, çocuk sahibi olmayan katılımcıların ortalama puanı 14.28'dir. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = 1.510$, $p = .132$). Bu, çocuk sahipliğinin, karar verme becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.10. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Mesleki Kıdem Arasındaki Farklılığın ANOVA Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	SS	F	p	Fark Testi
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	0-5 yıl	128	188.87	24.766	2.595	.036	0-5 yıl<21 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	67	197.36	23.585			
	11-15 yıl	55	196.62	26.468			
	16-20 yıl	60	194.28	25.004			
	21 yıl ve üzeri	151	197.72	24.852			
Öz Yönetim Yeterliği	0-5 yıl	128	46.40	7.498	5.508	.000	0-5 yıl<21 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	67	49.04	6.064			
	11-15 yıl	55	49.04	7.265			
	16-20 yıl	60	49.13	7.681			
	21 yıl ve üzeri	151	50.30	6.682			
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	0-5 yıl	128	43.89	7.084	3.381	.010	0-5 yıl<21 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	67	45.19	7.419			
	11-15 yıl	55	45.75	6.513			
	16-20 yıl	60	45.82	6.555			
	21 yıl ve üzeri	151	46.86	6.477			
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	0-5 yıl	128	36.32	6.524	1.858	.117	
	6-10 yıl	67	38.15	5.519			
	11-15 yıl	55	37.85	6.811			
	16-20 yıl	60	37.72	6.282			
	21 yıl ve üzeri	151	38.18	5.874			
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	0-5 yıl	128	24.07	3.426	1.535	.191	
	6-10 yıl	67	25.21	3.458			
	11-15 yıl	55	24.89	3.531			
	16-20 yıl	60	24.07	3.714			
	21 yıl ve üzeri	151	24.30	3.743			
Dijital Yeterlikler	0-5 yıl	128	24.20	3.870	2.777	.027	0-5 yıl<21 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	67	24.97	3.614			
	11-15 yıl	55	24.58	4.362			
	16-20 yıl	60	23.18	3.895			
	21 yıl ve üzeri	151	23.33	4.628			
Karar Verebilme Yeterliği	0-5 yıl	128	13.99	2.672	1.742	.140	
	6-10 yıl	67	14.79	2.465			
	11-15 yıl	55	14.51	3.024			
	16-20 yıl	60	14.37	2.816			
	21 yıl ve üzeri	151	14.74	2.410			

Tablo 4.10’da, mesleki kıdeme göre yaşam boyu öğrenme yeterliği ve alt boyutlarının ortalama puanları arasında yapılan ANOVA sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar, bazı yeterlik alanlarında mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğunu, bazı alanlarda ise anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, yaşam boyu öğrenme yeterliği açısından en düşük ortalama puanı sahip grubun 0-5 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.=188.87), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 21 yıl ve üzeri süreli mesleki çalışma süresine sahip olduğu bulunmuştur (Ort.=197.72). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 2.595$, $p = 0.036$). Post Hoc Tukey fark testi sonucunda 0-5 yıl arasındakilerin ortalamalarının 21 yıl ve üzeridekilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öz yönetim yeterliği açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 0-5 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.=46.40), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 21 yıl ve üzeri süreli mesleki çalışma süresine sahip olduğu bulunmuştur (Ort.=50.30). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 5.508$, $p = 0.000$). Yapılan Post Hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 0-5 yıl arasındakilerin ortalamalarının 21 yıl ve üzeridekilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliği açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 0-5 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.=43.89), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 21 yıl ve üzeri süreli mesleki çalışma süresine sahip olduğu bulunmuştur (Ort.=46.86). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 3.381$, $p = 0.010$). Yapılan Post Hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 0-5 yıl arasındakilerin ortalamalarının 21 yıl ve üzeridekilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 0-5 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.=36.32), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 21 yıl ve üzeri süreli mesleki çalışma süresine sahip olduğu bulunmuştur (Ort.=38.18). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($F = 1.858$, $p = 0.117$).

Bilgiyi elde etme yeterliği açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 0-5 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.=24.07), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 6-10 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu bulunmuştur (Ort.=25.21). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($F = 1.535$, $p = 0.191$).

Dijital yeterlikler açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 16-20 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.=23.18), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 6-10 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu bulunmuştur (Ort.=24.97). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 2.777$, $p = 0.027$). Yapılan Post Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 0-5 yıl arasındakilerin ortalamalarının 21 yıl ve üzerindikilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Karar verebilme yeterliği açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 0-5 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.=13.99), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 6-10 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu bulunmuştur (Ort.=14.79). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($F = 1.742$, $p = 0.140$).

Tablo 4.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Çalışma Şekli Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Çalışma Şekli	N	Ort.	SS	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	Kuruma bağlı (ücretli)	108	191.10	23.394	-1.677	.094
	Kendi işim	353	195.71	25.454		
Öz Yönetim Yeterliği	Kuruma bağlı (ücretli)	108	47.48	7.252	-2.079	.038
	Kendi işim	353	49.12	7.119		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kuruma bağlı (ücretli)	108	44.42	6.752	-1.920	.056
	Kendi işim	353	45.86	6.887		
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	Kuruma bağlı (ücretli)	108	36.17	5.635	-2.684	.008
	Kendi işim	353	37.99	6.315		
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Kuruma bağlı (ücretli)	108	24.41	3.368	-0.008	.993
	Kendi işim	353	24.41	3.667		
Dijital Yeterlikler	Kuruma bağlı (ücretli)	108	24.50	3.812	1.590	.112
	Kendi işim	353	23.77	4.295		
Karar Verebilme Yeterliği	Kuruma bağlı (ücretli)	108	14.13	2.587	-1.511	.131
	Kendi işim	353	14.57	2.642		

Tablo 4.11’de, çalışma şekline göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalama puanları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar, bazı yeterlik alanlarında çalışma şekli arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğunu, bazı alanlarda ise anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmada, yaşam boyu öğrenme yeterliği açısından, kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 191.10 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 195.71’dir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t = -1.677$, $p = 0.094$). Bu,

çalışma şeklinin yaşam boyu öğrenme yeterliği üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öz yönetim yeterliği açısından, kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 47.48 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 49.12'dir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t = -2.079$, $p = 0.038$). Kendi işinde çalışanların, öz yönetim becerileri açısından kuruma bağlı çalışanlara göre daha yüksek bir yeterliğe sahip olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği açısından, kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 44.42 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 45.86'dır. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t = -1.920$, $p = 0.056$). İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği açısından, kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 36.17 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 37.99'dur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t = -2.684$, $p = 0.008$). Bu, çalışma şeklinin, inisiyatif ve girişimcilik yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Kendi işinde çalışanların, inisiyatif ve girişimcilik becerileri açısından kuruma bağlı çalışanlara göre daha yüksek bir yeterliğe sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bilgiyi elde etme yeterliği açısından, kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 24.41 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 24.41'dir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t = -0.008$, $p = 0.993$). Dijital yeterlikler açısından, kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 24.50 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 23.77'dir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t = 1.590$, $p = 0.112$). Karar verebilme yeterliği açısından, kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 14.13 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 14.57'dir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t = -1.511$, $p = 0.131$).

4.6. İş Doyum Düzeyine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Bu araştırmada yer alan iş doyum düzeyine yönelik elde edilen betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.12. İş Doyumu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri

	Ort.	SS	Min.	Maks.
İş Doyumu	73.06	11.943	33	100
İçsel İş Doyumu	47.94	6.851	24	60
Dışsal İş Doyumu	25.11	6.230	8	40

Tablo 4.12’de, katılımcıların iş doyum düzeylerine yönelik elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre; iş doyumunu toplam puan ortalaması 73.06 olarak bulunmuştur. Ölçekten minimum 20, maksimum 100 puan alınabildiği göz önüne alınırsa, katılımcıların genel olarak işlerinden memnun olduklarını söylenebilir.

İçsel iş doyumunu, katılımcıların işlerinden aldıkları içsel tatmini ifade eder. Bu alt ölçekten alınan ortalama puan 47.94’tür. Bu, katılımcıların içsel tatminlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Dışsal iş doyumunu, katılımcıların işlerinden aldıkları dışsal tatmini ifade eder. Bu alt ölçekten alınan ortalama puan ise 25.11 olarak hesaplanmıştır. Bu, katılımcıların dışsal tatminlerinin ortalamanın biraz üzerinde olduğunu göstermektedir.

4.7. İş Doyum Düzeyi İle Kişisel Özellikler Arasındaki Farklılığın Tespitine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmaya katılan avukatların kişisel özellikleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik başvuru elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.13. İş Doyumu İle Cinsiyet Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
İş Doyumu	Kadın	284	72.11	11.940	-2.174	.030
	Erkek	177	74.58	11.821		
İçsel İş Doyumu	Kadın	284	47.63	6.655	-1.259	.209
	Erkek	177	48.45	7.145		
Dışsal İş Doyumu	Kadın	284	24.48	6.343	-2.788	.006
	Erkek	177	26.13	5.920		

Tablo 4.13’de, cinsiyete göre iş doyum düzeyinin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar, genel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu alanlarında kadınlar ve erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğunu, içsel iş doyumunu alanında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmada, iş doyumunu ölçeği toplam puan ortalaması kadınlarda 72.11 iken erkeklerde bu oran 74.58 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t = -2.174$, $p = .030$). Erkeklerin iş doyum düzeyi, kadınlardan daha yüksektir. İçsel iş doyumunun ortalama puanı kadınlarda 47.63 iken erkeklerde bu oran 48.45’dir. Elde

edilen ortalamaların anlamlı farklılığına yönelik yapılan analiz sonucunda p değerinin 0.209 olduğu görülmektedir. Bu değer, içsel iş doyumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterir. Dışsal iş doyumu alanında ise, kadınların ortalama puanı 24.48 iken erkeklerin ortalama puanı 26.13'dür. Bu değerler arasındaki farklılık 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Erkeklerin dışsal iş doyumu kadınlardan daha yüksektir.

Tablo 4.14. İş Doyumu İle Medeni Durum Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	Ort.	SS	t	p
İş Doyumu	Evli	244	74.43	11.853	2.628	.009
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	71.52	11.883		
İçsel İş Doyumu	Evli	244	48.52	6.758	1.936	.053
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	47.29	6.912		
Dışsal İş Doyumu	Evli	244	25.90	6.139	2.906	.004
	Bekar, dul, evli ayrı yaşayan	217	24.23	6.226		

Tablo 4.14'te, medeni duruma göre iş doyumu düzeyi arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar, genel iş doyumu ve dışsal iş doyumu alanlarında evli katılımcılar ile diğer katılımcılar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğunu, içsel iş doyumu alanında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmada, iş doyumu ölçeği toplam puan ortalaması evli katılımcılarda 74.43 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcılarda bu oran 71.52 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t = 2.628$, $p = .009$). Evli katılımcıların iş doyumu, diğer katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur. İçsel iş doyumu alanında, evli katılımcıların ortalama puanı 48.52 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcıların ortalama puanı 47.29'dur. Ortalamalar arasındaki fark, anlamlılığa çok yakın olmakla birlikte, 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($t = 1.936$, $p = .053$). Dışsal iş doyumu alanında, evli katılımcıların ortalama puanı 25.90 iken, bekar, dul veya evli ayrı yaşayan katılımcıların ortalama puanı 24.23'tür. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = 2.906$, $p = .004$).

Tablo 4.15. İş Doyumu İle Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	Ort.	SS	t	p
İş Doyumu	Lisans	295	72.84	11.824	-0.517	.606
	Lisansüstü	166	73.44	12.179		

İçsel İş Doyumu	Lisans	295	47.91	6.895	-0.147	.884
	Lisansüstü	166	48.01	6.793		
Dışsal İş Doyumu	Lisans	295	24.93	6.145	-0.829	.407
	Lisansüstü	166	25.43	6.383		

Tablo 4.15’te, eğitim düzeyine göre iş doyum düzeyi ortalama puanları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar, genel iş doyumunu, içsel iş doyumunu, ve dışsal iş doyumunu alanlarında lisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir. Araştırmada, iş doyumunu ölçeği toplam puan ortalaması lisans mezunlarında 72.84 iken lisansüstü mezunlarında bu oran 73.44 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t = -0.517$, $p = 0.606$). İçsel iş doyumunu açısından, lisans mezunlarının ortalama puanı 47.91 iken lisansüstü mezunlarının ortalama puanı 48.01’dir. Ortalamalar arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır ($t = -0.147$, $p = 0.884$). Bu, eğitim düzeyinin içsel iş doyumunu üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Dışsal iş doyumunu açısından da, lisans mezunlarının ortalama puanı 24.93 iken lisansüstü mezunlarının ortalama puanı 25.43’dür. Ortalamalar arasındaki fark benzer şekilde anlamlı bulunmamıştır ($t = -0.829$, $p = 0.407$).

Tablo 4.16. İş Doyumu İle Yaş Arasındaki Farklılığın ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş Grubu	N	Ort.	SS	F	p	Fark Testi
İş Doyumu	22-29 yaş	113	69.67	10.682	7.028	.000	22-29 yaş<40-44 yaş ile 45 yaş ve üzeri
	30-34 yaş	71	71.48	12.622			
	35-39 yaş	56	70.29	11.083			
	40-44 yaş	59	75.92	12.310			
	45 yaş ve üzeri	162	76.02	11.776			45 yaş ve üzeri<30-34 yaş
İçsel İş Doyumu	22-29 yaş	113	46.94	6.124	3.664	.006	
	30-34 yaş	71	46.93	7.448			40-44 yaş>22-29 yaş, 30-34 yaş ve 35-39 yaş
	35-39 yaş	56	46.36	7.103			45 yaş ve üzeri>30-34 yaş ile 35-39 yaş
	40-44 yaş	59	49.39	6.825			
	45 yaş ve üzeri	162	49.11	6.761			
Dışsal İş Doyumu	22-29 yaş	113	22.73	6.046	9.575	.000	22-29 yaş<40-44 yaş ile 45 yaş ve üzeri
	30-34 yaş	71	24.55	6.396			45 yaş ve üzeri>30-34 yaş ile 35-39 yaş
	35-39 yaş	56	23.93	5.243			
	40-44 yaş	59	26.53	6.415			
	45 yaş ve üzeri	162	26.91	5.904			

Tablo 4.16’da, yaş gruplarına göre iş doyumu ve alt boyutları olan içsel ve dışsal iş doyumu ortalama puanları arasında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır. Araştırmada, iş doyumu açısından en düşük ortalama puanı sahip grubun 22-29 yaş grubu (Ort.=69.67), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 45 yaş ve üzeri grubu (Ort.=76.02) olduğu bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 7.028$, $p = 0.000$). Ortaya çıkan farklılığın Post Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 22-29 yaşındakilerin iş doyumunun 40-44 yaş ile 45 yaş ve üzerindekiilerden düşük olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, 45 yaş ve üzerindekiilerin iş doyum düzeyleri 30-34 yaşındakilerden yüksek bulunmuştur.

İçsel iş doyumu açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 35-39 yaş grubu (Ort.=46.36), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 40-44 yaş grubu (Ort.= 49.39) olduğu bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 3.664$, $p = 0.006$). Ortaya çıkan farklılığın Post Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 40-44 yaşındakilerin iş doyumunun 22-29 yaş, 30-34 yaş ve 35-39 yaşındakilerden daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, 45 yaş ve üzerindekiilerin iş doyum düzeyleri 30-34 yaş ile 35-39 yaşındakilerden yüksek bulunmuştur.

Dışsal iş doyumu açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 22-29 yaş grubu (Ort.= 22.73), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 45 yaş ve üzeri grubu (Ort.= 26.91) olduğu bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 9.575$, $p = 0.000$). Ortaya çıkan farklılığın Post Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 22-29 yaşındakilerin dışsal iş doyum düzeyleri, 40-44 yaş ile 45 yaş ve üzerindekiilerden düşük bulunmuş iken 45 yaş ve üzerindekiilerin dışsal iş doyum düzeyleri 30-34 yaş ile 35-39 yaşındakilerden yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.17. İş Doyumu İle Çocuk Sahibi Olma Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Çocuk Sahibi Olma	N	Ort.	SS	t	p
İş Doyumu	Evet	227	75.23	11.743	3.906	.000
	Hayır	234	70.95	11.780		
İçsel İş Doyumu	Evet	227	48.86	6.727	2.847	.005
	Hayır	234	47.06	6.868		
Dışsal İş Doyumu	Evet	227	26.37	5.919	4.350	.000
	Hayır	234	23.89	6.293		

Tablo 4.17’de, çocuk sahibi olma durumuna göre iş doyumu ortalama puanları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar, tüm iş doyumu ölçütlerinde çocuk sahibi katılımcılar ile çocuk sahibi olmayan katılımcılar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmada, iş doyumu ölçeği toplam puan ortalaması çocuk sahibi olan katılımcılarda 75.23, çocuk sahibi olmayan katılımcılarda 70.95 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t = 3.906$, $p = .000$). İçsel iş doyumu alanında, çocuk sahibi olan katılımcıların ortalama puanı 48.86, çocuk sahibi olmayan katılımcıların ortalama puanı 47.06’dır. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = 2.847$, $p = .005$). Dışsal iş doyumu alanında, çocuk sahibi olan katılımcıların ortalama puanı 26.37, çocuk sahibi olmayan katılımcıların ortalama puanı 23.89’dur. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = 4.350$, $p = .000$).

Tablo 4.18. İş Doyumu İle Mesleki Kıdem Arasındaki Farklılığın ANOVA Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	Ort.	SS	F	p	Fark Testi
İş Doyumu	0-5 yıl	128	70.06	11.142	7.073	.000	21 yıl ve üzeri>0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl
	6-10 yıl	67	71.54	12.295			16-20 yıl>0-5 yıl
	11-15 yıl	55	70.05	11.420			
	16-20 yıl	60	75.52	12.109			
	21 yıl ve üzeri	151	76.38	11.646			
İçsel İş Doyumu	0-5 yıl	128	47.23	6.280	3.889	.004	21 yıl ve üzeri> 6-10 yıl ve 11-15 yıl
	6-10 yıl	67	46.54	7.544			
	11-15 yıl	55	46.29	7.052			
	16-20 yıl	60	49.18	6.843			
	21 yıl ve üzeri	151	49.28	6.667			
Dışsal İş Doyumu	0-5 yıl	128	22.84	6.242	10.077	.000	16-20 yıl>0-5 yıl
	6-10 yıl	67	25.00	5.942			21 yıl ve üzeri>0-5 yıl 11-15 yıl
	11-15 yıl	55	23.76	5.673			
	16-20 yıl	60	26.33	6.161			
	21 yıl ve üzeri	151	27.10	5.858			

Tablo 4.18’de, mesleki kıdeme göre iş doyumu ortalama puanları arasında yapılan ANOVA sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar, tüm iş doyumu ölçütlerinde mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmada, iş doyumu açısından en düşük ortalamaya sahip grubun 0-5 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.=70.06), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 21

yıl ve üzeri sürelik mesleki çalışma süresine sahip olanlar olduğu bulunmuştur (Ort.=76.38). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 7.073$, $p = 0.000$). Bu farklılığın kaynağına yönelik yapılan Post Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 21 yıl ve üzerindekiilerin iş doyum düzeyleri 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanların iş doyum düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, 16-20 yıl arası çalışanların iş doyum düzeyleri, 0-5 yıl olanlardan yüksek bulunmuştur.

İçsel iş doyumunu açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 11-15 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.=46.29), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 21 yıl ve üzeri sürelik mesleki çalışma süresine sahip olduğu bulunmuştur (Ort.= 49.28). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 3.889$, $p = 0.004$). Bu farklılığa yönelik yapılan Post Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 21 yıl ve üzerindekiilerin içsel iş doyum düzeyleri, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası süredir çalışanlardan yüksek bulunmuştur.

Dışsal iş doyumunu açısından, en düşük ortalama puana sahip grubun 0-5 yıllık mesleki çalışma süresine sahip olduğu (Ort.= 22.84), en yüksek ortalama puana sahip grubun ise 21 yıl ve üzeri sürelik mesleki çalışma süresine sahip olduğu bulunmuştur (Ort.= 27.10). Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F = 10.077$, $p = 0.000$). Ortaya çıkan farklılığın tespitine yönelik yapılan Post Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 16-20 yıl arası süredir çalışanların dışsal iş doyum düzeyleri, 0-5 yıl ile 11-15 yıl süredir çalışanlardan yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.19. İş Doyumu İle Çalışma Şekli Arasındaki Farklılığın Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Çalışma Şekli	N	Ort.	SS	t	p
İş Doyumu	Kuruma bağlı (ücretli)	108	69.69	11.019	-3.381	.001
	Kendi işim	353	74.08	12.040		
İçsel İş Doyumu	Kuruma bağlı (ücretli)	108	45.86	6.130	-3.658	.000
	Kendi işim	353	48.58	6.941		
Dışsal İş Doyumu	Kuruma bağlı (ücretli)	108	23.83	6.458	-2.452	.015
	Kendi işim	353	25.50	6.114		

Tablo 4.19’da, çalışma şekline göre iş doyumunu ortalama puanları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar, tüm iş doyumunu ölçütlerinde kuruma bağlı (ücretli) çalışanlar ile kendi işinde çalışanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmada, iş doyumu açısından kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 69.69 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 74.08 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t = -3.381$, $p = 0.001$). İçsel iş doyumu açısından, kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 45.86 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 48.58'dir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t = -3.658$, $p = 0.000$). Dışsal iş doyumu açısından, kuruma bağlı (ücretli) çalışanların ortalama puanı 23.83 iken, kendi işinde çalışanların ortalama puanı 25.50'dir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t = -2.452$, $p = 0.015$).

4.8. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle İş Doyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin Tespitine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile iş doyumu arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bu sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	İş Doyumu	İçsel İş Doyumu	Dışsal İş Doyumu
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği	.369**	.351**	.320**
Öz Yönetim Yeterliği	.380**	.342**	.351**
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	.389**	.366**	.343**
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	.365**	.338**	.328**
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	.159**	.177**	.110*
Dijital Yeterlikler	.007	.038	-.028
Karar Verebilme Yeterliği	.369**	.354**	.317**

**p < .01, *p < .05

Tablo 4.20'de, yaşam boyu öğrenme yeterliklerin iş doyumu, içsel iş doyumu ve dışsal iş doyumu ile olan ilişkisini gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre, iş doyumu, iş doyumu, yaşam boyu öğrenme yeterliği ($r = .369$, $p < .01$), öz yönetim yeterliği ($r = .380$, $p < .01$), öğrenmeyi öğrenme yeterliği ($r = .389$, $p < .01$), inisiyatif ve girişimcilik yeterliği ($r = .365$, $p < .01$), bilgiyi elde etme yeterliği ($r = .159$, $p < .01$) ve karar verebilme yeterliği ($r = .369$, $p < .01$) ile anlamlı ve pozitif ilişkilere sahiptir. Dijital yeterliklerle iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = .007$, $p = .874$).

İçsel iş doyumu ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, yaşam boyu öğrenme yeterliği ($r = .351, p < .01$), öz yönetim yeterliği ($r = .342, p < .01$), öğrenmeyi öğrenme yeterliği ($r = .366, p < .01$), inisiyatif ve girişimcilik yeterliği ($r = .338, p < .01$), bilgiyi elde etme yeterliği ($r = .177, p < .01$) ve karar verebilme yeterliği ($r = .354, p < .01$) ile anlamlı ve pozitif ilişkilere sahiptir. Dijital yeterliklerle içsel iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = .038, p = .410$).

Dışsal iş doyumu ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme yeterliği ($r = .320, p < .01$), öz yönetim yeterliği ($r = .351, p < .01$), öğrenmeyi öğrenme yeterliği ($r = .343, p < .01$), inisiyatif ve girişimcilik yeterliği ($r = .328, p < .01$), bilgiyi elde etme yeterliği ($r = .110, p < .05$) ve karar verebilme yeterliği ($r = .317, p < .01$) ile anlamlı ve pozitif ilişkilere sahiptir. Dijital yeterliklerle dışsal iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = -.028, p = .547$). Korelasyon analizi sonuçları dijital yeterlikler dışında anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla regresyon analizleride dijital yeterlikler boyutu yer almamıştır.

4.9. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının İş Doyumu Üzerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarının iş doyumu üzerine etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bu sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının İş Doyumu Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	44.578	4.149		10.745	<.001
Öz Yönetim Yeterliği	.305	.120	.183	2.541	.011
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	.335	.144	.193	2.323	.021
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	-.047	.168	-.024	-.279	.780
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	-.159	.213	-.048	-.749	.454
Karar Verebilme Yeterliği	.912	.302	.201	3.017	.003

R= .449; R²= .201; F= 19.057; p <.001

Tablo 4.21’de, yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarının iş doyumu üzerine etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Modele göre, bağımsız değişken olan yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarının bağımlı değişken olan iş doyumu üzerine anlamlı

etkisi bulunmaktadır ($F= 19.057$, $p<0.001$). Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama varyansı %19.1 olarak bulunmuştur.

Modelde yer alan yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarının iş doyumuna etkisine kapsamlı bakıldığında, öz yönetim yeterliğinin iş doyumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = .305$, $\beta = .183$, $t = 2.541$, $p = .011$). Bu, öz yönetim yeterliği arttıkça iş doyumunun da arttığını gösterir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin de benzer şekilde iş doyumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = .335$, $\beta = .193$, $t = 2.323$, $p = .021$). Modelde yer alan inisiyatif ve girişimcilik yeterliğinin ise iş doyumuna üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir ($B = -.047$, $\beta = -.024$, $t = -.279$, $p = .780$). Bu sonuç, bilgiyi elde etme değişkeni açısından da benzer niteliktedir ($B = -.159$, $\beta = -.048$, $t = -.749$, $p = .454$). Modelde, dijital yeterliğin ise iş doyumunu negatif yönde anlamlı bir şekilde etkilediği yer almaktadır ($B = -.383$, $\beta = -.135$, $t = -2.446$, $p = .015$). Bu, dijital yeterlikler arttıkça iş doyumunun azaldığını gösterir. Modelde yer alan karar verebilme yeterliğinin ise iş doyumunu pozitif yönde etkilediği görülmektedir ($B = .912$, $\beta = .201$, $t = 3.017$, $p = .003$).

4.10. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının İçsel İş Doyumu Üzerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarının içsel iş doyumuna etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bu sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının İçsel İş Doyumu Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	31.926	2.429		13.142	<.001
Öz Yönetim Yeterliği	.124	.070	.130	1.769	.078
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	.187	.084	.187	2.213	.027
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	-.033	.098	-.030	-.340	.734
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	-.033	.125	-.018	-.268	.789
Karar Verebilme Yeterliği	.529	.177	.203	2.985	.003

$R = .410$; $R^2 = .168$; $F = 15.247$; $p < .001$

Tablo 4.22’de, yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarının içsel iş doyumuna etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Modele göre, bağımsız değişken olan yeterlik alanlarının bağımlı değişken olan içsel iş doyumuna üzerinde anlamlı bir etkisi

bulunmaktadır ($F = 15.247$, $p < 0.001$). Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni açıklama varyansı %16.8 olarak bulunmuştur.

Modelde yer alan yeterlik alanlarının içsel iş doyumu üzerine etkisine kapsamlı bakıldığında, öz yönetim yeterliğinin içsel iş doyumunu anlamlı etkilemediği görülmektedir ($B = .124$, $\beta = .130$, $t = 1.769$, $p = .078$). Öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin ise içsel iş doyumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = .187$, $\beta = .187$, $t = 2.213$, $p = .027$). Modelde yer alan inisiyatif ve girişimcilik yeterliğinin ise içsel iş doyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($B = -.033$, $\beta = -.030$, $t = -.340$, $p = .734$). Bu sonuç, bilgiyi elde etme değişkeni açısından da benzer niteliktedir ($B = -.033$, $\beta = -.018$, $t = -.268$, $p = .789$). Modelde, dijital yeterliğin de içsel iş doyumunu anlamlı olmayan bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = -.172$, $\beta = -.105$, $t = -1.874$, $p = .062$). Modelde yer alan karar verebilme yeterliğinin ise içsel iş doyumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = .529$, $\beta = .203$, $t = 2.985$, $p = .003$).

4.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının Dışsal İş Doyumu Üzerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarının dışsal iş doyumu üzerine etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bu sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alanlarının Dışsal İş Doyumu Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	12.652	2.203		5.743	<.001
Öz Yönetim Yeterliği	.181	.064	.208	2.835	.005
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	.148	.077	.163	1.936	.064
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	-.014	.089	-.013	-.151	.880
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	-.126	.113	-.073	-1.115	.265
Karar Verebilme Yeterliği	.384	.161	.162	2.390	.017

$R = .415$; $R^2 = .172$; $F = 15.753$; $p < .001$

Tablo 4.23’de, yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarının dışsal iş doyumu üzerine etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Modele göre, bağımsız değişken olan yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarının bağımlı değişken olan dışsal iş doyumu üzerine anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F = 15.753$, $p < 0.001$). Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni açıklama varyansı %17.2 olarak bulunmuştur.

Modelde yer alan yeterlik alanlarının dışsal iş doyumu üzerine etkisine kapsamlı bakıldığında, öz yönetim yeterliğinin dışsal iş doyumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = .181$, $\beta = .208$, $t = 2.835$, $p = .005$). Öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin ise dışsal iş doyumu üzerine etkisi anlamlı bulunmamıştır ($B = .148$, $\beta = .163$, $t = 1.936$, $p = .06$). Modelde yer alan inisiyatif ve girişimcilik yeterliğinin de dışsal iş doyumu üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($B = -.014$, $\beta = -.013$, $t = -.151$, $p = .880$). Bu sonuç, bilgiyi elde etme değişkeni açısından da benzer niteliktedir ($B = -.126$, $\beta = -.073$, $t = -1.115$, $p = .265$). Modelde, dijital yeterliğin ise dışsal iş doyumunu negatif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = -.211$, $\beta = -.142$, $t = -2.540$, $p = .011$). Bu, dijital yeterlikler arttıkça dışsal iş doyumunun azaldığını gösterir. Modelde yer alan karar verebilme yeterliğinin dışsal iş doyumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = .384$, $\beta = .162$, $t = 2.390$, $p = .017$).

4.12. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İş Doyumu Üzerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyumu üzerine etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bu sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliğinin İş Doyumu Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	38.822	4.061		9.560	<.001
İş Doyumu	.176	.021	.369	8.499	.000

$R = .369$; $R^2 = .136$; $F = 72.241$; $p < .001$

Tablo 4.24’de, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyumu üzerine etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Modele göre, bağımsız değişken olan yaşam boyu öğrenme yeterliğinin bağımlı değişken olan iş doyumu üzerine anlamlı etkisi bulunmaktadır ($F = 72.241$, $p < 0.001$). Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama varyansı %13.6 olarak bulunmuştur.

Modelde, yaşam boyu öğrenme yeterliğinin iş doyumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($B = .176$, $\beta = .369$, $t = 8.499$, $p = .000$). Bu, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arttıkça iş doyumunun da arttığını gösterir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

İstanbul Barosu'na kayıtlı avukatların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyum düzeyleri üzerine etkisinin ele alındığı bu araştırmada, avukatların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek ortalama puan öz yönetim yeterliği alanında iken, en düşük ortalama puan karar verebilme yeterliği alanında elde edilmiştir. Bu bulgular, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerine yapılan diğer çalışmalarla da uyumlu olup, genel olarak olumlu bir tabloyu işaret etmektedir. Önceki çalışmaların da bu yönde sonuçlar verdiği görülmektedir. Örneğin, Ayra (2015), Çam (2017), Kılıç (2015), Konokman ve Yelken (2014) ile Erdoğan (2014) çalışmalarında katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Bu araştırmalar, katılımcıların genel olarak öğrenmeye açık olduklarını ve bu yönde yeterliklerinin gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Barutcuoğlu'nun (2019) çalışması da benzer şekilde, ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterlikleri ile genel yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karşın, yabancı dilde iletişim ve dijital yeterlikler alanlarında katılımcıların ortalama düzeyde yeterliklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada, geleceğin avukatlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yükseköğretim kurumlarında nasıl geliştirilebileceği ve bu yeterliklerin mesleki eğitim süreçlerinde nasıl uygulanabileceği ele alınmıştır. Araştırma, yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinin etkili bir şekilde oluşturulmasının, aktif öğretim yöntemleri ve modern bilgi ve bilgisayar teknolojilerinin kullanılmasıyla önemli ölçüde arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, işverenler ve yükseköğretim kurumları arasındaki etkili bağlantıların, mezunların eğitim düzeylerini piyasa taleplerine daha iyi uyarlamasına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Koruts vd., 2020). Ancak, bu genel eğilimin aksine, bazı çalışmalar katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2002; Tunca vd., 2015;). Bu farklı sonuçlar, katılımcıların bireysel farklılıklarına ve öğrenme ortamlarının çeşitliliğine bağlı olabilir.

Bu çalışmada, İstanbul Barosu'na kayıtlı avukatların genel iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, avukatların içsel iş doyumunun yüksek, dışsal iş doyumunun ise ortalamanın biraz üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, genel olarak avukatların işlerinden memnun olduklarını ve işlerine anlam ve tatmin katan

içsel faktörlerin daha etkili olduğunu göstermektedir. Fontenot (2024) çalışmasında, avukatların %77'sinin tükenmişlik hissettiği, %26'sının yüksek oranda anksiyete yaşadığı, %21'inin depresyon yaşadığı ve %42'sinin sağlıksız veya tehlikeli madde kullanımı bildirdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Wright ve Bonett (2007) içsel iş doyumunun genel mutluluk düzeyi ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Torun ve Güvercin Seçkin'in (2021) yaptıkları çalışmada ise, öğretmenlerin genel iş doyum düzeyleri yüksek bulunmuş iken içsel ve dışsal iş doyum düzeyleri orta olarak bulunmuştur. Sharma ve arkadaşlarının (2010) Hindistan'da yürüttüğü araştırmaya 150'si kadın ve 150'si erkek olmak üzere toplam 300 avukat katılmıştır. Kadın avukatların stres ve tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek, iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyum düzeyi üzerine etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öz yönetim yeterliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve karar verebilme yeterliği, iş doyumunu pozitif yönde etkilerken, dijital yeterliğin negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, inisiyatif ve girişimcilik yeterliğinin iş doyumunu etkilemediği tespit edilmiştir. Araştırmada, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin içsel iş doyumuna üzerine etkisinin de anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yönetim yeterliği, inisiyatif ve girişimcilik yeterliği ve dijital yeterlik, içsel iş doyumunu etkilemezken, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve karar verebilme yeterliği, içsel iş doyumunu pozitif yönde etkilemiştir. Aynı şekilde, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin dışsal iş doyumuna üzerine etkisinin de anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öz yönetim yeterliği ve karar verebilme yeterliği, dışsal iş doyumunu pozitif yönde etkilerken, dijital yeterliğin negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Buna karşın, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, inisiyatif ve girişimcilik yeterliği ve bilgiyi elde etme yeterliği, dışsal iş doyumunu etkilememiştir. Bu bulgular, önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyum içindedir. Avukatların kariyer ve yaşam doyumunu uzun vadede inceleyen bir çalışmada, mezuniyetlerinin üzerinden 20 yıl ve 30 yıl geçmiş olan avukatların kariyer yolları ve iş doyumunu değerlendirilmiştir. Bulgular, avukatların büyük bir kısmının iş değiştirdiğini ve kadın avukatların çocuk bakımı nedeniyle tam zamanlı işlerinden daha sık vazgeçtiklerini göstermiştir. İş doyum ve yaşam doyum oranlarının yüksek olduğu, ancak büyük hukuk firmalarında çalışma koşullarının ekonomik sürdürülebilirlik stresi nedeniyle olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Monahan ve Swanson, 2019). Torun ve Güvercin Seçkin (2021) çalışmalarında, yaşam boyu öğrenme yeterliğinin iş doyum düzeyi üzerinde pozitif etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Demirbilek ve Bozanoğlu (2023) ise katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaşam doyum

düzeyini pozitif yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Ayrıca, Topdemir ve arkadaşları (2021) yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Türkkan'ın (2019) yaptığı çalışmada da, halk eğitim merkezlerinde görev alan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısının mesleki doyum düzeyini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Torun'un (2020) yaptığı çalışmada, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, iş doyumunu pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada avukatların kişisel özellikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliği ve alt boyutlarının karşılaştırmasına yönelik sonuçlar da elde edilmiştir. Bu kapsamda, cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiş iken dijital yeterlikler alanında cinsiyete göre farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan farklılıkta, kadınların dijital yeterlik puanı erkeklerden yüksektir. Bu durum, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun kadın olmasıyla açıklanabilir. Bayrakçı ve Dindar (2015) tarafından yapılan bir araştırma, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Çalışmada, kadın öğrencilerin merak boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları ve bu durumun yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Demir ve Akınoğlu (2010), Gencel (2013), ve Çam (2017) gibi çalışmalarda kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu eğilimin, öğretmen adayları üzerinde de benzer şekilde yansıdığı görülmüştür (Özçiftçi, 2014). Kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olmasının arkasında çeşitli nedenler olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Yaman ve Yazar (2015) kadınların yaşam boyu öğrenme konusundaki başarısını, toplumsal roller ve sorumlulukları ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca, kadınların toplumsal rollerini geliştirme ve toplumu dönüştürme isteklerinin de yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediği düşünülmektedir. Ancak, bazı çalışmalarda bu eğilimde farklılıklar olduğu ve kadınların lehine anlamlı bir farkın olmadığı bulgularına da rastlanmıştır (Şahin ve Arcagök, 2014; Tunca vd., 2015; Çam ve Üstün, 2016). Kaya'nın (2018) çalışmasında da, öğretmenlerin cinsiyetleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri (bilgiyi elde etme alt boyutu hariç) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, farklılık bulunan kısımda ise, kadınların bilgiyi elde etme düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Barutcuğlu'nun (2019) çalışmasında, yabancı dilde iletişim, dijital yeterlik, metamatiksel düşünme ve yaşam boyu öğrenme yeterliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta erkeklerin yeterlik düzeyinin kadınlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Babanlı'nın (2018) çalışmasında, ana dilde iletişim yeterliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliği boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada kadınların söz konusu alanlarda yeterliklerinin erkeklerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çelişkili bulgular, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre değişebileceği ancak net bir sonuca varmanın zor olduğunu göstermektedir. Daha fazla araştırma yapılması ve farklı faktörlerin bu ilişkiyi nasıl etkilediğinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme yeterliği ve alt boyutlarının medeni duruma göre karşılaştırılması ele alınmıştır. Öz yönetim yeterliği alanında, evli katılımcıların, bekar, dul ve evli ayrı yaşayanlara kıyasla daha yüksek bir yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, Barutcuğlu'nun (2019) çalışmasıyla çelişmektedir. Barutcuğlu'nun çalışmasında, yabancı dilde iletişim, dijital yeterlik, matematiksel düşünme, kültürel ve sanatsal bilinç ile genel yaşam boyu öğrenme yeterliği alanlarında medeni durum açısından anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılıkta bekarların yeterlik düzeyinin evlilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, Babanlı'nın (2018) çalışması, yaşam boyu öğrenme ve tüm alt boyutlarda medeni duruma göre bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin medeni duruma göre farklılaşabileceğini, ancak bu farklılaşmanın alt boyutlar ve yeterlik alanlarına göre değişebileceğini göstermektedir. Araştırmada, evli katılımcıların öz yönetim yeterliğinin, bekar, dul ve evli ayrı yaşayanlara kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, evlilik durumunun kişilerin öz yönetim becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini işaret edebilir. Barutcuğlu'nun (2019) bulguları, bekarların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde evlilerden daha yüksek olduğunu gösterirken, Babanlı (2018) herhangi bir farklılık bulamamıştır. Genel olarak, bu araştırma, evli katılımcıların öz yönetim yeterliğinin daha yüksek olabileceğini, ancak medeni durumun diğer yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde her zaman belirleyici olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, gelecekteki çalışmalar için farklı medeni durumların yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde incelemek adına bir temel oluşturabilir.

Bu çalışmada, avukatların yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin karşılaştırılması incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği toplam puanı ve karar verebilme yeterliği alt boyutuna ait ortalama puanın anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber, öz yönetim yeterliği ve

öğrenmeyi öğrenme yeterliği açısından anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta 45 yaş ve üzerindekiilerin ortalama puanının diğer yaş grubundakilerden yüksek olduğu bulunmuştur. Dijital yeterlik alanında ise 30-34 yaş grubunun ortalama puanı daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, bireylerin yaşları ilerledikçe belirli yeterlik alanlarında artış gösterdiğini, ancak dijital yeterlik gibi alanlarda genç bireylerin daha yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, önceki çalışmaların sonuçlarıyla da genel olarak uyum içindedir. Şentürk ve Duran (2020) tarafından yapılan bir diğer araştırma, eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve bu eğilimlerin çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemiştir. Çalışma, yaş arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığını ve kadın öğretmenlerin öğrenme düzenleme ve merak boyutlarında daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Kaya'nın (2018) çalışmasında, öğretmenlerin yaşları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutları (bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler alt boyutları hariç) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, 25 yaş ve altında olanların bilgiyi elde etme ve dijital yeterliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Barutcuğlu'nun (2019) çalışmasında, yabancı dilde iletişim, dijital yeterlik, matematiksel düşünme, kültürel ve sanatsal bilinç ile genel yaşam boyu öğrenme yeterliği ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta yaşı küçük olanların (18-29 yaşında olanlar) yeterlik düzeyinin diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Kazu ve Erten'in (2016) araştırması, yaş ilerledikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin azaldığını göstermektedir. Ancak, Babanlı'nın (2018) çalışmasında, dijital yeterlik ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta 46 yaş ve üzerindekiilerin bu alandaki yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, genel olarak yaşı yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde farklı etkileri olabileceğini ve bu etkilerin yeterlik alanlarına göre değişebileceğini göstermektedir. Özellikle, dijital yeterlik gibi alanlarda genç bireylerin daha yüksek düzeyde yeterliğe sahip olması, bu alanlardaki becerilerin teknolojik gelişmelerle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Öte yandan, yaş ilerledikçe öz yönetim ve öğrenmeyi öğrenme gibi alanlarda artan yeterlikler, yaşı bu alanlarda deneyim ve bilgi birikimi ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada, eğitim düzeyine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği toplam puanı ile öz yönetim yeterliği ve dijital yeterlikler alt boyutlarından alınan puanlar açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu farklılıkta, lisansüstü mezunlarının ortalama puanı

lisans mezunlarından daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme ve karar verebilme yeterliği açısından eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, eğitim düzeyinin bazı yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle, lisansüstü mezunlarının öz yönetim ve dijital yeterlikler konusunda daha yüksek puanlar alması, bu alanların daha yüksek eğitim düzeyleriyle geliştirilebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, diğer alanlarda eğitim düzeyinin etkisi gözlemlenmemiştir, bu da bazı yeterliklerin eğitimden bağımsız olarak bireysel faktörlerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Barutcuğlu'nun (2019) çalışması da benzer şekilde, yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları (öğrenmeyi öğrenme alt boyutu hariç) ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip olanların yeterliklerinin ilköğretim ve lise mezunu olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Babanlı'nın (2018) çalışmasında, yabancı dilde iletişim yeterliği ve matematiksel düşünme yeterliği alanlarında yüksek lisans mezunlarının yeterlik düzeylerinin diğer gruplardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldız Durak ve Tekin'in (2020) öğretmenler üzerinde; Akçay'ın (2021) ise okul müdürleri üzerinde yapılan çalışmada, eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme yeterliği üzerinde etkili olmadığı bildirilmiştir.

Araştırmada, çocuk sahipliğine göre yaşam boyu öğrenme yeterliğinin karşılaştırma sonucunda ise, bazı yeterlik alanlarında çocuk sahibi katılımcılar ile çocuk sahibi olmayan katılımcılar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğu, bazı alanlarda ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada, yaşam boyu öğrenme yeterliği ve bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlik ve karar verebilme yeterliği alanlarında, çocuk sahipliğine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öz yönetim yeterliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve inisiyatif ve girişimcilik yeterliği alanlarında ise çocuk sahipliğine göre anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılıkta çocuk sahibi olanların ortalama puanları, çocuk sahibi olmayanlardan yüksek bulunmuştur. Akçay'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada, çocuk sayısına göre okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Reichman ve Sterling (2014), avukatların ebeveynlik durumunun ve bunun mesleki kariyer üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada, anne olan kadın avukatların iş yerinde daha düşük değerlendirildikleri ve daha az ücret aldıkları tespit edilmiştir. Baba olan erkek avukatlar ise iş yerinde daha yüksek ücret almışlardır.

Bu araştırmada, avukatların mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterliği ve alt boyutlarının karşılaştırılması incelenmiştir. Sonuçlar, bazı yeterlik alanlarında mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu, bazı alanlarda ise anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterliği, öz yönetim yeterliği ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği alanlarında, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkta, 21 yıl ve üzeri süredir çalışanların ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur. Dijital yeterlik alanında ise, 6-10 yıllık mesleki deneyimi olanların ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın, inisiyatif ve girişimcilik yeterliği, bilgiyi elde etme yeterliği ve karar verebilme yeterliği alanlarında, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Wendel (2009) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırma, profesyonellik ve yaşam boyu öğrenme konularını ele almış ve avukatlık mesleğinde uzmanlık gerektiren becerilerin geliştirilmesinde mesleki tecrübenin rolünü incelemiştir. Bu  alışma, avukatların mesleki kariyerleri boyunca sürekli öğrenme ve gelişim ihtiyacının altını çizmektedir. Collins (2009) tarafından yapılan çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin 21. yüzyıldaki önemine değinilmiştir. Bu araştırma, özellikle tıp alanında olmakla birlikte, profesyonel yaşamda sürekli öğrenmenin ve mesleki yetkinliklerin korunmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Avukatlar için de benzer şekilde, mesleki deneyim ve kariyer aşamaları boyunca yaşam boyu öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Kaya'nın (2018)  alışmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutları (bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler hariç) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, 1-5 yıl arası deneyimi olanların bilgiyi elde etme ve dijital yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. şahin ve Arcagök (2014)' n araştırmasında, mesleki tecrübe, alan ve öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yaman ve Yazar (2015)'in araştırmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdem tarafından etkilendiği bulunmuştur. Yıldız Durak ve Tekin'in (2020)  alışmasında ise, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, çalışma şekline göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bazı yeterlik alanlarında çalışma şekli arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğu, bazı alanlarda ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterliği, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital yeterlik ve karar verebilme alanlarında, çalışma şekline göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak,

öz yönetim yeterliği ve inisiyatif ve girişimcilik yeterliği alanlarında, kendi işinde çalışanların ortalama puanlarının, kuruma bağlı çalışanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, bireylerin çalışma şekline göre farklılık gösterebileceğini işaret etmektedir. Örneğin, Billett (2001) çalışmasında, bireylerin çalışma ortamlarının ve işin doğasının, öğrenme ve yeterlik geliştirme üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Kendi işinde çalışan bireylerin, öz yönetim ve girişimcilik gibi alanlarda daha yüksek puanlar almaları, bu bireylerin işlerini yönetmede daha fazla bağımsızlığa ve sorumluluğa sahip olmalarından kaynaklanabilir. Hammer ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışma, yaşam boyu öğrenmenin Avustralya'daki hukuk eğitimindeki yerini ve değerlendirme uygulamalarını incelemiştir. Çalışma, akademik personelin yaşam boyu öğrenme konusundaki algılarını ve bu algıların değerlendirilmesi üzerine odaklanmıştır. Araştırma, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kapasitelerini geliştirme konusunda belirsizlikler ve kavramsal karışıklıklar olduğunu göstermektedir. Illeris (2007), yaşam boyu öğrenmenin iş yaşamında daha karmaşık hale gelen görev ve becerilerle başa çıkmak için önemli bir faktör olduğunu savunmaktadır. Çalışma şekline göre öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital yeterlik ve karar verebilme alanlarında anlamlı bir fark bulunmaması, bu yeterliklerin bireysel özellikler ve genel öğrenme eğilimleriyle daha fazla ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme yeterliliği ile birlikte avukatların iş doyumlarının kişisel özelliklerine göre de karşılaştırılması yapılmıştır. Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda, genel iş doyum ve dışsal iş doyum açısından kadınlar ve erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. Bununla birlikte, içsel iş doyum alanında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Genel iş doyum ve dışsal iş doyum açısından, erkeklerin doyum seviyelerinin kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, cinsiyetin iş doyum üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Cinsiyetin iş doyum üzerindeki etkisine dair tutarlı bir fark bulunmadığı genel olarak ortaya konulmakla beraber, kadın ve erkeğin aile, iş ve sosyal hayattaki farklı rolleri ve zorunlulukları, iş doyum seviyelerinde de farklılaşmaya yol açabilmektedir. Kaplan Güler'in (2016) avukatlar üzerinde yaptığı araştırmada, kadınların ev ile ilgili sorumlulukları ve annelik rolünün öncelikli gelmesi sebebiyle çalışma hayatında yüksek beklenti içinde olmadıkları, sadece kazanç yönüyle işe bağlılık gösterdikleri ve bu nedenle iş doyumlarının daha düşük olabileceği bildirilmiştir. Weinberg ve Tittle (1987) tarafından yapılan çalışmada, avukatların iş doyum cinsiyet ve ebeveynlik durumu gibi faktörlerle ilişkilendirilmiştir.

Golding ve arkadaşları (1983), erkek ve kadın avukatlar ile kadın hukuk sekreterleri arasında iş doyumunu üzerine bir karşılaştırma yapmışlardır. Çalışma, iş tatmini, işten elde edilen hazlar ve iş değerleri konularında cinsiyet ve iş durumu arasında belirgin farklar olduğunu ortaya koymuştur. Demirkol'un (2006) serbest çalışan avukatlar üzerinde yaptığı çalışmada ise, cinsiyetin genel iş doyumunu üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Atabey'in (2012) çalışmasında da cinsiyet ile genel iş doyumunu ve içsel ve dışsal iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, genel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu açısından cinsiyetin bir farklılık yarattığını göstermektedir. Erkeklerin iş doyum seviyelerinin daha yüksek olması, onların sosyal ve mesleki hayatta daha fazla destek ve fırsat bulabildiklerini, bu nedenle daha yüksek tatmin seviyelerine ulaşabildiklerini gösterebilir. Kadınların daha düşük iş doyumunu seviyeleri, onların ailevi ve sosyal sorumlulukları nedeniyle işte daha az tatmin hissetmelerine yol açabilir.

Bu araştırmada, medeni duruma göre avukatların iş doyumunu ve alt boyutlarının (içsel ve dışsal iş doyumunu) ortalama puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonuçları, genel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunun medeni duruma göre anlamlı derecede farklılaştığını, ancak içsel iş doyumunun farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Genel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu açısından, evli bireylerin iş doyumunu seviyelerinin evli olmayan bireylere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, medeni durumun iş doyumunu üzerinde etkili bir faktör olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, evlilikte yaşanan olumsuzlukların bireylerde fiziksel ve ruhsal sorunlara yol açarak iş yaşamına yansıdığını ve bu nedenle boşanmış, eşini kaybetmiş, ayrı yaşayan veya evliliğinde problemler yaşayan bireylerde iş doyumunun daha düşük olduğunu öne süren önceki araştırmalarla uyumludur (Koç, 2014). Evli bireylerin daha yüksek iş doyumunu seviyeleri, evliliğin sağladığı duygusal ve sosyal destek yapısının işte daha fazla tatmin hissetmeye katkıda bulunabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, önceki araştırmalarda bu konuda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Demirkol'un (2006) çalışması, genel iş doyumunun medeni duruma göre farklılaşmadığını gösterirken, Atabey'in (2012) çalışmasında da medeni durum ile genel iş doyumunu ve içsel ve dışsal iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu farklılıklar, farklı kültürel, sosyal ve bireysel faktörlerin iş doyumunu üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır. Bu çalışmada, içsel iş doyumunu açısından medeni durumun bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu, bireylerin işlerinin kendilerine sağladığı içsel tatminin,

medeni durumdan bağımsız olarak daha çok mesleki faktörlere ve bireysel motivasyonlara bağlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, evli bireylerin iş doyumu seviyelerinin daha yüksek olmasının, evliliğin sağladığı sosyal ve duygusal desteklerin iş tatmini üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Evli olmayan bireylerin iş doyumunun daha düşük olması, bu bireylerin iş dışındaki yaşam tatminine daha fazla odaklandığını veya sosyal destek mekanizmalarından yoksun olduklarını düşündürülebilir.

Bu çalışmada, yaş gruplarına ve çocuk sahipliğine göre avukatların iş doyumu ve alt boyutlarının (içsel ve dışsal iş doyumu) ortalama puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonuçları, 45 yaş ve üzeri yaş grubunun genel iş doyumu ve dışsal iş doyumunun diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. İçsel iş doyumu açısından ise, 40-44 yaş grubunun ortalama puanı diğer yaş gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, yaş faktörünün iş doyumu üzerinde belirli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kuo ve Chen (2004) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırma, bilgi teknolojisi personeli arasında iş tatmini ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma, medeni durum, yaş, pozisyon ve maaş gibi faktörlerin genel iş tatmini, içsel ve dışsal iş tatmini üzerinde önemli farklılıklar yarattığını göstermiştir. Demirkol'un (2006) çalışması, avukatların iş doyumu seviyelerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyarken, Kaplan Güler (2016) ve Atabey'in (2012) çalışmaları da yaş ile genel iş doyumu ve içsel ve dışsal iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu farklılıklar, farklı çalışma koşulları, kültürel faktörler ve bireysel özelliklerin iş doyumu üzerindeki etkilerini işaret etmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, özellikle 45 yaş ve üzeri avukatların daha yüksek dışsal iş doyumu yaşadığını, 40-44 yaş grubunun ise daha yüksek içsel iş doyumu yaşadığını göstererek, yaş faktörünün iş doyumu boyutlarını farklı şekillerde etkileyebileceğine işaret etmektedir. Bu durum, yaşla birlikte gelen mesleki deneyim, statü ve maddi kazanç gibi dışsal faktörlerin, daha ileri yaş gruplarının iş doyumunu artırabileceğini düşündürmektedir. Aynı şekilde, 40-44 yaş grubunun daha yüksek içsel iş doyum seviyeleri, bu yaş grubunun kariyerlerinde belirli bir dengeye ulaşmış olabileceğini veya mesleki tatminlerini daha çok içsel faktörlerden aldıklarını gösterebilir.

Çocuk sahipliği açısından yapılan analizler de ilginç bulgular sunmaktadır. Araştırma sonuçları, genel iş doyumu ile içsel ve dışsal iş doyumunun çocuk sahipliğine göre anlamlı

farklılık gösterdiğini ve çocuk sahibi olanların iş doyumu seviyelerinin çocuk sahibi olmayanlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, çocuk sahibi olmanın, bireyin işine daha fazla anlam ve amaç katabileceğini, bu da iş doyumunu artırabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, çocuk sahibi olmanın bireyin hayatına getirdiği sorumluluklar ve sosyal rollerin, işte daha fazla tatmin hissetmelerine katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Çocuk sahibi olmayan bireylerin ise, iş dışındaki yaşam tatminine odaklanarak iş doyumlarını daha düşük algıladıkları söylenebilir.

Bu araştırmada, avukatların mesleki kıdemlerine göre iş doyumu seviyelerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Mesleki kıdemine göre yapılan analiz sonucunda, tüm iş doyumu ölçütlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle, meslekte 21 yıl ve üzeri süreli bir deneyime sahip olan avukatların iş doyumu seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, deneyim ve iş doyumu arasındaki pozitif ilişkiyi desteklemektedir. İş doyumu seviyelerinin kariyerin erken ve geç dönemlerinde farklılaştığı bilinmektedir. Araştırmalar, çalışanların işe yeni başladıklarında sahip oldukları motivasyon ve iş bulabilmenin getirdiği tatminin, iş doyumunun başlangıçta yüksek olmasına yol açtığını göstermektedir. Ancak, zaman ilerledikçe işin monotonlaşması, beklenen terfilerin gerçekleşmemesi ve idealist beklentilerin karşılanmaması gibi faktörler, iş doyumunda bir düşüş eğilimine neden olabilmektedir (Koç, 2014). Demirkol'un (2006) çalışmasında, genel iş doyumunun mesleki çalışma süresine göre farklılaşmadığı tespit edilirken, Atabey'in (2012) çalışmasında da benzer şekilde genel iş doyumu ve içsel ve dışsal iş doyumu ile hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, Kaplan Güler'in (2016) çalışması, içsel iş doyum düzeyinin hizmet süresine göre farklılaştığını ve bu farklılıkta hizmet süresi yüksek olanların puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, içsel iş doyumu düzeyinin kıdem süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, ancak dışsal iş doyumu ve genel iş doyumunun hizmet süresine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu farklılık, deneyimli avukatların mesleki iç motivasyonlarını daha fazla besleyebilmiş olabileceğini göstermektedir.

Çalışma şekline göre yapılan analiz sonucunda, tüm iş doyumu ölçütlerinde kuruma bağlı (ücretli) çalışan avukatlar ile kendi işinde çalışan avukatlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu, çalışma şeklinin dışsal iş doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Kendi işinde çalışan bireylerin, işin dışsal özelliklerinden (örn. ücret, çalışma koşulları, iş güvenliği) daha fazla tatmin oldukları gözlemlenmektedir. Bu sonuç,

kendi işini yöneten bireylerin, işin dışsal faktörlerinde daha fazla kontrol sahibi oldukları ve bu nedenle daha yüksek iş doyumuna sahip olabileceğini düşündürebilir. Demirkol'un (2006) çalışmasında, avukatların mesleki konumun yükselmesi ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, avukatların kariyerlerinde daha üst düzey pozisyonlara geldikçe işlerinden daha fazla tatmin olduklarını göstermiştir. Bu durum, mesleki kimliğin güçlenmesi ve statü artışının iş doyumunu artırıcı bir faktör olduğunu gösterir. Kaplan Güler'in (2016) araştırmasına göre, farklı iş pozisyonlarına sahip bireyler arasında hem genel iş doyumunu hem de içsel doyum seviyelerinde anlamlı bir farklılık vardır. Araştırma, serbest çalışan avukatların hem genel memnuniyet düzeylerinin hem de içsel doyum seviyelerinin diğer meslek gruplarındaki bireylere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmada, yaşam boyu öğrenme yeterliğinin iş doyumunu üzerine pozitif yönde etkisinden yola çıkarak, şirketlerin öz yönetim becerilerini güçlendirmek için liderlik eğitimleri veya bireysel koçluk programları gibi yönetim gelişim aktivitelerini desteklemesi önerilmektedir.

Araştırmada vurgulanan öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin iş doyumunu üzerindeki olumlu etkisi göz önüne alındığında, şirketlerin sürekli öğrenmeyi teşvik etmek için çalışanlara şirket içi eğitim programlarına katılım imkanları sunması önerilmektedir.

Dijital yeterliliklerin dışsal iş doyumunu üzerinde olumsuz etkisi bulunduğu göz önüne alındığında ise, şirketlerin çalışanların dijital yeteneklerini geliştirmek ve dijital teknolojilere uyumlarını kolaylaştırmak için eğitim ve kaynak sağlaması önerilmektedir.

Araştırmada belirtilen karar alma yetkinliğinin iş doyumunu üzerindeki olumlu etkisi dikkate alındığında, şirketlerin çalışanların karar alma süreçlerine daha fazla katılımını teşvik etmek için katılımcı bir yönetim yaklaşımı benimsemeleri önerilmektedir.

Dışsal iş doyumunu üzerindeki negatif etkisi bulunan dijital yeterliliklerin yönetimi için, şirketlerin iş yükünü dengeli bir şekilde yönetmeleri ve makul iş beklentilerini belirlemeleri önerilmektedir.

Çocuk sahibi olmayan bireylerin inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerini artırmalarına yönelik olarak kişisel ve profesyonel gelişimlerini destekleyici adımlar atılabilir. Bu kapsamda, çocuk sahibi olmayan bireylere yönelik girişimcilik eğitim programları düzenlenmelidir.

Yaşı genç olan bireylerin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerini artırmaya yönelik olarak bireysel ve kurumsal düzeyde çeşitli önlemler alınabilir. Bu kapsamda, eğitim kurumları ve işyerleri tarafından genç bireylere yönelik öğrenme becerilerini geliştirmeye odaklanan programların ve destek hizmetlerinin sağlanması önerilmektedir.

Lisans mezunu olan bireylerin bilgiyi elde etme yeterliklerini artırmaya yönelik olarak çeşitli eğitim ve destek programlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu kapsamda, lisans mezunu bireylere yönelik olarak bilgiyi arama, değerlendirme, sentezleme ve kullanma becerilerini geliştirmeye odaklanan interaktif eğitim modüllerinin hazırlanması önerilmektedir.

Bekar, dul ve ayrı yaşayan bireylerin öz yönetim becerilerini artırmaya yönelik olarak bireysel terapi, destek grupları ve danışmanlık hizmetleri gibi psikososyal destek mekanizmalarının oluşturulması ve erişilebilir hale getirilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada, yaş ilerledikçe iş doyumunun artma eğiliminde olması, işverenlerin deneyimli çalışanlarına daha fazla önem vermesi ve onların memnuniyetine odaklanması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, genç çalışanların iş doyumunu artırmak için, onlara daha fazla gelişim fırsatı, mentorluk ve olumlu iş ortamı sunulması önerilebilir.

Bu çalışmada, çocuk sahibi olan avukatların genel iş doyumunu ile içsel ve dışsal iş doyumunu puanlarının daha yüksek olduğu göz önüne alındığında, işverenlerin aile dostu politikalar geliştirmesi, çocuk bakım imkanları sunması ve çalışanların iş-yaşam dengesini desteklemesi önerilmektedir.

Bu çalışmada, çalışma şekli ile iş doyumunu arasındaki anlamlı farklılığın olduğu sonucundan yola çıkarak, işverenler ve yöneticilerin, çalışanlarının çalışma şekillerine göre farklı iş doyumunu ihtiyaçlarını anlaması ve buna göre stratejiler geliştirmesi önerilmektedir. Özellikle kendi işinde çalışan bireylerin daha yüksek iş doyumuna sahip olması, işverenlerin çalışanlarına daha fazla iş kontrolü, esneklik ve otonomi sağlaması gerekmektedir. Kuruma

bağlı çalışanların iş doyumunu artırmak için, onlara daha fazla sorumluluk, esneklik ve anlamlı görevler verilmelidir.

Gelecekteki Araştırmacılar İçin Öneriler

- Evren ve örneklem genişletilerek ülke genelini kapsayacak şekilde araştırmalar yapılabilir.
- Alanyazında yaşam boyu öğrenme ve iş doyumunu ile ilgili daha çok öğretmenler seçilerek araştırma yapıldığı gözlemlenmiştir. Farklı meslek gruplarında çalışma yapılarak kıyaslanabilir.
- Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumunu ile demografik özellikler arasındaki ilişkilerin incelemesinde, çalışma şekli ve çocuk sahipliği gibi farklı özellikler ile ilgili daha çok araştırma yapılabilir.
- Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iş doyumunu artırma etkisi dikkate alınarak iş dünyasında yapılacak değişiklikler sonrasında oluşan pozitif değişimlerin, şirket ve ülke ekonomisi ölçeğindeki etkilerini araştırılabilir, deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyumunun gelişen teknolojiden nasıl etkilendiği ile ilgili daha çok araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- 1136 Sayılı Avukatlık Kanunu (1969). *Resmi Gazete* (Sayı: 13168). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1136.pdf>
- Ağar, M. E. (2006). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *International Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-10.
- Ağca, V. ve Yörük, D. (2006). Bağımsız girişimcilik ve iç girişimcilik arasındaki farklar: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(2), 155-173.
- Akçay, P. (2021). Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlikleri (İSMEK örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 246-266. DOI: 10.33418/ataunikkefd.828696.
- Akkaya, T. (2015). *Lider-üye etkileşiminin iş doyumuna etkisinde örgütsel iklimin rolü: Hizmet sektöründe bir lojistik şirket uygulaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *8.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı* (s. 30-34). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Aktaş, T. (2008). *Yaygın eğitimde bilgisayar eğitimi programlarının uzaktan destekleyici eğitimle verilmesine dair örnek uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Alpan, G. ve Durdubaşoğlu, G. (2013). Toplumsal dayanışma merkezlerindeki (TODAM) resim eğitimine yönelik katılımcı görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 55-68.

- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Arslan, K. (2011). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 3(2), 1-11.
- Aşık, N. A. (2010). Conceptual evaluation on affecting the results of job satisfaction and employee individual and organizational factors. *Journal of the Turkish Administration*, 467, 31-51.
- Atabey, E. (2012). *İş doyumu ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Eskişehir Orman Bölge Müdürlüğü'nde bir uygulama örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı, M. ve Kıran, E. (2021). Toplumsal değişme, yetişkin eğitimi ve sosyoloji. *Milli Eğitim Dergisi*, 230(50), 835-856.
- Avrupa Komisyonu (2007). *Key competences for lifelong learning european reference framework*. ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin eğitiminde kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bacakoğlu, T. (2022). Türkiye'de yetişkin eğitimi tarihine genel bir bakış. *Temel Eğitim Dergisi*, 14, 18-29.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceriler ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Barutcuoğlu, M. S. (2019). *Hayat boyu öğrenme merkezi (HBOM) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel öz yeterlikleri arasındaki ilişki (İSMEK örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baycan, F.A. (1985). *Farklı gruplarda çalışan kişilerde iş doyumunun bazı yönlerinin analizi*. (Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi). Boğaziçi Üniversitesi İstanbul.
- Bayrakçı, M., & Dindar, H. (2015). Factors Effecting Students' Lifelong Learning in Higher Education. *International Journal of Lifelong Education*, 1(1), 11-20.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-126.
- Bibican, Ç. (2019). *Ankara'da bulunan beş yıldızlı otel işletmelerinde hizmet verme yatkınlığının örgütsel bağlılık ve iş tatmini ilişkisi üzerindeki aracı etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Billett, S. (2001). Learning through work: Emerging perspectives and new challenges. *Workplace Learning in Context*, 321-336.
- Bostancıoğlu, E. (2019). *The effects of human resources management practices on job satisfaction: A research on teachers in secondary education*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Bozkurt, H. A. (2018). Avukatlık mesleğinin tarihçesine bir bakış. *Ankara Barosu Dergisi*, 4, 212-223.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.

- Canbaz, S. A., Sünter, A. T., Aker, S. ve Pekşen, Y. (2007). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 17(1), 15-19.
- Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. Radiographics: A review publication of the Radiological Society of North America, Inc, 29(2), 613-622.
- Cornford, I. (1996). The defining attributes of skill and skilled performance: Some implications for training learning and program development. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 4(2), 1-25.
- Coşar, A. (2018). Avukatlık mesleğinin ve baroların tarihsel gelişimi. *Ankara Barosu Dergisi*, 4, 519-533.
- Coşkun, Y. D., Cumaoglu, G. K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Çakır, E. ve Öztürk, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinde iş tatmini algısının incelenmesine yönelik Isparta ilinde yapılan bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(2), 199-219.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çarıkçı, İ. H. (2000). Çalışanlarda iş tatminini etkileyen kişisel özellikler ve örgütsel sonuçları-süpermarket çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 161-168.
- Çelebi, O. D. M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil eğitimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelikdin, A. E. (2019). *İşletme performansını ve iş doyumunu artıran örgütsel konfigürasyonlar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

- Çetin, F. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çıpa, D. (2020). *Duygusal ve kültürel zekâ, sosyal sermaye, iş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkileri: Eğitim sektöründe bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çuhadar, E. (2017). *Yerel gazetelerin yaşam boyu öğrenmeye katkılarının değerlendirilmesi (Bartın ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Daryanto, E. (2014). Individual characteristics, job characteristics, and career development: A study on vocational school teachers' satisfaction in Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 698-702.
- Dawson B, Trapp RG. (2001). Probability&related topics for making inferences about data. Basic&Clinical Biostatistics. 3rd Edition, Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division, 69-72.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 601-623.
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Demiralp, D. (2016). *Öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demirbilek, N. ve Bozanoğlu, B. (2023). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 312-333. DOI: 10.17679/inuefd.1132020.

- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *IJOCİS*, 1(1), 87-105.
- Demirkol, İ. (2006). *Avukatlarda iş doyumu, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Derin, N. (2007). *Devlet hastanelerinde çalışan sağlık personelinin iş doyum düzeyleri ve etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Despotovic, M., Pejatovic, A. (2005). *Centers for continuing adult education in secondary vocational schools - concept and development strategy*. Reform of Secondary Vocational Education in the Republic of Serbia.
- Deveci, B. (2020). *Beş faktör kişilik özelliklerinin iş doyumu ve yaşam doyumuna etkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50(3), 115-140.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Durman, İ. (2004). Ülkemizde avukatlık kurumunun tarihsel gelişimi. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8(3-4), 23-46.
- Duygulu, S. (2019). *Örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki :Bankacılık sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Efeoğlu, İ. E. (2006). *İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumu kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Ekinci, A. (2011). The effects of organizational culture on organizational learning and teaching learning process: A theoretical framework. *Educational Research and Reviews*, 6(2), 89-94.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 29-48.
- Encyclopedia Britannica (2022, Nisan 9). *Adulthood*. Erişim adresi: www.britannica.com/science/adulthood.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. Avcıoğlu Basım Yayım.
- Erol, Y. C. (2021). *Okul müdürlerinin etkililiğini ve öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerin incelenmesi: Türk kültürü bağlamında keşfedici bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erselcan, R. C. (2020). *İş doyumunun performansa etkisinde mutluluğun rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 803-834.
- Field, J. (2010). *Lifelong learning*. International Encyclopedia of Education 3rd Edition, Elsevier.
- Fontenot, M. (2024). *Survive and thrive: mental health resources for judges*. Texas Lawyers’ Assistance Program.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-254.
- Genç, S. Z. Eryaman, M. Y. (2008). Changing values and new education paradigms. *Journal of Social Sciences of the Afyon Kocatepe University*, 9(1), 89-102.
- Golding, J., Resnick, A., & Crosby, F. (1983). Work satisfaction as a function of gender and job status. *Psychology of Women Quarterly*, 7, 286-290.
- Gökdemir, S. (2017). *Turist rehberlerinde iş doyum ve tükenmişlik ilişkisi: Bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Gölebakar, S. (2020). *The relationship between transformational leadership and job satisfaction in multinational companies: The role of power distance in German & Turkish national cultures*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güleç, İ., Çelik, S. Demirhan, B. (2012, Aralık). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği’nin yetişkin eğitim programı Grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülpınar, A. (2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılandırmacı modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 271-306.

- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 1-15.
- Gündoğdu, S. (2018). *Huzurevi çalışanlarının iş stresi ve iş doyumunun yaşlılara yönelik ayrımcılıkla ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündüz, İ. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Güneş, F., Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gününç, S., Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Hammer, S., Chardon, T., Collins, P., Hart, C. (2012). Legal educators' perceptions of lifelong learning: conceptualisation and practice. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 187-201.
- Ilıman, A. Y. (2017). *Klasik ve entegre eğitim modeli ile öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinde problem çözme becerisi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.
- Işık, Y. (2021). *Sağlık kurumlarında toplam kalite yönetimi uygulamalarının çalışan iş doyumunu ve örgütsel bağlılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İrfan, M. (2022). *Avukatlık mesleğinde tabakalaşma sorunu ve işçi avukatlık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Javed, M., Balouch, R. ve Hassan, F. (2014). Determinants of job satisfaction and its impact on employee performance and turnover intentions. *International Journal of Learning & Development*, 4(2), 120-140.
- Kağnıcı, E. (2023). *İş doyumu ve Covid-19 kontrol algısı arasındaki ilişkinin araştırılması: Banka çalışanları örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaplan Güler, B. (2016). *Avukatlarda bazı demografik değişkenlerin tükenmişlik, denetim odağı ve iş doyumu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Karakuş, C. (2013). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, K. (2018). *Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kazı, Y. İ. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 68-82.
- Keser, A. (2009). *Çalışma psikolojisi* (1. baskı). Ankara: Ekin Yayınevi.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, H. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin yetişkin eğitimi kapsamında yapılan uygulamalara ve yeterliliklere ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale

Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

- Kılıç, H. ve Tuncel, Z. A. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(4), 26-37.
- Koç, C. (2014). *Gündüz çalışan infaz ve koruma memurları ile vardiyalı çalışan infaz ve koruma memurları arasında iş doyumu ve tükenmişliğin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H. H. ve Yılmaz, E. (2009). Türkiye'de yetişkin eğitimi ve yaşam boyu eğitime yönelik lisans programı önerisi. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale*.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Koruts, U., Petkov, V., Nazymko, E. S., Denysova, T. A., & Oliinyk, U. (2020). Formation of lifelong learning competences in the process of professional training of future lawyers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol. 19, No. 4, 130-149, <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.4.9>
- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köroğlu, Ö. (2011). *İş doyumu ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kuo, Y. F., & Chen, L. S. (2004). Individual demographic differences and job satisfaction among information technology personnel: an empirical study in Taiwan. *The International Journal of Management*, 21, 221.
- Kural Gönül, S. (2020). *The association between the concepts of organizational climate,*

socio-cultural dimensions and job satisfaction. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkiliği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 98-105.
- Lala, Ö. ve Çolak, A. (2017). Öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(18)*.
- MEB. (2007). *17. Milli Eğitim Şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Monahan, J., & Swanson, J. (2019). Lawyers at the Peak of Their Careers: A 30-Year Longitudinal Study of Job and Life Satisfaction. *Other Economics Research eJournal*. Virginia Public Law and Legal Theory Research Paper No. 2018-57, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3258632>.
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş*. S. Karakaş ve R. Eski (Çev.) Konya: Eğitim Akademi.
- Moustafa, F. (2022). *Türkiye ve Yunanistan'da eğitimi sistemi: Karşılaştırmalı bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Muguongo, M., Muguna, T. ve Muriithi, D. (2015). Effects of compensation on job satisfaction among secondary school teachers in Maara Sub-County of Tharaka Nithi County. *Kenya Journal of Human Resource Management*, 3(6), 47-59.
- Mullins, L. J. (2010). *Management and organisational behaviour* (Ninth ed.). England.
- Nal, M. (2018). *Sağlık yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarının çalışanların iş doyumu ve örgütsel adalet algısı ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Naldan, M. E., Karayağmurlu, A., Yayık, M. ve Arı, M. A. (2019). Ameliyathanede çalışan sağlık profesyonellerinde tükenmişlik, iş doyumu ve depresyon. *Selçuk Tıp Dergisi*, 35(3), 152-158.
- Oğuz, T. ve Işık, R. (2020). Halk kütüphaneleri personeli için bir sürekli mesleki eğitim ve gelişim modeli önerisi. *Bilgi Yönetimi*, 3(1), 65-89.
- Oltulu, E. E. (2021). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının iş doyumuna etkisi, kamu sağlık kuruluşlarında bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oni, C. (2005). *Comparative adult education - The nature and approaches*. KRE Publishers.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu öğrenme ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Özkorkmaz, M. A. (2016). *Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Pelit, E. (2008). *İşletmelerde işgören güçlendirmenin işgörenlerin iş doyumuna etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reichman, N. ve Sterling, J. S. (2014). Parenthood Status and Compensation in Law Practice. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 20, 1203-1222.
- Rençber, S. Y. (2012). *Batman ili sağlık sektöründe kamu ve özel hastanelerde görev yapan yöneticilerin iş doyumunu ve iş doyumunu etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi

Kitabevi.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seo, Y., Ko, J. ve Price, J. L. (2004). The determinants of job satisfaction among hospital nurses: A model estimation in Korea. *Int J Nurs Stud*, 41(4), 437-446.
- Sertçe, S. (2003). *Kamu kuruluşlarında yöneticilerin iş doyumu üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Academic Review*, 5(1), 55-64.
- Sharma, A., Verma, S., Verma, C., & Malhotra, D. (2010). Stress and burnout as predictors of job satisfaction amongst lawyers. *European Journal Of Social Sciences*, 14(3), 348-359.
- Sına, I. (2019). *Sağlık çalışanlarının motivasyon ve iş doyumu yönünden değerlendirilmesi: Nijer’de üç farklı hastanede bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler: Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sungurtekin, M. (2006). *Avukatlık hukuku*. İzmir: Fakülteler Kitabevi.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şentürk, Ş. ve Duran, V. (2020). Lifelong learning tendencies of trainers in adult education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(1), 1-9.

- Tarhan, M. F. (2021). *İş doyumunun örgütsel aidiyete etkisinin değerlendirilmesi (Npistanbul Beyin Hastanesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TBB (2024). *2023 Avukat Sayıları*. Erişim Tarihi: 21.04.2024, <https://www.barobirlik.org.tr/Haberler/2023-avukat-sayilari-31122023-84464>,
- Tengilimoğlu, D. ve Yiğit, A. (2005). Hastanelerde liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisini belirlemeye yönelik bir alan çalışması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8(3), 374-400.
- Teyfur, M. (2007). Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar. N. Saylan içinde, *Eğitim Bilimlerine Giriş* (s. 371-412). Ankara: Anı yayıncılık.
- Topdemir, S., Hurata, N., Çağan, M., Barut, Y. ve Eken, İ. (2021). Halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin ve usta öğreticilerin hayat boyu öğrenme eğilimi ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(50), 2382-2387.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Torun, B. ve Güvercin Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10/12, 1-22.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Türkkan, A. (2019). *Halk eğitimi merkezi yönetici ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algısı ile mesleki doyum arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

- UNESCO (2022). *Global Report on Adult Learning and Education (GRALE): Executive summary*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Varışlı, N. ve Bayar, M. (2023). Akademisyenlerde iş tatmini ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 246-261.
- Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53.
- Wang, H., Jin, Y., Wang, D., Zhao, S., Sang, X. ve Yuan, B. (2020). Job satisfaction, burnout, and turnover intention among primary care providers in rural China: Results from structural equation modeling. *BMC Family Practice*, 21(12), 1-10.
- Warokka, A. ve Febrilia, I. (2015). Work-family conflict and job performance: Lesson from a Southeast Asian emerging market. *Journal of Southeast Asian Research*, 1-14.
- Weinberg, S. ve Tittle, C. (1987). Congruence of Real and Ideal Job Characteristics: A Focus on Sex, Parenthood Status, and Extrinsic Characteristics. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 227-239.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W. ve Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire*. Minneapolis Industrial Center, University of Minnesota.
- Wendel, W. (2009). If Lifelong Learning is the Solution, What is the Problem? 1-31.
- Wright, T. A. ve Bonett, D. G. (2007). Job satisfaction and psychological well-being as nonadditive predictors of workplace turnover. *Journal of Management*, 33(2), 141-160.

- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldız Durak, H. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.
- Yılmaz, E. (2008). Kamuda çalışan avukatlar. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 57(3), 734-735.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 27(1), 155-167.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.
- Zengin, S. (2020). *The effects of leadership styles on the job satisfaction of the employees in family companies that service the construction industry*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek 1: Anket Formu

Değerli Katılımcı;

Bu çalışma Doç. Dr. Meşküre Hülya Ünal KARAGÜVEN danışmanlığında Marmara Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Halk Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Elif Çolak tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı İstanbul Barosu'na kayıtlı avukatların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve iş doyumlarını incelemesini içermektedir.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anket, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir. Katılım sırasında, sorulardan ya da başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakmakta serbestsiniz. Araştırmanın doğru ve geçerli sonuçlar verebilmesi için cevaplarınızın samimi olması büyük önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan dikkatle okuyup tam olarak yanıtlamaya çalışınız. Çalışma hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak içinadresinden araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlıyorsanız lütfen aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel araştırmalarda kullanılmasını kabul ediyorum. ()

Araştırmacı Bilgileri:

Adı, soyadı: Elif Çolak

Tel:

E-posta:

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐
2. Medeni Durumunuz: Evli ☐ Bekar ☐ Dul ☐
Evli ve ayrı yaşayan ☐
3. Çocuğunuz var mı? Evet ☐ Hayır ☐
4. Yaşınız: 22-29 ☐ 30-34 ☐ 35-39 ☐
40-44 ☐ 45 ve üstü ☐
5. Eğitim Düzeyiniz: Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ve üzeri ☐
6. Mezun Olduğunuz Üniversite:
7. Meslek Kıdeminiz: 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐
16-20 yıl ☐ 21 yıldan fazla ☐
8. Çalışma Şekliniz: Kuruma Bağlı ☐ Kendi İş ☐
9. Çalıştığınız Hukuk Alanı: İdari Yargı ☐ Adli Yargı ☐
Uyuşmazlık Mahkemesi ☐ İdare ☐ Vergi ☐ Hukuk ☐
Ceza ☐ Askeri Yargı ☐ Ayrım Yapmıyorum ☐

Ek 3: Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Bu bölümde “iş doyumu”nun belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiç memnun değilim 1”, “memnun değilim 2”, “kararsızım 3”, “memnunum 4” ve “çok memnunum 5” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “1, 2, 3, 4, 5” rakamlarını yazarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ

Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleri ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyarak mesleğinizin o cümlede belirtilen yönünden ne derece memnun olduğunuzu işaretleyiniz. Her cümleye cevap verirken "bu yönden işimden ne derece memnunum" diye kendinize sorun. Mesleğimden,	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1. Beni her zaman meşgul etmesi bakımından					
2. Tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından					
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
4. Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından					
5. Amirimin emrindeki kişileri idare tarzı açısından					
6. Amirimin karar vermedeki yeteneği bakımından					
7. Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması açısından					
8. Bana sabit bir iş sağlaması bakımından					
9. Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam açısından					
10. Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11. Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması açısından					
12. İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konması bakımından					
13. Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından					
14. İş içinde terfi olanağımın olması açısından					
15. Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından					
16. İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından					
17. Çalışma şartları bakımından					
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları açısından					
19. Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem açısından					
20. Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					

Ek 4: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

Bu bölümde “Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları”nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmenizin alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Çok” ve “Tam” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Öz yönetim yeterlikleri					
1.Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme					
2.Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme					
3.Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirebilme					
4.Meslektaşlarla işbirliği yaparak çalışabilme					
5.Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme					
6.Mesleki gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme					
7.Yeni bir konuyu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme					
8.Takım çalışmalarında bireysel sorumluluklar alabilme					
9.Her hangi bir alanda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılabilme					
10.Meslek hayatında karşılaşılan problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilme					
11.Meslek alanında gerçekleşen yeni fikirlere kolayca uyum sağlayabilme					
12.Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme					
13.Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme					
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri					
14.Mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleyebilme					
15.Mesleki gelişim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilme					
16.Öğrenme sürecinde çekinmeden soru sorabilme					
17.Mesleki alanla ilgili her konuya merak duyabilme					
18.İlgili olunan alandaki yeni bilgileri öğrenirken kavram haritaları oluşturabilme					
19.Yeni bir konuyu öğrenirken konu içerisindeki önemli öğeleri seçebilme					
20.Mesleki gelişime katkı sağlayacak dokümanları kolaylıkla seçebilme					
21.Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme					
22.Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırabilme					
23.Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri fark edebilme					
24.Öğrenme sürecinde dili etkili kullanabilme					
25.Öğrenme sürecinde empati kurabilme					
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri					
26.Her hangi bir konuda karar verebilme					
27.Meslek alanında yaşanan bilgi değişimlerine uyum sağlayabilme					
28.Mesleki gelişim için üretilen fikirleri eyleme dönüştürebilme					
29.Meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilme					
30.Belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme					
31.Belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun olan öğrenme ortamını seçebilme					

32.Profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme					
33.Sahip olunan bilgi birikimini belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanabilme					
34.Meslek alanındaki yenilikleri/gelişmeleri öğrenmek için her zaman istekli olabilme					
35.Alandaki problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme					
Bilgiyi elde etme yeterliği					
36.Bilgiyi elde etme sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilme					
37.Belli bir konuya yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme					
38.Bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme					
39.İnternet ortamında google gibi çeşitli arama motorlarından faydalanarak bilgiye ulaşma					
40.Yeni bir bilgiye ulaşmak için cep telefonunu kullanabilme					
41.Bilgiyi elde etme sürecinde facebook, twitter gibi internetteki sosyal paylaşım sitelerinden yararlanabilme					
Dijital yeterlikler					
42.Bilgiyi saklamada bilgisayar kullanabilme					
43.İnterneti kullanabilme					
44.Çevrimiçi (online) dergiler, çevrimiçi videolar, çevrimiçi gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilme					
45.Çevrimiçi haber gruplarından yararlanabilme					
46.chat, msn gibi sohbet programlarını kullanabilme					
47.Meslektaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi paylaşımını internet yoluyla sağlayabilme					
Karar verebilme yeterliği					
48.Öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirebilme					
49.Meslekikariyeri (ilerleme) engelleyecek tüm problemleri çözebilme					
50.Mesleki gelişim sürecinde karşılaşılabilecek riskleri değerlendirebilme					
51.Yeni bir konuyu öğrenirken ne kadar süreye ihtiyaç duyulduğunu saptayabilme					

Ek 5: Ölçek İzin Yazıları

----- Forwarded message -----

Gönderen: **ÇİĞDEM HÜRSEN**

Date: 24 Oca 2024 Çar, 18:05

Subject: Re: Yaşam boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni Hk

To: Elif Çolak

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ekte gönderiyorum.

Başarılar dilerim.

--

Prof. Dr. Çiğdem Hürsen

Yaşam Boyu Eğitim Merkezi Müdürü

Eğitim Birimi - Ölçme ve Değerlendirme Koordinatörü

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı Başkanı

Yakın Doğu Üniversitesi

Lefkoşa

KIBRIS

Elif Çolak, 22 Oca 2024 Pzt, 23:03 tarihinde şunu yazdı:

Saygıdeğer Hocam Merhaba,

Marmara Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Halk Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez konumda avukatların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemek istiyorum. Danışman hocam Doç.Dr. Hülya Karagüven'dir.

Size ait olan " Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği"ni çalışmamda kullanmak üzere izninizi rica ediyorum. Teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Elif Çolak

----- Forwarded message -----

Gönderen: **Asli Baycan**

Date: 23 Oca 2024 Sal, 01:31

Subject: Re: Minnesota İş Tatmini Ölçeği Kullanım İzni hk

To: Elif Çolak

Kullanabilirsiniz

iPhone'umdan gönderildi

Elif Çolak şunları yazdı (23 Oca 2024 00:07):

Saygıdeğer Hocam Merhaba,

Marmara Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Halk Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Tez konumda avukatların iş tatminine bakmak istiyorum. Danışman hocam

Doç.Dr. Hülya Karagüven'dir.

Tarafınızdan uyarlaması yapılmış olan " Minnesota İş Tatmini Ölçeği"ni çalışmamda kullanmak üzere izninizi rica ediyorum. Teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Elif Çolak