

T.C.  
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**KÜLTÜR VE SANAT YÖNETİMİ BAĞLAMINDA YAŞAM BOYU  
ÖĞRENME İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ (SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ ÖRNEKLEMİ)**

**Birgül YILMAZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
KÜLTÜR VE SANAT YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Demet DEMİRALP**

**TUNCELİ-2025**

T.C.  
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KÜLTÜR VE SANAT YÖNETİMİ BAĞLAMINDA YAŞAM BOYU  
ÖĞRENME İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ (SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ ÖRNEKLEMİ)

Birgül YILMAZ  
(220200028)

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
KÜLTÜR VE SANAT YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Demet DEMİRALP

TUNCELİ-2025

T.C.  
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KÜLTÜR VE SANAT YÖNETİMİ BAĞLAMINDA YAŞAM BOYU  
ÖĞRENME İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ (SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ ÖRNEKLEMİ)

Birgül YILMAZ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
KÜLTÜR VE SANAT YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

Bu tez 26/05/2025 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından **oybirliği** ile kabul edilmiştir.

<b>İmza</b>	<b>İmza</b>	<b>İmza</b>
Doç. Dr. HİLAL KAZU	Dr. Öğr. Üye. Demet DEMİRALP	Doç. Dr. Seda GÜNDÜZALP
(Munzur Üniversitesi)	(Munzur Üniversitesi)	(Munzur Üniversitesi)
<b>BAŞKAN</b>	<b>DANIŞMAN</b>	<b>ÜYE</b>

Bu tez, Enstitümüz Kültür ve Sanat Yönetimi Anabilim Dalı'nda hazırlanmıştır.

Doç. Dr. Nagihan KARAASLAN AYHAN  
Enstitü Müdürü

**NOT:** Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı "Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu"ndaki hükümlere tabidir.

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İmza  
**Birgöl YILMAZ**

Danışman  
**Dr. Öğr. Üyesi Demet DEMİRALP**

## TEŞEKKÜR

Tez çalıőmam sırasında kıymetli bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren ve destek olan değerli danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Demet DEMİRALP'e teőekkürlerimi belirtirim. Ayrıca, varlıklarıyla manevi desteğim olan sevgili eőim Ersen ve sevgili çocuklarım Zeynep ve Yusuf Deniz'e teşekkür ederim.

**Birgül YILMAZ**  
**TUNCELİ-2025**



## İÇİNDEKİLER

<b>ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....</b>	<b>I</b>
<b>TEŞEKKÜR.....</b>	<b>II</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>III</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ .....</b>	<b>IV</b>
<b>TABLOLAR LİSTESİ .....</b>	<b>V</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ .....</b>	<b>VI</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VIII</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Yaşam Boyu Öğrenme .....	3
1.1.1. Kültür ve sanat bağlamında yaşam boyu öğrenme.....	12
1.1.2. Yaşam boyu öğrenme becerileri .....	14
1.1.2.1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri.....	16
1.2. İletişim Becerileri .....	19
1.2.1. Öğretmenlerin iletişim becerileri.....	20
1.2.2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında iletişim becerileri .....	21
1.2.3. Kültür-sanat yönetimi ve öğretmenlerin iletişim becerileri.....	22
1.3. Araştırmanın amacı ve önemi.....	23
1.4. Araştırmanın sınırlılığı.....	26
<b>2. YÖNTEM .....</b>	<b>27</b>
2.1. Araştırmanın Modeli .....	27
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	27
2.3. Araştırmanın Kuramsal Modeli ve Hipotezleri .....	28
2.4. Veri Toplama Araçları.....	30
2.5. Araştırmanın Veri Analiz Yöntemleri .....	33
<b>3. BULGULAR ve TARTIŞMA .....</b>	<b>34</b>
3.1. Demografik Bulgular.....	34
3.2. Normallik Analizi.....	35
3.3. Güvenilirlik Analizi.....	35
3.4. Faktör Analizleri.....	36
3.4.1. İletişim becerileri ölçeği faktör analizi.....	37
3.4.2. Yaşam boyu öğrenme ölçeği açıklayıcı faktör analizi.....	38
3.5. Tanımlayıcı İstatistikler.....	39
3.6. Farklılıkları İncelemeye Yönelik Analizler .....	41
3.6.1. Bağımsız T testi bulguları .....	41
3.6.2. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA).....	43
3.7. Korelasyon Analizi .....	45
3.8. Regresyon Analizi .....	46
3.9. Hipotezlerin Testi .....	47
<b>4. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>48</b>
4.1. Sonuç .....	48
4.2. Öneriler.....	49
<b>5. KAYNAKLAR.....</b>	<b>56</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	
<b>EKLER</b>	

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Araştırma modeli.....	29
---------------------------------	----



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.</b> Yaşam boyu öğrenme ölçeği maddeleri .....	31
<b>Tablo 2.2.</b> İletişim becerileri ölçeği .....	32
<b>Tablo 3.1.</b> Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular .....	34
<b>Tablo 3.2.</b> Normallik analizi bulguları.....	35
<b>Tablo 3.3.</b> Güvenilirlik analizi bulguları.....	36
<b>Tablo 3.4.</b> İletişim becerileri ölçeğinin faktör analizi bulguları .....	38
<b>Tablo 3.5.</b> Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin faktör analizi bulguları .....	39
<b>Tablo 3.6.</b> Ölçek Puanları .....	40
<b>Tablo 3.7.</b> Tanımlayıcı istatistikler .....	40
<b>Tablo 3.8.</b> Cinsiyete göre farklılıkların incelendiği bağımsız t testi bulguları .....	41
<b>Tablo 3.9.</b> Medeni duruma göre farklılıkların incelendiği bağımsız t testi bulguları .....	42
<b>Tablo 3.10.</b> Eğitim durumuna göre farklılıkların incelendiği bağımsız t testi bulguları ....	43
<b>Tablo 3.11.</b> Yaşa göre farklılıkların incelendiği tek yönlü varyans analizi bulguları.....	45
<b>Tablo 3.12.</b> Kıdem durumuna göre farklılıkların incelendiği tek yönlü varyans analizi bulguları .....	44
<b>Tablo 3.13.</b> Korelasyon analiz bulguları.....	46
<b>Tablo 3.14.</b> İletişim becerilerin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisini incelemeye yönelik tekli regresyon analizi.....	46
<b>Tablo 3.15.</b> Hipotezlerin testi .....	47

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>İBO</b>	: İletişim Becerileri Ölçeği
<b>İİTB</b>	: İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler
<b>İKİ</b>	: İletişim Kurmaya İsteklilik
<b>İKİ</b>	: İletişim Kurmaya İsteklilik
<b>KİE</b>	: Kendini İfade Etme
<b>EDSÖİ</b>	: Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences
<b>ISTE</b>	: Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
<b>OECD</b>	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü



## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, kültür ve sanat yönetimi bağlamında sosyal bilgiler dersi öğretmenleri örneklemini üzerinden yaşam boyu öğrenme ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya, Türkiye genelindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 401 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Veriler, "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği", "İletişim Becerileri Ölçeği" ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin hem iletişim becerileri hem de yaşam boyu öğrenme düzeylerinin genel olarak olumlu olduğu bulunmuştur. İletişim becerilerinin yaşa göre farklılaştığı; yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ise cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve yaşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. İki değişken arasında pozitif yönde, çok güçlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,708$ ) tespit edilmiştir. Ayrıca, iletişim becerilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı ( $\beta=0,708$ ) ve varyansın %50'sini açıkladığı görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini de olumlu yönde destekleyebileceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kültür ve sanat yönetimi, yaşam boyu öğrenme, iletişim becerileri, sosyal bilgiler öğretmenliği.

## ABSTRACT

### **Investigation Of The Relationship Between Lifelong Learning And Communication Skills In The Context Of Culture And Arts Management (Social Studies Teachers Sample)**

The aim of this research is to examine the relationship between lifelong learning and communication skills through a sample of social studies teachers in the context of culture and arts management. 401 social studies teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education throughout Turkey participated in the study in which the relational survey model was used. Data were collected with the "Lifelong Learning Scale", "Communication Skills Scale" and demographic information form. As a result of the analyses, it was found that both communication skills and lifelong learning levels of teachers were generally positive. It was determined that communication skills differed according to age; lifelong learning levels showed significant differences according to gender, marital status, education level and age. A very strong and significant positive relationship ( $r=0.708$ ) was found between the two variables. In addition, it was seen that communication skills significantly predicted the lifelong learning level ( $\beta=0.708$ ) and explained 50% of the variance. The findings show that developing teachers' communication skills can also positively support lifelong learning tendencies.

**Keywords:** Culture and arts management, lifelong learning, communication skills, social studies teaching.

## 1. GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme ile kültür ve sanat yönetimi arasında derinden iç içe geçmiş ve karşılıklı fayda sağlayan bir ilişki bulunmaktadır. Sanat yöneticileri için sürekli öğrenme taahhüdü, dinamik kültürel manzarada yol almak, yeni sanatsal biçimlere, teknolojilere ve kitle katılım stratejilerine uyum sağlamak ve kültürel organizasyonları etkili bir şekilde yönetmek için elzemdir. Bu devam eden gelişim, sanat ve kültürün gelişebileceği ortamları besleyebilmelerini sağlar (Kitchenham, 2012). Tersine, kültür ve sanat yönetimi, daha geniş kitleler için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının kolaylaştırılmasında hayati bir rol oynar. Sergiler, performanslar, atölye çalışmaları ve diğer kültürel deneyimleri düzenleyerek, sanat yöneticileri merakı, eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı ve farklı bakış açılarının daha derin bir şekilde anlaşılmasını teşvik eden erişilebilir ve ilgi çekici platformlar sunar, böylece yaşamları zenginleştirir ve sürekli kişisel ve toplumsal gelişimi destekler (Bandura, 1971).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerini, yeni konuları keşfetmelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağlayan bir süreçtir (Fisher, 2001). İletişim becerileri ise, bu süreçte etkili bir şekilde bilgi edinme, paylaşma ve etkileşime geçme yeteneğini kapsar (Khan ve ark., 2016). Eğitimcilerin rolü sadece öğrencilere bilgi aktarmakla sınırlı değildir; aynı zamanda onları hayatları boyunca öğrenme sürecinde desteklemek ve yönlendirmekle de ilgilidir. Bu bağlamda, ders öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile iletişim becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Selvi, 2011; Demiralp ve Kazu, 2017).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki, eğitim sürecinin temel taşlarından birini oluşturur. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca sürekli olarak yeni bilgiler edinmelerini ve kendilerini sürekli olarak yeniden keşfetmelerini de içerir. İletişim becerileri ise bireylerin bilgi alışverişini yapmalarını, düşüncelerini ifade etmelerini ve başkalarıyla etkileşimde bulunmalarını sağlar (Gül ve Güney, 2019).

İletişim becerileri, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecinde temel bir role sahiptir. İletişim, insanların bilgi, düşünce, duygu ve deneyimleri aktarmalarını sağlayan bir süreçtir ve bu süreç, bireylerin toplumla etkileşim kurmasını, ilişki kurmasını ve anlamalarını sağlar (Selvi, 2011). Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere bu iletişim becerilerini geliştirme ve kullanma fırsatı sunar ve aynı zamanda öğretmenlerin de bu becerileri etkin bir şekilde kullanmasını gerektirir. Sosyal bilgiler

öğretmenlerinin iletişim becerileri, sınıf içinde öğrencilerle etkileşim kurarken ve bilgi aktarırken son derece önemlidir. Etkili iletişim becerileri, öğretmenin öğrencilerle doğru bir şekilde iletişim kurmasına, onları anlamasına ve onlara rehberlik etmesine yardımcı olur. İyi bir iletişim, sınıf içinde öğrenme ortamını olumlu yönde etkiler ve öğrencilerin konuya ilgi duymasını, katılımını artırır. Bu süreçte etkili iletişim becerileri, bireylerin bilgiye erişimini kolaylaştırır, başkalarıyla etkileşimde bulunmalarını ve farklı bakış açılarını anlamalarını sağlar (İzci ve Koç, 2012). Öğretmenler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecinde kılavuzluk eden önemli figürlerdir. İyi bir iletişimci olmak, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşim kurmalarını, onları anlamalarını ve desteklemelerini sağlar. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını tanıyan bir öğretmen, onları daha etkili bir şekilde yönlendirebilir ve motive edebilir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler dersinde öğrenilen iletişim becerileri, öğrencilere hayatları boyunca sürekli öğrenme sürecinde rehberlik eder (Kılıç, 2014).

Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine sadece tarih, coğrafya veya ekonomi gibi konuları öğretmekle kalmaz, aynı zamanda onlara etkili iletişim becerilerini kazandırır. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında birbirleriyle, öğretmenleriyle ve çevreleriyle etkileşim kurmalarını sağlamak, sosyal bilgiler dersinin önemli bir hedefidir. İletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını, empati kurmalarını ve çeşitlilik içinde uyum sağlamalarını destekler. Bu da onları yaşam boyu öğrenme sürecinde daha etkili ve başarılı kılar (İskender, 2007).

Yaşam boyu öğrenme becerileri ile iletişim becerileri arasındaki bu bağlantı, bireylerin bilgi toplumunda başarılı olmaları için kritik bir öneme sahiptir. Günümüzde, bilgiye erişim kolaylaştıkça ve küreselleşme arttıkça, etkili iletişim becerileri ve sürekli öğrenme kabiliyeti giderek daha büyük bir değer kazanmaktadır. Öğrencilerine bu becerileri kazandırmak onların gelecekleri açısından kritik öneme sahiptir (Aksoy, 2013).

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki, öğrencilerin kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkı sağlayarak toplumsal bir dönüşümü destekler. Bu becerilerin etkili bir şekilde öğretilmesi, bireylerin daha sağlam temellere dayalı bir gelecek inşa etmelerine yardımcı olurken aynı zamanda kültür ve sanat yönetimi alanında da önemli bir köprü görevi görür. Öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere aşılaması, onların sadece bilgiye erişen değil, aynı zamanda kültürel değerleri anlayan, yorumlayan ve yeni sanatsal ifadelerle açık bireyler olarak yetişmelerini sağlar.

## 1.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu eğitimin mantığı “*Non scholae, sed vitae discimus*” (okul için değil yaşam için öğreniriz) şeklide rasyonalize edilebilir. Nesiller boyu öğretmenler, öğrencilerini bu söze inandırmaya çalıştılar. Nesiller boyu çocuklar, okula dayalı bilgi, beceri ve değerleri okul dışındaki günlük gerçeklikleriyle ilişkilendirmede zorluklarla karşılaştılar. Coombs’un 1968’de yayımladığı “The World educational crisis: A systems analysis” isimli kitabıyla birlikte eğitim kurumlarındaki “güven krizi” bir zemin kazandı. Bağımsızlığına kavuşan gelişmekte olan ülkeler, eski sömürgecileri tarafından kendilerine dayatılan eğitim sistemlerinin yabancılaştırıcı etkisinin farkına vardılar. Eğitim yoluyla fırsat eşitliği umudu söndü ve iyi diplomaların iyi bir işi garanti ettiğine olan inanç zayıflamaya başladı. Okulu bitirenler çalışma hayatında yetersiz kalmaya başladı. Değişen toplumsal değerler ve yaşam kalıpları, bireyi geleneksel yollarla hayata hazırlayan aile, toplum gibi kurumları sarısa da bu değişimlerin okul yaşamına yansması oldukça sınırlı olmaktadır. Bilginin yaygınlaşması, sosyal ve ekonomik değişimlerin giderek artan hızı, eğitim dönemlerinde edinilen okul bilgisini giderek eskimiş hale getirdi ve okul eğitiminin dayandığı modelleri kadük hale getirdi. Okul ve günlük yaşam arasındaki bariz ayrılığın üstesinden gelinmesi gerekiyordu. Çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlı kalmış olan eğitimin yaşam boyunca erişilebilir hale getirilmesi gerekiyordu. Bu, yaşam boyu eğitimin özüne, kavramına ve ampirik gerçekliğine ilişkin çeşitli anlayışları yansıtan yayınlarda görülen yaşam boyu eğitimin ortak mantığı idi (Giere, 1994).

Yaşam boyu öğrenme her şeyi kapsayan, yaygın olarak kullanılan ve klişeleşme tehlikesiyle karşı karşıya olan bir terimdir. Terim bireysel başarı fikrini içermektedir. Aynı zamanda beceri ve bilgi edinme unsurlarını ve öğrenme ve gelişme yeteneği ve arzusuna sahip bireyleri de içerir. Yaşam boyu öğrenmenin kesin bir tanımını yapmak zordur çünkü yerleşik bir kavram değildir; bu tür terimler her zaman tartışmalıdır (Aksoy, 2013). Ancak genel amacına uyan bir tanım şöyle ifade edilebilir:

Yaşam boyu öğrenme, bireyleri yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları tüm bilgi, değer, beceri ve anlayışları edinmeleri ve bunları tüm rollerde güvenle, yaratıcılık ve keyifle uygulamaları için teşvik eden ve güçlendiren, sürekli destekleyici bir süreç yoluyla insan potansiyelinin geliştirilmesidir (Longworth ve Davies, 1996).

Yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, kendi kendine öğrenme ve bireyin tüm potansiyeline ulaşması idealinin unsurlarını içerir. Yaşam boyu öğrenme ve

yaşam boyu eğitime yönelik, başlangıcı 1990'lı yıllara dayanan dünya çapında girişimler olmuştur. Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki hükümetler, bilgiye dayalı ekonomilerde küresel rekabeti kolaylaştırmanın ideal bir yolu olarak yaşam boyu öğrenmeyi desteklemişlerdir (Maehl, 1999).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, insanların hayatları boyunca sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinmelerini ve geliştirmelerini vurgular. Bu, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri için önemli bir ilkedir. Hızla değişen teknoloji ve iş dünyası, bireylerin sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinmelerini, değişen iş gücü ihtiyaçları ise bireylerin kariyerlerinde ilerlemek ve rekabet edebilmek için sürekli olarak yeni beceriler kazanmalarını gerektirmektedir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kendilerini geliştirme, yeni ilgi alanları keşfetme ve daha tatmin edici bir yaşam sürme fırsatı sunar. Öğrenme, zihinsel sağlık için önemlidir. Zihinsel olarak aktif kalmak ve yeni bilgiler öğrenmek, bilişsel fonksiyonları korumaya yardımcı olabilir. Anılan bu yönlerden bakıldığında yaşam boyu öğrenme insan yaşamında önemli bir yere sahiptir.

Yaşam boyu öğrenme, okullar, üniversiteler ve eğitim kurumlarında formal eğitimle, çeşitli kurslar, atölyeler ve seminerler gibi yarı-formal eğitimlerle, çevrimiçi kaynaklar ve eğitim platformları gibi internet tabanlı non-formal eğitimlerle, kitap okumayla, deneyim ve pratiklerle veya deneyimli kişilerin mentörlük ve koçluğu yardımıyla gerçekleştirilebilir (O'Beirne, 2010; Gross, 2012).

Yaşam boyu öğrenme, toplumların geleceğini yaratmak için önemli bir süreçtir. Dikkate alınması gereken olgu ve lüksten ziyade bir zorunluluktur. Yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi veya öğretiminden daha fazlası, insanların edineceği bir zihniyet ve alışkanlıktır. Öğrenmenin yeni boyutlarını anlama, keşfetme ve desteklemeyi de içerir. Yeni teorilerin, yenilikçi sistemlerin, uygulamaların ve değerlendirmelerin entegrasyonunu gerektirir. Yaşam boyu öğrenmenin insan yaşamının önemli bir parçası haline getirilmesi için yeni entelektüel alanların, fiziksel alanların, organizasyon biçimlerinin yaratılması gerekmektedir. Bu yeni alanlar ve yapıların, bunlarla meşgul olacak, bunları deneyimleyecek, alternatif öğrenme yollarını keşfetmek için kullanacak bireyleri, grupları ve kuruluşları desteklemelidir (Fisher 2001).

Yaşam boyu öğrenmenin faydaları, bireylere iş dünyasında ve kişisel hayatta rekabet avantajı ve değişen koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlamak için gerekli olan esnekliği sağlar. Yeni şeyler öğrenmek, bireylerin kendilerini geliştirdiklerini ve ilerlediklerini hissettirerek kişisel tatmin sağlar. Yaşam boyu öğrenme ile yapılan aktif zihinsel aktivite,

bilişsel sağlığı korumaya yardımcı olabilir ve yaşlanma sürecini yavaşlatabilir. Öğrenme süreci, bireylerin yaratıcılıklarını ve yenilikçi düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur inovasyon ve yaratıcılığı destekler. Bu da toplumların ve iş dünyasının daha yenilikçi olmasını sağlar. Yaşam boyu öğrenme, kültürel mirasın korunması ve aktarılması için de önemlidir. Bireylerin tarih, sanat, dil ve diğer kültürel unsurlar hakkında sürekli olarak öğrenmeleri bu mirasın yaşatılmasını sağlar (Maehl, 1999).

Yaşam boyu öğrenme ve güçlü iletişim becerileri, kültür ve sanat yönetimi alanında başarı için temel unsurlardır. Sanat sektörünün sürekli gelişen trendleri, teknolojileri ve izleyici beklentileriyle dinamik yapısı, sürekli öğrenmeye bağlılığı zorunlu kılar. Sanat yöneticileri yeni sanatsal formlar, finansman fırsatları, dijital katılım stratejileri ve yasal çerçeveler hakkında güncel kalmalıdır. Aynı zamanda, sanatçılar, izleyiciler, fon sağlayıcılar, politika yapımcılar ve topluluk paydaşlarıyla ilişkiler kurmak için etkili iletişim çok önemlidir. Bu, sanatsal vizyonları net bir şekilde ifade etmeyi, ortaklıklar müzakere etmeyi, etkinlikleri tanıtmayı ve kültürel ifadelerin çeşitliliğini ve takdirini teşvik eden kapsayıcı bir ortam yaratmayı içerir. Bu beceriler bir araya geldiğinde, sanat profesyonellerinin karmaşık ve sürekli değişen bir kültürel ortamda uyum sağlamalarına, yenilik yapmalarına ve kuruluşlarına etkili bir şekilde liderlik etmelerine olanak tanır.

Literatürde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tek bir kavram yoktur, birbirleriyle örtüşse de birçok kavram vardır (Gierre 1994; Henry, 2011). Bunlardan bazıları:

- Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen şekliyle, “Sürekli Eğitim”.

Sürekli eğitim terimi, yeteneklerin, motivasyonların ve isteklerin sürekli gelişimini dikkate alarak, uygun aşamalar ve dönemlerde, kişinin tüm yaşamı boyunca yayılan eğitim alanının tamamını kapsayan yeni bir kavramdır.

- UNESCO tarafından kabul edilen ve UNESCO Eğitim Enstitüsü tarafından daha da detaylandırılan; “Yaşam Boyu Eğitim”.

Yaşam boyu eğitim, kişisel, sosyal ve mesleki yaşamında mümkün olan en üst düzeyde gelişmeyi sağlamak amacıyla bireyin yaşamı boyunca süren örgün, yaygın ve örgün olmayan öğrenmeyi içeren kapsamlı bir kavramdır. Eğitimi bir bütün olarak görmeyi amaçlar ve evde, okulda, toplulukta ve işyerinde gerçekleşen öğrenmeyi içerir. Yaşam boyu eğitim sadece hayata hazırlık değil, yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır.

- OECD tarafından planlanan; “Tekrarlanan Eğitim”.

Tekrarlayan eğitim (kavramının) özü; eğitimin, bireyin ömrü boyunca yinelenen bir şekilde dağıtılmasıdır. Bu, uzun ve çalışma öncesi dönemi kapsayan tam zamanlı eğitimin

mevcut uygulamadan kopuşu anlamına gelir. Bireyin değiştirilemez eğitim-iş-boş zaman-emeklilik sıralamasını terk etmesi ve bu faaliyetleri kendi arzu ve özlemleri doğrultusunda değiştirmesine olanak sağlar.

- İsveçli araştırmacı Torsten Husen'ın yazılarıyla ilişkilendirilen ama aynı zamanda UNESCO tarafından da desteklenen; “Öğrenen Toplum” kavramı.

Eğitim artık bir elit kesimin ayrıcalığı değil, toplumun tamamını ve bireyin tüm yaşam süresini kucaklamaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim, toplumun tüm kesimlerinin yapısal olarak bütünleştiği eşgüdümlü bir bütünlük oluşturmalıdır. Bu sayede evrenselleşecek ve sürekli hale gelecektir. Mesleki faaliyetlerin teşvik edilmesinde olduğu kadar kültürde de itici bir güç olacaktır. Öğrenen toplum karşı konulamaz ve geri döndürülemezdir ve çağımızın kültürel devrimidir.

- Radikal düşünür Ivan Illich tarafından geliştirilen; “Okulsuz Toplum” kavramı.

Yeni eğitim kanallarının aranması yerine, herkes yaşamının her anını bir öğrenme, paylaşma ve ilgilenme anına dönüştürme fırsatını yaratan eğitim kanalları olmalıdır.

İyi bir eğitim sisteminin üç amacı olmalıdır: öğrenmek isteyen herkese yaşamlarının her döneminde mevcut kaynaklara erişim imkanı sunmalıdır. Bildiklerini paylaşmak isteyen herkese, onu öğrenmek isteyenleri bulmaları için imkan sağlamalıdır. Son olarak, bir konuyu kamuya sunmak isteyen herkese bunu duyurma fırsatı verilmelidir. Böyle bir sistem, eğitime anayasal güvencelerin uygulanmasını gerektirir.

- Afrikalı tarihçi Joseph Ki-Zerbo tarafından formüle edilen sürekli “Sürekli İnisiyasyon” (kılavuzluk) kavramı.

Hayvanlar neredeyse tamamen oluşmuş olarak doğarlar. Öte yandan, insanlar bir Bambara atasözüne göre, eksik doğarlar (Ki-Zerbo, 1990). Bu nedenle eğitim, insana özgü bir süreçtir ve sonsuz sayıda aşamadan oluşan bir çevre tarafından oluşturulur. Sonuç olarak, sürekli ve kalıcı olmadıkça bir eğitim olamaz. Sürdürülebilirlik, eğitimin içselleştirilmesini ve yaşama yansıtılmasını teşvik eder. Öğrencileri gelecekteki zorluklara hazırlarken, aynı zamanda değişimin bir parçası olmaları için güçlendirir. Sorunların kök nedenlerini anlama, farklı bakış açılarını değerlendirme ve sistemlerin nasıl işlediğini kavrama becerilerini geliştirir. Sürdürülebilir eğitim, gelecek nesillerin sadece bilgiye sahip olmalarını değil, aynı zamanda dünyayı daha iyi bir yer haline getirecek sorumlu, bilgili ve eylem odaklı bireyler olmalarını sağlayan bir yaşam boyu öğrenme sürecidir.

Yaşam boyu öğrenmeye geçmeden önce yetişkinlerin öğrenme teori ve modellerine bakmak yerinde olacaktır. Yetişkin öğrenme teorileri oldukça farklıdır, ancak hepsi aynı fikirle başlar: “*Yetişkinler, çocuklardan farklı bir şekilde öğrenir*”(Knowles, 1968).

Yetişkinlerin ve çocukların öğrenme şekilleri birçok önemli yönüyle farklılık gösterir. Yetişkinler genellikle daha kendi kendine motive olurlar, çünkü eğitimin değerini anlarlar ve genellikle bir hedef belirleyerek çalışmaya başlarlar. Çocuklar daha yüksek düzeyde katılıma ihtiyaç duyarlar, çünkü öğrenme durumlarında doğal olarak daha az motive olurlar. Yetişkinler, yeni kavramları anlamak için mevcut bilgi birikimlerinden faydalanabilirken, çocuklar genellikle yeni bir konuya tamamen boş bir sayfa gibi yaklaşır. Yetişkinler, sorunları çözmek ve yeni kavramları öğrenmek için kendi kendilerine yönlendirme yapabilme konusunda çok daha yeteneklidirler, çocuklar ise daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar (Knowles, 1968; Tennant, 1986).

Yetişkin öğrenme teorisi, eğitim programlarının etkili olması için yetişkinleri göz önünde bulundurarak geliştirilmesi gerektiğini vurgular. Ancak, tek bir birleşik yetişkin öğrenme teorisi yoktur, fakat farklı kuruluşların ihtiyaçlarına uygun farklı teoriler bulunmaktadır. Bunlarla ilgili yapılmış çalışmalardan bazıları:

1. Andragoji: Yetişkin öğrenme teorisi olarak da bilinir. Malcolm Knowles tarafından geliştirilmiş ve yetişkinlerin öğrenme süreçlerini anlamak için kullanılmıştır. Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997), yetişkin öğrenme teorisi ve uygulamasına önemli katkılar yapmış Amerikalı bir eğitimcidir. Knowles'ın en iyi bilinen eseri andragoji kavramıdır. Andragoji teorisine göre yetişkinler;

- Kendi öğrenmesini yönlendirmede çocuk öğrenciden çok daha yetkindir.
- Kendi bilgi birikimini ve yaşam deneyimini öğrenmesine yardımcı olmak için kullanır.
- Yeni bir iş, sosyal yaşam gibi konularda ilgili, hazır ve öğrenmeye isteklidir. Yeni bilgiyi hemen yaşamlarındaki problemleri çözmek için uygulayabilmek ister.
- Öğrenme deneyiminin planlanması ve değerlendirilmesinde ses sahibi olmak ister.

Bu, andragojinin güçlü bir şekilde kendi kendine motive olanlar veya hedefe odaklanmış bir program içinde olanlar için daha uygun olduğu anlamına gelir. Kendi kendine motivasyonu olmayan öğrenciler veya alternatif öğrenmeyi sınıf deneyimine tercih edenler, bu tür bir öğrenmede aynı faydayı bulamayacaklardır (Henry, 2011).

Andragojiden eğitimde faydalanmak için, eğitimci öğrenenin ihtiyaçlarına uygun materyallerle işbirliğini teşvik eden bir alan oluşturmalıdır. Eğitimci, dersin öğrenen için nasıl değerli olacağını gerçek dünyadan örnekler kullanarak göstermelidir. Öğrenme, ezberleme veya tekrar yerine yaparak olmalıdır (Henry, 2011; Sikandar, 2016).

Bir organizasyon, öğrencinin karşılaşacağı ortak problemleri belirleyip öğrencinin bu problemlere çözüm geliştirmesine yardımcı olarak, eğitim programında andragojiyi etkili bir şekilde kullanabilir (Henry, 2011; Sikandar, 2016).

Knowles'ın fikirleri etkileyici olsa da eleştirilere de maruz kalmıştır. Eleştirel bakış açıları genellikle andragoji teorisinin evrensel geçerliliği, kültürel farklılıkların göz ardı edilmesi, öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına yeterince odaklanılmaması gibi konulardır. Bazı akademisyenler, Andragoji ve Pedagoji arasındaki ayrımın her zaman net olmadığını ve Andragojik prensiplerin tüm yetişkin öğrencilere uygulanamayacağını savunmaktadır. Bununla birlikte, Knowles'ın çalışmaları hala yetişkin eğitimi alanında temel bir etki yapmaktadır. Knowles'ın mirası, Andragoji üzerine yaptığı çalışmalarla sınırlı değildir. O, yetişkin eğitimi konusunda birçok kitap ve makale yazmış, alanda faaliyet gösteren mesleki kuruluşlarda aktif rol almıştır. Onun fikirleri, eğitimcilerin yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve ele alma biçimini şekillendirmiştir (Henry, 2011; Kitchenham, 2012).

2. Kendini yönlendirerek öğrenme: Bu teori, 1997 yılında D.R. Garrison tarafından geliştirilmiş olup Malcolm Knowles'ün andragoji teorisine dayanmaktadır. Yetişkinlerin kendini yönetme kavramlarını içine alarak, yetişkin öğrenci için aşağıdaki önermeye dayalı bir teori oluşturur (Garrison, 1997):

- Yetişkinler ne öğrenmeleri gerektiğini anlamak için girişimde bulunur. Öğrenci öğrenme hedeflerini belirler, ihtiyaç duyduğu kaynakları bulur, bir öğrenme planı oluşturur ve takip eder, ardından kendi sonuçlarını değerlendirir.
- Kendilerine yardım edebilecek kişileri arar, bunlar arasında öğretmenler, mentorlar veya akranlar bulunabilir.
- Bilinçli kararlar almak için zaman harcayacak ve günlük olarak öğrenmeyi içselleştireceklerdir.

Kendini yönlendirerek öğrenme, kendi kendine motive olan öğrenciler için uygun olduğu gibi teknoloji tabanlı öğrenmeye yatkın olanlar için de uygundur.

3. Dönüşümsel Öğrenme: Bu teori, 1978'de Jack Mezirow tarafından geliştirilen, öğrenmeyi kullanarak öğrencinin dünyayı görme şeklini dönüştürme yeteneğiyle ilgilidir.

Bu teori, bir öğretmenin yeni kavramları tanıtması, varsayımları sorgulaması ve bakış açılarını bozması yoluyla bir öğrencinin:

- Dünya görüşünü önemli ölçüde değiştirebileceğini, tamamen yeni bir referans çerçevesiyle sonuçlanacağını öne sürer.
- Bir 'şaşırtıcı çıkmaz' ile karşı karşıya kalacaklarını, mevcut bakış açılarını temelden sorgulayan bir şekilde perspektiflerini yeniden düşündüklerini ve inançlarını ayarlamak için eleştirel düşünmeyi kullanacaklarını ifade eder.
- Öğretilen kavramları hatırlamakta daha kolaylık yaşayacaklarını, çünkü dönüşüm davranışı, düşünceleri ve inançları içerir.

Bu tür öğrenme, kişisel veya profesyonel gelişime ihtiyaç duyan çalışanlar, karmaşık analitik süreçleri öğrenenler için uygundur (Kitchenham, 2012).

4. Deneysel Öğrenme: Bu tür öğrenme teorisi, 1970'lerde David Kolb tarafından geliştirilmiştir. Deneysel öğrenme, elden öğrenmeyi merkeze alır ve kavramları göstermek için deneyimleri kullanır. Deneysel öğrenmede öğrenci (Peker, 2003):

- Öğrenme sürecine aktif olarak katılır.
- Katılım aşamasından sonra deneyimlerini yansıtır ve kazandıkları bilgiyi geliştirir ve pekiştirir.
- Öğrenme sürecinin başarılarını ve başarısızlıklarını göz önünde bulundurarak, bir sonraki öğrenme etkinliği için geliştirmeler yapar. Bunu yaparken, yeni öğrendikleri becerileri kullanmak için soyut kavramlaştırma yaparlar. Bu tür öğrenme, öğrenmeye istekli olan öğrencilerle ve sistemli düşünme veya mekanik beceriler gerektiren görevlerde iyi çalışır.

5. Proje Tabanlı Öğrenme: 1897'de John Dewey tarafından geliştirilen, genellikle bir grup olarak yapılan öğrenme teorisidir. Teori, öğrencilerin:

- Aktif olarak gerçek dünya sorunlarını keşfettiklerinde daha bütünsel ve derin bir şekilde bilgi edindiklerini öne sürer.
- Bu sorunu uzun bir zaman diliminde araştırarak, geliştirerek ve potansiyel çözümleri test ederek çalışmalarını gerektiğini, bu süreçte düzenli olarak öğretmenlerden geri bildirim alması gerektiğini ifade eder.
- Bilgiyi aktif bir şekilde uygulamak zorunda kalarak daha kapsamlı bir şekilde anlayacaklarını belirtir.

Proje tabanlı öğrenme, uzun vadeli proje yönetimi becerilerini geliştirmek isteyen organizasyonlar ile yazılım ve teknoloji alanı için çok uygundur (Sikandar, 2016).

Proje tabanlı öğrenmenin eleştirilerinden biri, grup üyelerinin bazılarının grup iş birliğinden faydalanarak işi savsaklamaya meyilli olabileceğidir. Eğer öğretmenin yönlendirmesi yetersizse, bu fark edilmeyebilir ve bazı öğrenciler işin fazlasını üstlenirken bazıları başka bir öğrencinin çalışmasına ortakmış gibi görünebilir.

6. Aktif Öğrenme: Reg Revans tarafından 1982 yılında geliştirilmiş olup genellikle bir grup dinamiğinde problemleri çözme ve çözümleri basitleştirme ile ilgilidir. Aktif öğrenme teorisine göre, öğrenciler:

- Problemi daha iyi anlamak için sorular sorma sürecini takip ederler, olası çözümlerin neler olabileceğini düşünürler, en iyi çözümü belirlerler ve sonunda harekete geçerler.
- Harekete geçtikten sonra, öğrenciler tekrar düşünür, süreci, sonuçları ve nasıl iyileştirebileceklerini sorgularlar.
- Süreç boyunca uyumluluk oluştururlar, işbirlikçi yetenek kazanırlar ve grup dinamiklerini daha iyi anlarlar.

Bir organizasyon, aktif öğrenmeyi takım oluşturmaya yardımcı olmak, ileri eğitim gereken öğrenme alanlarını belirlemek ve çalışanların kurumsal bilgisini artırmak için kullanılabilir (Pedler, 2016). Bu tür öğrenmede eylem alındıktan sonra sürece dair yeterli zaman verilmesi önemlidir. Bu süreç olmadan istenen öğrenme gerçekleşmeyecektir.

7. Davranışçılık: 1940'larda B. F. Skinner tarafından geliştirilen davranışçılık, insanların koşullanarak, uyarıcı, ödül ve ceza kullanarak öğrendiğini teorize eder. Bu teori, öğrencinin:

- Uyarıcılara yanıt olarak bilgi edindiğini.
- Öğrenci pasif olarak bilgiyi aldıkça tekrarlanan ve pekiştirilen öğretimden faydalandığını.
- Pozitif veya negatif sonuçların gösterilmesini gerektirdiğini önerir.

Davranışçılık, örneğin, sağlık veya şirket politikası seminerleri gibi standart bir sonucun istendiği eğitim programlarında çok yaygındır. Eğitimcilerin öğrencilerden katılım veya eylem beklemediği durumlarda bu tür bir öğrenme faydalı olabilir. İlgili bir eğitimci ve iyi performans gösteren öğrencilere teşviklerle, davranışçılık kolayca bir şirket eğitim programına entegre edilebilir.

8. Bilişselcilik: Bu teori, davranışçılığı reddetmenin bir sonucu olarak geliştirilmiş ve öğrencilerin, davranışçıların iddia ettiğinden çok daha aktif olduklarını belirtmiştir. Bu teori, öğrencinin (Collins, 1991):

- Bilgiyi bütünsel bir şekilde eski ve yeni bilgileri bir araya getirerek edindiğini belirtir.
- Bilgiyi alır, işler ve daha sonra hatırlaması için var olan bilgilere göre düzenler.
- Kendi öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olduğunu ifade eder.

Bilişselcilik, bir öğrencinin edindiği bilgiyi yansıtabildiği ve daha sonra kendi işine uygulayabildiği senaryolarda çok etkili olabilir. Örneğin, bir haftalık eğitim seminerinden sonra, bir öğrenciye öğrendiklerini düşünmek için bir sabah ayırması teşvik edilebilir ve bu yeni bilginin rolüne nasıl uygulanabileceği düşünülebilir.

Eğitimde bilişselcilikten yararlanmak için, öğretmenlerin bilginin öğrenci için anlamlı hale getirildiğinden emin olmaları gerekir. Bilginin öğrencinin mevcut bilgisiyle ilişkilendirilmesi ne kadar çok olursa, öğrenci o bilgiyi o kadar kolay hatırlayacaktır. Bu konuda özellikle benzetmeler ve metaforlar, kavram haritalamalar yardımcı olabilir. Başarılı öğretmenler, yeni bilgiyi mevcut bilgiyle nasıl ilişkilendiğini net bir şekilde gösteren bir yapıya yerleştirirler (Collins, 1991).

Bir işyeri, eğitim programında bu teoriden yararlanırken, öğrencilerin bilgi yükü altında ezilmemesine dikkat edilmelidir. Bilişsel aşırı yükleme, bir öğrenciye bilgiyi işlemek için yeterli zaman olmadan çok fazla bilgi verildiğinde ortaya çıkabilir.

9. Yapılandırmacılık: Bu teori, bilginin öğretmenden öğrenciye iletilerek değil, öğrencinin kendi anlamını oluşturmasıyla yaratıldığını belirtir. Yapılandırmacılar, öğrencinin:

- Deneyimlerinden kendi anlamını ve bilgisini aktif olarak oluşturduğuna inanır.
- Kendi bilgi gelişiminin motoru olduğuna, eski bilgiyi yeni bilgiyle bağlantılandırarak ve ardından bağlamlandırarak inanır.
- Yeni bilgiyi bağlamlandırmak için kendi kişisel ve kültürel deneyimlerini kullanır.

Yapılandırmacılıkta, öğretmenler, öğrencilerin keşfetmeleri için sorular sorma ve bilgilendirici kaynaklar sağlama gibi eylemlerle öğrencilere rehberlik ederler. Asimilasyon ve uyum sağlama kullanarak, öğrenciler mevcut bilgi, deneyimler ve inançları kullanarak yeni kavramları anlamaya çalışırlar (Prawat, 1992).

Bir işyerinde bu teori, çalışanların kendilerini değerlendirmeleri, öğrencileri yeni kavramları öğrenmek için ekiplere gruplandırmaları veya mentorluk programlarına katılmaları durumunda görülebilir. Öğitmen, öğrenci kadar aktif olmalıdır; öğrenciler, kendi anlamlarını oluşturmak için sağlanan bilgileri kullanırken, rehberlik sağlar.

10. Sosyal öğrenme kuramı: 1970'li yıllarda Albert Bandura tarafından geliştirilen bu teori, davranışçılığı ve bilişselcilikleri birleştirdi. Sosyal öğrenme kuramı, öğrencilerin:

- Kendi deneyimlerini başkalarının eylemleri için aldıkları ödüller ve cezaları gözlemlerle birleştirerek edineceklerini varsayar.
- İşyerindeki davranışlara verilen tepkileri gözlemleyerek ve anlayarak nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler.
- Saygı duydukları çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederler.

Bu teori, uygun iş yeri davranışlarını göstermek için kullanışlıdır. Yöneticiler rol modeller olarak hareket eder, kabul edilebilir olanı gösterir, onu takip eden çalışanları ödüllendirir ve model davranışı izlemeyenlere düzeltme sağlarlar (Korkmaz, 2003).

Eğitmenler, neyi gösterdiklerini net bir şekilde belirtmeli ve anekdotlar, rol oyunları veya eğitim videoları gibi araçları bilgiyi pekiştirmek için kullanabilirler. Öğrencilerin eğitmen saygı duyulan biri olduğunda daha fazla ilgili olacağı düşüncesinden yola çıkarak hiyerarşi içinde saygı gören eğitmenler kullanılmalıdır.

Sosyal öğrenme kuramı, birlik sağlanmazsa örgüte iyi hizmet etmeyecektir. Öğrenciler pozitif veya negatif davranışların hiçbir sonuca yol açmadığını çabuk fark ederler. Eğitmenlerin tarafsız ve adil olmaya dikkat etmeleri gerekir.

Tüm bu teoriler tek başına veya karma şekilde yetişkin eğitim programlarında kullanılabilir. Öğrencilerin eğitime vereceği yanıtlar farklı olabilir ve bilgiyi birkaç farklı şekilde sunmanın her zaman yararlı olacağını unutmamak gerekir.

### **1.1.1. Kültür ve sanat bağlamında yaşam boyu öğrenme**

Kültür ve sanat, yaşam boyu öğrenme sürecinin hem zenginleştirici bir aracı hem de başlı başına bir öğrenme alanıdır. İnsanlığın ortak mirası olan kültürel değerler, sanatsal ifade biçimleri ve estetik deneyimler, bireylerin kendilerini, çevrelerini ve dünyayı anlamalarına olanak tanır (Boztepe ve Demirtaş, 2016).

- Anlama ve Yorumlama: Sanat eserleri (resim, müzik, edebiyat, tiyatro, sinema vb.) ve kültürel pratikler, farklı bakış açılarını, tarihsel dönemleri, toplumsal yapıları ve insani duyguları anlamak için eşsiz pencereler sunar (Boztepe ve Demirtaş, 2016).
- Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık: Sanatla uğraşmak veya sanat eserlerini analiz etmek, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirir.
- Duygusal Zeka ve Empati: Sanatsal deneyimler, duyguları tanıma, ifade etme ve başkalarının duygularını anlama (empati) yeteneğini güçlendirir.

- Kùltùrlerarası Diyalođ: Farklı kùltùrlerin sanatını ve geleneklerini òđrenmek, kùltùrel çeişitliliğe sayđıyı artırır, ònyargıları azaltır ve toplumlar arası diyaloğu teşvik eder.
  - Kimlik ve Aidiyet: Kùltùrel miras ve sanatsal ifade, bireylerin kendi kimliklerini inşa etmelerine ve bir topluluğa ait hissetmelerine yardımcı olur (Laal ve ark., 2014). Kùltùr ve Sanat Yoluyla Yaşam Boyu Òđrenme Biçimleri ise;
    1. Formal Òđrenme: Ùniversitelerin gùzel sanatlar fakùlteleri, konservatuvarlar, sanat liseleri gibi kurumlarda alınan yapılandırılmış eğitimler (Demir ve Çetin, 2022).
    2. Non-Formal (Yaygın) Òđrenme:
      - Mùzeler, sanat galerileri, kùtùphaneler ve kùltùr merkezlerinin dùzenlediđi atolye çalışmaları, kurslar, seminerler, söyleşiler.
      - Halk eğitim merkezleri veya belediyelerin sunduğu sanat ve zanaat kursları (resim, mùzik aleti çalma, seramik, tiyatro vb.).
      - Sanat toplulukları ve derneklerin faaliyetleri (Göloğlu ve Çetin, 2021; Demir ve Çetin, 2022).
    3. Informal (Sargın) Òđrenme:
      - Mùze, galeri, òren yeri gezileri.
      - Konser, tiyatro, opera, bale gibi sahne sanatları performanslarını izlemek.
      - Film festivallerine katılmak, sanatsal değerli olan filmleri izlemek.
      - Edebiyat okumaları yapmak, kitap kulùplerine katılmak.
      - Belgesel izlemek, kùltùrel ve sanatsal içerikli podcast'ler dinlemek.
      - Dijital platformlardaki sanal mùze turları, online sanat arşivleri ve eğitim kaynaklarından yararlanmak.
      - Yerel festivallere, kutlamalara ve geleneksel etkinliklere katılmak (Laal ve ark, 2013).
- Mùzeler, kùtùphaneler, arşivler, sanat galerileri, tiyatrolar, kùltùr merkezleri gibi kurumlar, kùltùr ve sanat yoluyla yaşam boyu òđrenmenin kilit aktörleridir. Bu kurumlar:
- Kùltùrel mirası korur ve sergiler.
  - Her yaş grubuna yönelik eğitici programlar ve etkinlikler dùzenler.
  - Sanatçılar ve halk arasında köprü kurar.
  - Bilgiye ve sanatsal deneyime erişimi kolaylaştırır.
  - Toplumun kùltùrel ve sanatsal katılımını teşvik eder (Laal ve ark, 2013).

Kùltùr ve sanat odaklı yaşam boyu òđrenme, bireylerin entelektùel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunur. Yaratıcılığı, eleştirel dùřünceyi ve estetik beğerneyi geliştirir. Toplumsal düzeyde ise kùltùrel çeişitliliğin korunmasına, sosyal uyumun

güçlenmesine ve daha bilgili, katılımcı ve hoşgörülü bir toplum yaratılmasına yardımcı olur. Sanata ve kültüre erişimin demokratikleştirilmesi ve bu alandaki öğrenme fırsatlarının çeşitlendirilmesi, yaşam boyu öğrenme hedeflerine ulaşmada kritik öneme sahiptir. Bu süreç, sadece bireysel bir zenginleşme değil, aynı zamanda toplumun kültürel sermayesini artıran kolektif bir yatırımdır (Giere, 1994; Laal ve ark, 2013).

### **1.1.2. Yaşam boyu öğrenme becerileri**

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatları boyunca bilgi, beceri ve deneyim kazanma sürecini ifade eder. Bu, resmi eğitimden öte, sürekli eğitim ve kişisel gelişimin önemini vurgular. Yaşam boyu öğrenme geniş bir yelpazede bulunan faaliyetleri kapsar, bunlar arasında resmi eğitim, gayri resmi öğrenme, kendi kendini motive eden çalışma ve deneyimsel öğrenme bulunur. Yaşam boyu öğrenme, merak, keşif, yaşam boyu yeni zorluklar ve fırsatlarla uyum sağlama sürecine dayalı kişisel veya profesyonel büyüme ile ilgili yaklaşımı ifade eder.

Diğer yandan, yaşam boyu öğrenme becerileri, bireylerin yaşam boyu öğrenme yolculuklarını desteklemek için zamanla geliştirdikleri belirli yetenekler ve yetkinliklerdir. Bu beceriler, bireylerin öğrenme faaliyetlerine etkili bir şekilde katılmalarını, değişen koşullara uyum sağlamalarını ve eğitim ve kişisel hedeflerini takip etmelerini sağlar. Yaşam boyu öğrenme becerileri arasında eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, bilgi okuryazarlığı, uyum yeteneği, öz yönetim, işbirliği, yaratıcılık, dayanıklılık ve duygusal zeka gibi yetenekler bulunur. Bu beceriler, modern hayatın karmaşıklıklarını yönetmek, iş gücünde rekabetçi olmak ve yaşamın çeşitli alanlarında başarı elde etmek için önemlidir.

Özetlemek gerekirse, "yaşam boyu öğrenme" sürekli öğrenme kavramını ifade ederken, "yaşam boyu öğrenme becerileri" özellikle bu sürekli öğrenme sürecini kolaylaştıran ve destekleyen yetenekleri veya kabiliyetleri belirtir.

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı temel bileşenleri:

Eleştirel düşünme: Bu beceri, bilgiyi nesnel bir şekilde analiz etme, argümanları değerlendirme ve mantıklı sonuçlar çıkarma yeteneğini içerir. Temelini, varsayımları sorgulama, birden fazla bakış açısını göz önünde bulundurma ve mantıklı sonuçlar çıkarma oluşturur.

**Problem çözme:** Yaşam boyu öğrenenler, problemleri tanımlama, belirleme ve etkili bir şekilde ele alma becerisine sahiptir. Yaratıcı çözümler üretebilir, potansiyel engelleri öngörebilir ve gerektiğinde yaklaşımını değiştirebilirler.

**İletişim:** Etkili iletişim becerileri, fikirleri açıkça ifade etme, aktif dinleme ve diğerleriyle işbirliği yapma yeteneği için temeldir. Bu, sözlü ve yazılı iletişimi, sözsüz iletişim ve aktif dinleme becerilerini içerir.

**Bilgi okur-yazarlığı:** Yaşam boyu öğrenenler, çeşitli kaynaklardan bilgi bulma, değerlendirme ve kullanma becerisine sahiptir. Güvenilirlik, önyargı ve ilgili kavramlar gibi kavramları anlayarak, bilinçli kararlar alabilir ve problemleri çözebilirler.

**Uyum yeteneği:** Bugünün hızla değişen dünyasında uyum yeteneği çok önemlidir. Yaşam boyu öğrenenler esnek ve açık fikirlidir, yeni teknolojileri, fikirleri ve çalışma biçimlerini benimserler. Değişimi bir tehdit olarak değil büyüme fırsatı olarak görürler.

**Kendini Yönetme:** Yaşam boyu öğrenenler, hedef belirleme, zaman yönetimi ve öz disiplin gibi güçlü kendini yönetme becerilerine sahiptirler. Görevleri önceliklendirebilir, düzenli kalabilir ve hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmak için kendi kendilerini motive edebilirler.

**İşbirliği:** Yaşam boyu öğrenenler, işbirliğinin ve takım çalışmasının değerini anlarlar. Çeşitli gruplarda etkili bir şekilde çalışabilir, farklı bakış açılarına saygı gösterir ve kolektif hedeflere olumlu katkıda bulunabilirler.

**Yaratıcılık:** Yaratıcılık, yenilikçi düşünme, yeni fikirler üretme ve zorluklara taze açılardan yaklaşma yeteneğini içerir. Yaşam boyu öğrenenler, ilham arayarak, farklı yaklaşımlar deneyerek ve başarısızlığı öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul ederek yaratıcılıklarını geliştirirler.

**Dayanıklılık:** Dayanıklılık, başarısızlıklardan ve zorluklardan kurtulma yeteneğidir. Yaşam boyu öğrenenler, büyüme odaklı bir zihniyet geliştirerek, başarısızlıklardan öğrenir ve zorluklarla karşılaştıklarında olumlu bir tutum sergilerler.

**Duygusal Zeka:** Yaşam boyu öğrenenler, duygularını ve diğerlerinin duygularını anlarlar. Empati gösterir, kişilerarası ilişkileri etkili bir şekilde yönetir ve sosyal durumları duyarlılıkla ve taktikle ele alırlar.

Bu beceriler, bireylerin değişen bir dünyada başarılı olmalarını, sürekli değişen koşullara uyum sağlamalarını ve yaşam boyu kişisel ve profesyonel gelişimlerini sürdürmelerini sağlar.

### 1.1.2.1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri

Ömür boyu öğrenmenin çeşitli tanımları arasında aşağıdaki tanım, Longworth ve Davies (2013)'e aittir:

"İnsan potansiyelinin geliştirilmesi, bireylere yaşamları boyunca gerekecek tüm bilgi, değerler, beceri ve anlayışı edinmelerini sağlayan ve bunları her rolde, durumda ve ortamda özgüven, yaratıcılık ve keyifle uygulamalarını sağlayan bir süreçtir."

Deveci (2018a) bu tanımı, bireylerin çeşitli becerileri güvenle kullanabilmesi, onları ayarlayabilmesi ve "hayatları boyunca eşzamanlı ve uzunlamasına üstlendikleri farklı roller gereği gereken şekilde yeni beceriler kazanabilmesidir" şeklinde özetlemiştir. Yaşam boyu öğrenmeyi kendi müfredatlarına dahil etmiş öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim kurumları vardır. Bu tür bir kurumun örneği, ABD'deki Kutztown Üniversitesi Eğitim Fakültesi'dir (2012). Fakülte, bir yaşam boyu öğrenme modeli oluşturdu ve bu model, öğretmen adaylarını çeşitli ve dinamik okul bağlamlarına hazırlayarak onlara mesleki gelişim için gereken bilgi, beceri ve tutumları aktarmaya dayanmaktadır.

Bu eğitim modelinin ilk alanı 'bilgi'dir. Öğretmenlerin ilgili disiplinlerde uzmanlaşmış bilgisini, etkili iletişim ve eleştirel düşünme için temel genel bilgiyi içerir. En başta dil bilgisi, artikülasyon ve ses kalitesi gibi yazılı ve sözlü becerileri içermektedir. Aynı zamanda bir öğretmenin öğrencilerine, velilerine ve meslektaşlarına mesaj iletirken uygun medyayı seçme ve kullanma becerisini de içerir. Bu becerilerin etkili kullanımı, öğretmenin mesleği konusunda istekli olduğunu gösterir ve öğrencilere içeriği öğrenme konusunda motivasyon sağlamanın yanı sıra sürekli bir çabalama ile öğrenmeyi de aşılır. Öte yandan eleştirel düşünme becerileri öğretmenlerin Sokratik düşünmeyi, ilgili sorular sormayı, ilgili bilgileri toplamayı ve bu bilgiyi akıllıca kullanmalarını gerektirir. Öğretmenler de öğrencilerine bu becerileri modelleme yoluyla öğretir (Deveci, 2018b).

İkinci alan ise öğretmenlerin dünyaya olan tutkuları ve meraklarıyla desteklenen pratik bilgilerini genişletme yeteneklerini ve öğretmenliği bir meslek olarak etkileyen çeşitli faktörlere ilişkin farkındalıklarını ifade eden 'beceriler'dir. Merak, dünya meselelerine ilişkin anlayışlarını geliştirmede önemli bir rol oynar. Bu tür öğretmenlerin ayrıca, öğrencilerinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına izin vererek risk almaları beklenir. Kişiler arası beceriler de bu alanın altında yer alır. Bu, öğrencilere bireysel dikkat gösterme ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratmayı içerir. Kişiler arası becerilerle ilgili kısım, yardım ve tavsiye için akranlarla işbirliğidir. Beceri alanı aynı zamanda disiplinin entegrasyonunu da

içerir ve öğretmenlerin bir alanda öğrenilen becerilerin diğer alanlardaki becerilerle nasıl ilişkili olduğuna dair anlayışına atıfta bulunur. Ayrıca, öğrencilerin farklı çalışma alanları arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olmaları beklenir. Öte yandan, beceri alanı kapsamındaki teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin öğrencilerin düşünme ve bilgi oluşturma çabalarını geliştirmek için teknolojik araçlardan yararlanmalarını gerektirir. Son olarak organizasyon ve sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin olumlu beklentiler belirlemesine, kendilerini değerlendirmesine ve daha fazla büyüme için plan yapmasına olanak tanır (Deveci, 2018b).

Üçüncü alan "yatkinlıklar" olarak adlandırılır. Bu alan altında, üniversite mesleki davranış kalıplarında ortaya çıkan içsel değerler, inançlar ve tutumlar bulunur. Öğrencilere, velilere, öğretim üyelerine ve genel olarak topluma karşı adil olmak ve her öğrencinin öğrenme kapasitesine olan inanç temel özelliklerdendir. Yatkinlıkların özelliklerinden biri olan bilimsel sorgulama; öğretmenleri disiplinlerindeki güncel eğilimler ve sorunlar hakkında farkındalıklarını artırmak için diğerleriyle işbirliği yapmaya teşvik eder. Bunu kendi disiplinlerindeki (eylem) araştırmaları yoluyla yapabilirler. Yatkinlıkların bir başka özelliği de öğretmenleri kendi öğretimleri üzerinde sürekli düşünmeye sevk eden yansıtıcı bilgeliktir. Öte yandan, farklı bir eğilim olarak kültürel farkındalık ve kabul, öğretmenlerin farklı öğrenci topluluklarını dikkate almalarını ve öğretimlerinde çeşitlilikten yararlanmalarını gerektirir. Öğrencilerini çeşitliliği takdir etmeye ve bunu bir öğrenme fırsatı olarak kullanmaya teşvik ederler (Deveci, 2018b).

Öğretmenlerin öğrencilerine bu becerileri öğretebilmeleri için yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini halihazırda öğrenmiş olmaları gerekmektedir (Selvi, 2011). Bu bağlamda öğretmenler çeşitli projelere katılmanın mesleki kariyerleri için gerekli olduğuna inanmalıdırlar (Fontelles ve Enestam, 2006). Okul düzeyinde yenilik ve değişikliklerin uygulanmasının verimliliğinin belirlenmesinde öğretmenlere rol düşmektedir. Okul düzeyindeki değişiklikleri uygulayabilme kapasitesi büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır (Karip ve Köksal, 1996). Öğretmen standartları alanında çalışan Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği'ne (ISTE, 2008) göre; öğretmenlerin mesleki uygulamalarını sürekli olarak geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenmeyi modellemeleri ve okullarında ve mesleki topluluklarında liderlik sergilemeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenmenin ne ölçüde farkında oldukları geçmiş araştırmaların konusu olmuştur. Örneğin Çelebi, Özdemir ve Elçin

(2014) Türkiye'de 184 öğretmenle anket yapmış ve öğretmenlerin kendilerinin yaşam boyu öğrenenler olarak düzeylerinin nispeten yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ancak bu durumun onların yaşam boyu öğrenmenin gerçek katılımlarına yansımalarının olmadığı tespit edildi. Örnek vermek gerekirse, bilişim teknolojilerini kullanımları oldukça sınırlıydı ve mesleki gelişim faaliyetlerine pek katılmıyorlardı. Öğretmenlerin araştırma yaparken Google ve Yahoo gibi yaygın arama motorlarını kullanıyor, kütüphaneleri ise çok az kullanıyorlardı. Örgütsel desteğin eksikliği de, yaşam boyu öğrenmeye katılımlarını engelleyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştı. Başaran'ın (2005) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Demiralay'ın (2008) Türkiye'deki öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bilgi okuryazarlığı ve buna ilişkin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu araştırmada öğretmenler mesleki gelişim ve kişisel gelişim ile ilgili alt boyutlardaki ifadelerle “tamamen katılıyorum” cevabını verirken, kurumsal gelişime ilişkin ifadelerle “orta” cevabını vermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kurumları tarafından yeterli desteğin sağlanmadığı anlamına gelmektedir. Kurumsal destek eksikliği, Çelebi ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmada da ortaya konulmuştur. Benzer şekilde başka bir çalışmada, öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme deneyimlerine katılımını sınırlayan faktörler arasında fırsat eksikliği, kurumsal görevlerin ağırlığı, toplumsal yanlış anlamalar, teknolojik sınırlamalar ve bürokratik sınırlamalar olduğu tespit edilmiştir (Haseski ve Odabaşı, 2016). Daha sonraki bir çalışmada ise Umman'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzeyleri araştırılmıştır (Amzat, Al-Mahruqi, Teslikhan ve Al-Omari, 2017). Bu çalışmada da, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılma konusunda ilgi ve istek göstermelerine rağmen önemli bir kısmının bu etkinliklere katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Türkiye bağlamında olduğu gibi, Ummanlı öğretmenlerin çoğu, hükümetin ve diğer eğitim kurumlarının öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme deneyimleri yoluyla gelişimlerine yeterince destek vermediğini belirtti. Bu veriler birlikte ele alındığında, resmi kuruluşların desteği olmadan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik isteklerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanımı için yeterli olmadığını göstermektedir.

## 1.2. İletişim Becerileri

İletişim becerileri, çeşitli bağlamlarda ve farklı izleyicilerle hem sözlü hem de sözsüz olarak bilgiyi etkili bir şekilde iletme ve paylaşma becerisidir (Cohn, 2005). İletişim becerilerinin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

**Sözlü İletişim:** Açık, anlaşılır ve kendinden emin bir şekilde konuşmayı içerir. Uygun dil, ton ve ses yüksekliği kullanımını, ayrıca düşünceleri mantıklı bir şekilde düzenleyerek mesajları etkili bir şekilde iletmeyi içerir. Sözlü iletişim, günlük etkileşimlerde, sunumlarda, halkla ilişkilerde ve grup tartışmalarında önemlidir (Cohn, 2005).

**Sözsüz İletişim:** Vücut dili, yüz ifadeleri, jestler, göz teması ve duruş gibi unsurları içerir. Duyguları, tutumları ve niyetleri iletmede önemli bir rol oynar ve sıklıkla sözlü mesajları tamamlayan veya çelişen bir işlev görür. Sözsüz ipuçlarını etkili bir şekilde anlamak ve kullanmak, iletişimi ve kişilerarası ilişkileri geliştirebilir (Cohn, 2005).

**Dinleme Becerileri:** Etkili iletişim, dikkatlice dinlemeyi içerir. Bu, başkalarının sorularını, endişelerini ve geri bildirimlerini dikkatlice dinlemeyi, onların bakış açlarına empati göstermeyi ve uygun yanıtlar sağlamayı içerir. Aktif dinleme, kişilerarası ilişkilerde anlayış, güven ve işbirliğini teşvik eder (Elgin, 1993).

**Yazılı İletişim:** E-postalar, raporlar, notlar, mektuplar ve metin mesajları gibi yazılı sözcüklerle mesaj iletmeyi içerir. Netlik, özlülük ve tutarlılık gerektirir, ayrıca doğru dilbilgisi, noktalama işaretleri ve imla önemlidir. Güçlü yazılı iletişim becerileri, akademik, profesyonel ve dijital iletişim bağlamlarında önemlidir (Elgin, 1993).

**Kişilerarası İletişim:** Sosyal ve profesyonel ortamlarda etkili bir şekilde etkileşim kurma yeteneğini ifade eder. İlişki kurma, empati gösterme, çatışmaları çözme ve işbirliği yapma becerilerini içerir. Güçlü kişilerarası iletişim becerileri, meslektaşlar, müşteriler ve paydaşlarla olumlu ilişkiler kurmak için önemlidir (Elgin, 1993).

**Sunum Becerileri:** Bilgi veya fikirleri bir kitleye net, ilgi çekici ve ikna edici bir şekilde aktarmayı içerir. Bu, sunumları etkili bir şekilde yapılandırmayı, görsel yardımları uygun şekilde kullanmayı ve hikaye anlatımı, mizah ve etkileşimli unsurlarla izleyiciyi etkilemeyi içerir (Cohn, 2005).

**Duygusal Zeka:** Duyguları tanıma, anlama ve yönetme yeteneğini ifade eder. Empati, öz farkındalık, öz düzenleme ve sosyal becerileri içerir. Etkili duygusal zeka, iletişim, çatışma çözme ve anlamlı ilişkiler oluşturma konusunda önemlidir (Elgin, 1993).

Kültürlerarası İletişim: Kültürlerarası iletişim becerileri, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle etkili bir şekilde etkileşim kurma yeteneğini ifade eder. Bu, kültürel normları, değerleri ve iletişim tarzlarını anlama, saygı gösterme ve kültürel farklılıklara duyarlılık içerir. Etkili kültürlerarası iletişim, çok kültürlü işyerlerinde, uluslararası işlerde ve küresel etkileşimlerde önemlidir (Elgin, 1993).

Genel olarak, güçlü iletişim becerileri, eğitim, kişisel, akademik ve profesyonel çabalar için başarının temelidir. Etkili iletişim, farklı bağlamlarda, çeşitli hedef kitlelerle etkileşimde bulunarak anlayışı, işbirliğini ve olumlu ilişkileri geliştirir (Elgin, 1993; Cohn, 2005).

İletişim becerileri kavramı çok gelişerek günümüzde giderek daha geniş bir kapsam halini almıştır. Avrupa Konseyi, iletişim becerilerinin altı bileşeni olduğunu düşünmektedir: dil becerileri, sosyo-dilsel yeterlilik, söylem yeterliliği, sosyo-kültürel yeterlilik, stratejik yeterlilik ve sosyal yeterlilik. İletişim becerileri, birçok yazar tarafından bireylerin yaşamları boyunca edindikleri iletişimsel kapasiteleri içeren bir yetenek olarak değerlendirilmektedir. İletişim becerileri özel bir metodoloji uygulanarak geliştirilebilirler (Muste, 2016).

Netice itibarıyla, güçlü iletişim becerilerine sahip olmak, kişisel ve profesyonel başarı için kritik bir faktördür. Etkili ve güçlü bir iletişim ilişkilerin güçlenmesi, işbirliğinin teşvik edilmesi ve hedeflere ulaşılmasına yardımcı olur.

### **1.2.1. Öğretmenlerin iletişim becerileri**

Öğretmenlerin iyi iletişim becerileri, öğrencilerinin akademik başarısının ve yaşamlarındaki mesleki başarının temel öznelerinden biridir. Etkili iletişim becerileri öğretmenler için pedagoji, sınıf yönetimi ve sınıfla etkileşim konularında çok önemlidir. Öğretmen sınıfta öğrencilerle daha çok sözlü olarak iletişim kurar. İletişim becerisi zayıf olan bir öğretmen, öğrencilerinin öğrenmede ve kendilerini geliştirmede başarısız olmalarına neden olabilir. Öğrencinin neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlaması gereklidir ve bu tamamen öğretmenlerinin sınıftaki iletişim becerilerine bağlıdır (Morreale ve ark., 2000). İyi bir iletişim, öğretme süreci sırasında olumsuz duygu potansiyelini en aza indirir. Öğrenmek için öğrencinin ders sırasında öğretmenine karşı dikkatli olması gerekir. Loss (2000), öğretmenlerin açık ve anlaşılır bir şekilde iletişim kurmasını önermektedir. Bir öğretmenin yeterlilik niteliğini ve deneyimini değerlendirmek tek başına yeterli değildir. İletişim becerilerinin de dikkate alınması gereklidir. İletişim becerileri olmadan bilgiyi aktarmak

imkansızdır. Yetenekli bir öğretmen ararken, iyi iletişim becerileri öncelik listesinde yer almalıdır (Greenwald ve ark., 1996).

Öğretme tamamen iletişimle ilgilidir. İletişim becerilerini geliştiren öğretmenler, kendilerine emanet edilen öğrencilere eğitim vermeye, tavsiyelerde bulunmaya ve onlara rehberlik etmeye hazırdır. Ek olarak, öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkili bir şekilde işbirliği yapmak ve yöneticileri öğrenci gelişimi hakkında bilgilendirmek için iyi iletişim kurmaları gerekir. İyi bir eğitim-öğretim için çeşitli becerilere ihtiyaç vardır. Ehindero ve Ajibade (2000) tarafından yapılan bir araştırma, etkili öğretim için öğretmenin iyi iletişim, iyi sınıf yönetimi, bilgiyi güncelleme ve kişiliği koruma gibi iyi iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini göstermektedir. Hiç kimse bu temel öğretim becerilerine sahip olmadan etkili bir öğretim yapamaz. Ayrıca, iyi iletişim sadece etkili öğretmenlik mesleği için gerekli değildir, aynı zamanda hayatımızı ilgilendiren her şeyin daha verimli olması için de çok önemlidir (Batenburg ve Smal, 1997).

Khan ve ark. (2016) tarafından, öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin akademik başarısındaki rolüne ilişkin veriler geliştirilmiş olan bir ölçekle Pakistan'daki 14 üniversitenin örneklemeden elde edilmiş ve bu veriler tablolar halinde sınıflandırılmıştır. Veriler regresyonla analiz edilmiş ve analiz sonucunda öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin öğrencilerin akademik başarılarında oldukça önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, bir öğretmenin öğrencilere ders anlatırken iyi iletişim becerilerine sahip olması gerektiği, ilgili çalışmanın sonunda tavsiye edilmiştir. Saunders ve Mill (1999) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, öğretmenlerin sahip olduğu etkili iletişim becerilerinin öğretim açısından çok önemli olduğu ortaya konulmuştur.

### **1.2.2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında iletişim becerileri**

2023-2024 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokullarda kullanılan Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde, iletişim konusunun sadece 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders müfredatında yer aldığı ve bir ünite şeklinde sınırlı olarak verildiği gözlemlenmiştir. Ders kitabında yer alan bilgiler aşağıda özetlenmiştir:

1. İletişim ve İletişim Türleri: İletişimin ne olduğu açıklanır ve iletişim süreci adımlarıyla incelenir. Öğrencilere iletişimin temel bileşenleri olan gönderici, alıcı, mesaj,

kanal ve geri bildirim kavramları öğretilir. Ayrıca, farklı iletişim türleri arasındaki farklar ve örnekler verilerek anlatılır.

2. Etkili İletişim: Etkili iletişimin unsurları detaylıca incelenir. Öğrencilere dinleme, sözlü ve yazılı iletişim becerileri, empati kurma, beden dili kullanma gibi temel iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunulur. Ayrıca, iletişimde sıkça yapılan hatalar ve bu hatalardan kaçınma yolları üzerinde durulur.

3. Kültürel İletişim: Öğrencilere farklı kültürler arasında iletişimin önemi anlatılır. Kültürel farklılıkların iletişimi nasıl etkilediği, stereotipler ve önyargılar hakkında farkındalık yaratılır. Kültürlerarası iletişimde uygun davranış biçimleri ve iletişim stratejileri üzerinde durulur.

4. Medya Okuryazarlığı: Öğrencilere medyanın gücü ve etkileri hakkında bilgi verilir. Medyanın doğru kullanımı ve eleştirel düşünme becerileri kazandırılarak medya mesajlarını analiz etme yetenekleri geliştirilir. Medya araçlarının çeşitleri, iletişim dilinin özellikleri ve medya etiği hakkında bilgilendirme yapılır.

5. Sosyal Medya ve İnternet İletişimi: Öğrencilere sosyal medyanın ve internetin güvenli ve sorumlu bir şekilde nasıl kullanılacağı öğretilir. Dijital kimlik oluşturma, sanal etiket, kişisel bilgi güvenliği gibi konular üzerinde durularak öğrencilerin dijital dünyada kendilerini koruma becerileri geliştirilir.

6. Toplumsal Cinsiyet ve İletişim: Cinsiyet rolleri, cinsiyetçilik ve toplumsal cinsiyet algısı hakkında bilgi verilir. Öğrencilere toplumsal cinsiyet stereotiplerini sorgulama ve cinsiyet eşitliği için duyarlı olma konusunda farkındalık kazandırılır. İletişimde cinsiyet rollerinin ve cinsiyet kimliğinin nasıl şekillendiği üzerinde durulur.

Bu konular, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine, medya okuryazarlığı kazanmalarına, kültürel farkındalık geliştirmelerine ve toplumsal yaşama daha bilinçli bir şekilde katılmalarına yardımcı olmak için ortaokul düzeyinde 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde ele alınmaktadır.

### **1.2.3. Kültür-sanat yönetimi ve öğretmenlerin iletişim becerileri**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri, kültür ve sanat yönetiminin temel prensipleriyle önemli ölçüde kesişir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, sınıf içinde ve dışında öğrencileriyle, velileriyle, meslektaşlarıyla ve okul yönetimiyle sürekli bir iletişim halindedirler. Bu iletişim, öğrencilerin kültürel mirası anlaması, farklı sanat dallarına ilgi

duyması ve toplumsal katılım becerilerini geliştirmesi açısından hayati öneme sahiptir. Öğretmenler, sanat etkinliklerini ders programlarına entegre ederken, öğrencilerin eleştirel düşünme, empati kurma ve kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirmelerine rehberlik ederler. Bir sergi ziyareti düzenlemek, yerel bir sanatçıyı okula davet etmek veya bir tiyatro oyununu analiz etmek gibi uygulamalar, öğretmenin etkili planlama, organize etme ve motive etme gibi kültür sanat yönetimi unsurlarını kullanmasını gerektirir. Bu süreçlerde öğretmen, sanat ve kültürün toplumsal boyutunu vurgulayarak, öğrencilerin kültürel çeşitliliğe saygı duyan, aktif ve bilinçli bireyler olmalarına katkıda bulunur. Dolayısıyla, güçlü iletişim becerilerine sahip sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerinde kültür ve sanata yönelik farkındalık ve takdir oluşturarak, gelecek nesillerin kültür sanat yaşamına daha aktif katılımlarını teşvik etmede kilit bir rol oynarlar (Batenburg ve Smal, 1997; Cohn, 2005).

### **1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (ISTE), öğretmen standartları konusunda yaptığı çalışmalarda, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürekli kılmalarının, yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsemelerinin ve okul ortamlarında ve meslektaşları arasında etkili iletişim kurarak liderlik göstermelerinin altını çizmektedir. Bu düşünceden hareketle, Singapur'da öğretmen yetiştirme programlarına iletişim becerileri dersi eklenmiştir (Bee, 2012). Modern eğitim yaklaşımlarını benimseyen ve gelişmekte olan Türkiye'de de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeylerinin belirlenmesi önemli katkılar sağlayabilir.

Öğretmenlik mesleğinde hem yaşam boyu öğrenme hem de iletişim becerileri öğretmenlerin sınıf yönetiminde, pedagojisinde ve sınıfla etkileşiminde uygulama alanı bulur (Saunders ve Mill, 1999). Bu beceriler ile ilgili literatürde çalışmalara rastlanılmış ve yukarıda da özetlenmiştir. Ancak, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerilerinin geniş bir uygulama alanı bulduğu Sosyal Bilgiler dersini veren öğretmenlerin bu becerilerine ilişkin çok az literatür çalışması tespit edilmiş ve bu nedenle bu çalışma yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme geniş bir kavram olup birçok farklı beceriyi kapsar. İletişim becerileri bu bütünün önemli bir parçası olsa da, kültür ve sanat yönetimi gibi özel bir bağlamda, bu becerilerin rolünü ve önemini daha spesifik ve derinlemesine incelemek gereklidir. Genel bir "yaşam boyu öğrenme" incelemesi, iletişim becerilerine yeterince

odaklanmayabilir. Bu çalışma, iletişim becerilerinin bu alandaki kritik rolünü vurgulamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sahip olduğu iletişim becerileri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri ne durumdadır?
2. Öğretmenlerin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem gibi demografik özelliklere göre istatistiksel açıdan kayda değer farklılıklar sergilemekte midir?
3. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında manidar ilişki bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin iletişim becerileri, yaşam boyu öğrenme düzeylerini anlamlı derecede yordamakta mıdır?

Bu çalışma ile MEB ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın öncelikli amacına ek olarak öğretmenlerin demografik özellikleri ile değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek ise alt amaç olarak belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında iletişime yönelik konu/üniteler bulunmaktadır. Uygulayıcı olarak öğretmenlerin de bu becerilerinin gelişmiş olması beklenir. Bireylerin gelişimine her açıdan olumlu katkılar sağlama sorumluluğu olan öğretmenler için yaşam boyu öğrenme de oldukça önemli bir süreçtir. Yeni nesli geleceğe hazırlayacak olan öğretmenler sadece öğrencileri değil kendilerini de yaşam boyu öğrenmeye adanmalıdır.

Öğrencileri ve çevresiyle iletişim ve insan ilişkileri becerileri gelişmiş öğretmenlerin kendilerini mesleki ve bireysel açıdan her zaman geliştirecekleri, güncel gelişmeleri takip edecekleri, öğrencilerini de bu yönde teşvik edecekleri ve örnek olacakları düşünülmektedir. Bu bağlamda, iletişim ve insan ilişkileri becerisi yaşam boyu öğrenmenin de önemli bir parçası olmaktadır.

Bu araştırmanın Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerilerine odaklanması, aynı zamanda kültür ve sanat yönetimi disiplininin temel

amaçlarıyla da önemli paralellikler taşımaktadır. Kültür ve sanat yönetimi, kültürel mirasın korunmasını, sanatsal üretimin desteklenmesini, kültüre ve sanata erişimin demokratikleştirilmesini ve toplumun kültürel katılımının artırılmasını hedefler. Bu hedeflere ulaşmada eğitimin, özellikle de kültürel okuryazarlık ve toplumsal farkındalık kazandırmada merkezi bir rolü olan Sosyal Bilgiler dersinin önemi büyüktür. Araştırmanın incelediği gibi, yaşam boyu öğrenme eğilimi güçlü ve etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler, öğrencilerine sadece müfredat bilgisini değil, aynı zamanda kültürel değerleri anlama, sanatsal ifade biçimlerini takdir etme ve farklılıklara saygı duyma yetkinliklerini de daha başarılı bir şekilde aktarabilirler. Bu öğretmenler, öğrencilerini müzelere, sanat galerilerine, tarihi mekanlara yönlendirerek veya derslerinde sanatsal materyaller kullanarak kültür ve sanat yönetimi alanının hedeflediği 'katılımcı ve kültürel olarak bilinçli bireyler' yetiştirilmesine doğrudan katkı sağlarlar. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu becerilerinin geliştirilmesi, sadece eğitim kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda kültür ve sanat yönetimi politikalarının tabana yayılması ve toplumsal düzeyde kültürel canlılığın sürdürülmesi açısından da kritik bir öneme sahiptir.

Alanyazında yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin (Nyiri, 1997; Evin-Gencil, 2013; Kılıç, 2015; Ayaz, 2016), öğretmen adaylarının (Bilir ve ark., 2013; Tunca ve ark., 2015; Dündar, 2016) ve lisansüstü seviyesindeki öğrencilerin (Adabaş, 2016) yaşam boyu öğrenme eğilimlerini konu alan çalışmalar mevcuttur. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmenin özerk öğrenme (Yurdakul, 2017), sosyal duygusal öğrenme ve öz yönelimli öğrenme (Murray, 2015) gibi kavramlarla ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. İletişim alanındaki çalışmalara bakıldığında ise; üniversite öğrencilerinin öğretim üyeleriyle iletişim kurma nedenleri (Myers ve ark., 2000) ve öğretmenin öğrencilere yönelik onaylayıcı tutumunun öğrenci iletişimi ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini (Goodboy ve Myers, 2008) inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Ancak, belirtilen bu alanyazın taramasında, doğrudan iletişim becerileri ile yaşam boyu öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiyi irdeleyen bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma, elde edilecek sonuçlarıyla ilgili alanyazına katkıda bulunacağından önemli görülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılığı**

Sosyal Bilgiler dersi müfredatında iletişim ve kültür-sanat konuları yer almaktadır ancak, çalışmanın en temel sınırlılığı, araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenleri rneklemi ile yürütülmüş olmasıdır. Elde edilen bulgular, yalnızca bu spesifik meslek grubunun kültür ve sanat yönetimi bağlamında iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki düzeylerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla, bu sonuçlar diğer öğretmenlik branşlarına, farklı meslek gruplarına veya genel olarak toplumun tüm kesimlerine genellenemez. Bunlar başka araştırmaların konusu olacaktır. Farklı örneklemelerle yapılacak benzer çalışmalar, konuya ilişkin daha kapsamlı ve genel geçer yargılara ulaşılmasını sağlayabilir.



## 2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın nasıl yürütüldüğü (model), hangi grubu veya kitleyi (evren ve örneklem) kapsadığı, hangi çerçeve veya yaklaşımla ele alındığı ve test edilecek iddialar (hipotezler) açıklanmıştır. Son olarak, verilerin nasıl toplandığı ve analizinde kullanılan istatistiksel teknikler belirtilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yönteminde ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama, örneklem üzerinden incelenen özelliklerin arasındaki ilişkiye dışarıdan bir müdahale ile karışmaksızın incelemeyi amaçlayan bir nicel araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada ilişkisel tarama deseni doğrultusunda planlama ve veri analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, iletişim becerilerine ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ortalama puanlar tespit edilmiş, iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme puanları çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış, ve de iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

### 2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

İletişim becerileri ile Yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın evrenini, Türkiye genelindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan 16.251 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evren büyüklüğü göz önünde bulundurularak, %5'lik bir hata payı ve %95'lik bir güvenilirlik seviyesi esas alınarak yapılan hesaplama göre, gerekli minimum örneklem büyüklüğü aşağıdaki formülle 376 kişi olarak belirlenmiştir. Luborsky ve Rubinstein (1995)'e göre, bu büyüklükte bir örneklemin %95 güven düzeyinde ana kütleyi temsil etme gücüne sahip olduğu belirtilebilir. Çalışmada fiilen kullanılan örneklem ise, hesaplanan bu minimum sayının biraz üzerinde, toplam 401 öğretmenden oluşmaktadır.

$$\text{Örnek Hacim}(n) = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{(N-1) \times d^2 + (t^2 \times p \times q)} \quad (2.1)$$

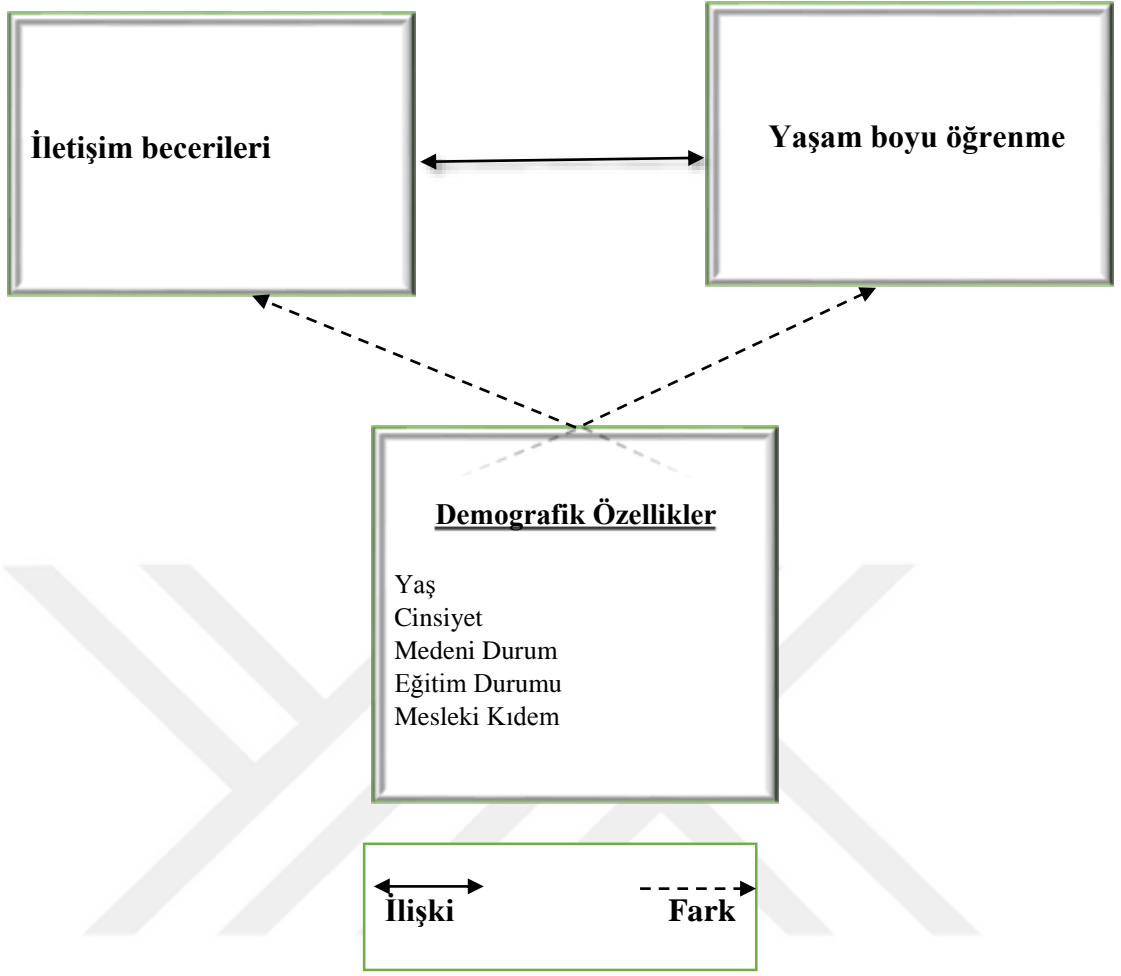
N: evren büyüklüğü (3320); t:  $\infty$  serbestlik derecesinde teorik t tablo değeri (1,96); p: incelenen olayın gerçekleşme olasılığı (0,5); q:incelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı (0,5); p $\cdot$ q: varyans (0,25)  
d: kabul edilen örnekleme hatası (0,05)

### 2.3. Araştırmanın Kuramsal Modeli ve Hipotezleri

Bu araştırmanın amacı, Türkiye genelindeki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve demografik değişkenlerin bu beceri ve düzeyler üzerindeki etkilerini belirlemektir.

İletişim becerilerinin bağımsız değişken olarak seçilmesi, bu becerilerin, kültür ve sanat yönetimi bağlamında yaşam boyu öğrenme üzerinde bir etkisi veya rolü olduğu varsayılarak yapılmıştır. Bu seçim yapılırken, iletişim becerilerinin yaşam boyu öğrenme sürecinin etkinliğini belirleyen kritik bir öncül olduğu düşünülmüştür.

Belirlenen bu amaçlar doğrultusunda ve daha önceki bölümlerde sunulan ilgili literatür bilgisine dayanarak, çalışmada incelenmesi öngörülen araştırma modeli Şekil 2.1'de görselleştirilmiştir.



**Şekil 2.1. Araştırma Modeli**

Araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulan araştırma hipotezleri ise aşağıdaki gibidir:

**H<sub>1</sub>:** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İletişim Becerileri demografik özelliklerine;

a: Yaşa göre

b: Cinsiyete göre

c: Medeni duruma göre

d: Eğitim düzeyine göre

e: Mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.

**H<sub>2</sub>:** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme düzeyleri demografik özelliklerine;

a: Yaşa göre

b: Cinsiyete göre

c: Medeni duruma göre

d: Eğitim durumuna göre

e: Mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.

**H3:** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İletişim becerileri ile Yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

#### **2.4. Veri Toplama Araçları**

Çalışma için, Munzur Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (28.03.2024 tarih ve 07 sayılı) çalışmanın etik kurallara uygun olduğu yazısı alınmıştır (Ek-1).

Veriler öğretmenlerin gönüllü olarak doldurdıkları ölçekler vasıtasıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini ölçmek için geliştirilmiş 15 madde içeren bir ölçek ve katılanların kişisel, mesleki ve eğitim bilgilerine ilişkin beş soru yer almıştır. Bu beş soru ile yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim bilgileri elde edilmiştir. İkinci bölümde ise iletişim becerilerini ölçmek için geliştirilmiş 25 maddelik bir ölçek yer almıştır.

Güvenirliği kanıtlanmış olan iki ölçekten ilki, Wielkiewicz ve Mauwissen (2014) tarafından geliştirilen ve Boztepe ve Demirtaş (2016), Engin, Kör ve Erbay (2016) tarafından ayrı çalışmalarla Türkçe'ye uyarlanmış olan "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği"dir. Bu ölçek, Boztepe ve Demirtaş tarafından yapılan çalışmada Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde uygulanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilir bir ölçek olduğu gösterilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0.91 olarak belirlenmiştir. Engin, Kör ve Erbay tarafından yapılan çalışmada da ölçeğin güvenilirliği yüksek olarak ifade edilmiştir. Ölçek, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçmeye yönelik 15 maddeden oluşmaktadır. Maddeler kişilerin yapmış olduğu günlük etkinlikleri yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirmeye yöneliktir. Katılımcılar, ölçekte yer alan maddelere, 5'li Likert derecelendirmeleriyle 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek kendilerine uyan yanıtı vermişlerdir. Her madde için, (1) asla (2) nadiren (3) ara sıra (4) sık sık ve (5) her zaman veya her gün ifadesine karşılık gelmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş içeriği aşağıda görülmektedir.

**Tablo 2.1** Yaşam boyu öğrenme ölçeği maddeleri

Lütfen aşağıda verilen her bir ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yandaki kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz	Asla	Nadiren	Ar a sıra	Sık sık	Her zaman
1. Yeni bir şeyler öğrenmek için okurum.					
2. Öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum					
3. Problemleri ve meseleleri derinlemesine analiz etmeyi severim.					
4. Kendimi hayat-boyu öğrenen biri olarak görürüm.					
5. Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
6. Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
7. Kendi kendine motive olan bir öğrenenim					
8. İlgili çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitap dükkanlarında dolaşıyorum.					
9. Sınıfta, iş yerinde veya arkadaş sohbetlerinde tartışmalara ilgi çekici katkılar yaparım.					
10. Etkinliklerim eleştirel düşünme içerir.					
11. Keyif almak ve eğlenmek için okurum.					
12. Birçok şeyi merak eden birisiyim					
13. Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazeden oluşur.					
14. Yeni şeyler öğrenmeyi severim.					
15. Derste veya işimde gerekli olmayan konularda birçok şey okurum.					

Katılımcıların iletişim becerilerini belirlemek üzere bu çalışmada, Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) hareketle Korkut-Owen ve Bugay'ın (2014) geliştirdiği "İletişim Becerileri Ölçeği"nden (İBÖ) yararlanılmıştır. Katılımcıların ölçekteki ifadelerle ne ölçüde katıldıklarını göstermeleri için 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini gösteren Cronbach alfa katsayısı, daha önce yapılan farklı çalışmalarda (Korkut-Owen, Bugay, 2014; Ünsal, 2019; Tiryaki-Şen ve ark., 2020) hesaplanmış ve bu 25 maddelik ölçek için katsayının yüksek olduğu rapor edilmiştir. İlgili ölçek aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2.2.** İletişim becerileri ölçeği

Lütfen aşağıda verilen her bir ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yandaki kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz	Asla	Nadiren	Ar a sıra	Sık sık	Her zaman
1. İnsanları oldukları gibi kabul ederim.					
2. Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.					
3. Başkalarını önyargısız dinlerim.					
4. Yaşadığım olaylardaki duygularımı sözlerimle ve beden dilimle başkalarına iletebilirim.					
5. Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.					
6. Birisi ile iletişim içindeyken sakın bir ses tonuyla konuşurum.					
7. İnsanlara yakın ilgi duyarım.					
8. Diğer insanlarla kolaylıkla sohbet başlatabilirim.					
9. İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.					
10. Konuşurken söylediklerimle beden dilimin uyuşmasına dikkat ederim.					
11. Birini dinlerken karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.					
12. Konuşmaları dinlerken, içerikle yüz ifadesinin ya da beden duruşunun uyumuna dikkat ederim.					
13. Benimle herhangi bir konuda konuşmayı istemeyen birisini konuşmaya zorlamam.					
14. Başkalarına içtenlikle iltifat ederim.					
15. Başkaları konuşurken yanıt vermeden önce onların sözlerini bitirmelerini beklerim.					
16. Birileriyle konuşurken onları rahatsız edebilecek kadar yakınlarında olmamaya özen gösteririm.					
17. Duygularımı rahatlıkla dile getirebilirim.					
18. Birisini dinlerken söylenenlerin altında yatan duyguları anlayabilirim.					
19. Yüz yüze olmasak da konuştuğum kişinin duygusunu ses tonundan anlayabilirim.					
20. Düşüncelerimi sözel olarak ifade edebilirim.					
21. Birisiyle konuşurken ona yanıt vermeden önce onu doğru anlayıp anlamadığımı yoklarım.					
22. Yazışırken seçilen sözcüklerin de önemli olduğunu aklımda tutarım.					
23. Karşımdakini dinlerken onu anladığımı uygun bir dille ifade ederim.					
24. Birisine bir öneride bulunmadan önce, onun öneri vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim.					
25. Eğer karşımdakinin işine yarayacaksa yaşadığım benzer deneyimleri onunla paylaşıyorum.					

## 2.5. Araştırmanın veri analiz yöntemleri

Çalışmada verilerin çözümlenmesi için aşağıdaki tekniklerden faydalanılmıştır:

- Tanımlayıcı istatistikler: Veri setinin temel özelliklerini ortaya koymak amacıyla frekans dağılımları, aritmetik ortalama değerleri, standart sapmalar ve veri setinin normallığı incelenmiştir.
- Ölçek Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri: Araştırmanın gerçekleştirildiği zaman, evren ve örneklemin ölçeklerin orijinal olarak geliştirildiği veya kullanıldığı bağlamlardan farklı olması nedeniyle, uygulanan ölçeklerin yapısal geçerliliğini faktör analizi ile, iç tutarlık güvenilirliğini ise Cronbach alfa katsayısı hesaplayarak kontrol edilmiştir.
- Hipotez testleri için değişkenler arasında ilişkiyi araştırmaya yönelik regresyon ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Ek olarak, demografik özelliklerin (cinsiyet, yaş, kıdem gibi) araştırma kapsamındaki değişkenler (iletişim becerileri, yaşam boyu öğrenme) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri uygulanmıştır. Anlamlı ANOVA sonuçları için ileri analiz olarak Tukey HSD testi uygulanmıştır. Varyans homojenliği koşulunun sağlanamadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi analizlere dahil edilmiştir.

Bahsi geçen tüm analizler, lisanslı SPSS 24.0 istatistik yazılım paketi kullanılarak yapılmıştır.

### 3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle betimsel istatistikler incelenecektir. Ardından araştırma hipotezlerinin testi için kullanılan normallik testi, güvenilirlik, korelasyon testleri, bağımsız t testleri, varyans-ANOVA testleri, açıklayıcı faktör analizleri ve çoklu regresyon analizi yapılacaktır.

#### 3.1. Demografik Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerinin sıklık ve yüzde değerleriyle dağılımını gösteren bulgulara Tablo 3'te ulaşılabilir.

**Tablo 3.1.** Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Değişkenler	Kategori	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	243	60,6
	Erkek	158	39,4
Medeni Durum	Evli	235	58,6
	Bekar	166	41,4
Yaşınız	21-25	44	11,0
	26-30	49	12,2
	31-35	69	17,2
	36-40	87	21,7
	41-45	58	14,5
	46-50	41	10,2
	51 ve üstü	53	13,1
Eğitim Düzeyi	Lisans	249	62,1
	Lisansüstü	152	37,9
Mesleki Kıdem	1-5	66	16,5
	6-10	81	20,2
	11-15	115	28,7
	16-20	70	17,5
	21 ve üzeri	68	17,0

Tablo 3.1'den elde edilen verilere göre, ankete katılan bireylerin %60,6'sını kadınlar, %39,4'ünü ise erkekler oluşturmaktadır. Medeni durumları açısından bakıldığında, katılımcıların %58,6'sı evli iken, %41,4'ü bekindir. Yaş dağılımında ise, en büyük oranı %21,7 ile 36-40 yaş aralığındaki katılımcılar teşkil etmektedir. Eğitim durumu bakımından değerlendirildiğinde, %62,1'lik oranla lisans mezunlarının çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu olan katılımcıların oranı %37,9 olarak görülmektedir. Mesleki kıdemlerine göre 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olanlar %28,7 oranıyla en büyük grubu meydana getirmektedirler.

### 3.2. Normallik Analizi

Normallik testi, farklılıkları incelemeye yönelik analizler, korelasyon ve regresyon analizlerini yapabilmek için şarttır. Yani verilerin normal dağılıp dağılmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Normal dağılım analizinde Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, kullanılan tüm ölçeklere ait verilerin normal dağılım sergilemediği belirlenmiştir ( $p < 0.000$ ). Kolmogorov-Smirnov test bulgularına ek olarak, verilerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri de incelenmiştir (Tablo 3.2).

**Tablo 3.2.** Normallik analizi bulguları

Ortalamalar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
İletişim becerileri	-0,474	-0,807
Yaşam boyu öğrenme	-0,319	-0,669

Bu değerlendirme doğrultusunda elde edilen bulgulara göre iletişim becerileri değişkenine ait çarpıklık değeri -0,474, basıklık değeri ise -0,807'dir. Yaşam boyu öğrenme değişkeni için ise çarpıklık değeri -0,319, basıklık değeri -0,669 olarak hesaplanmıştır. George ve Mallery (2010)'e göre, Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin "-2" ile "+2" aralığında yer alması, verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanmaktadır. Görüldüğü üzere, bu çalışmada incelenen tüm değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirtilen bu normal dağılım kriter aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar neticesinde, verilerin normal dağılım gösterdiği ve dolayısıyla parametrik istatistiksel analizlerin kullanılabilceği kararına varılmıştır.

### 3.3. Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik, bir araştırmada kullanılan ölçme aracının, ölçmeyi hedeflediği özelliği ne kadar doğru ve tutarlı bir biçimde ölçtüğünün bir göstergesidir (Ercan ve Kan, 2004). Bu araştırmada da, iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığın bir ölçüsü olan Cronbach Alfa katsayısı ( $\alpha$ ),

özellikle Likert tipi ölçeklerde yaygın olarak kullanılır ve bu katsayının yorumlanmasına ilişkin değer aralıkları Kılıç (2016) tarafından belirtildiği gibidir:

$0 < \alpha < 0.40$  ise güvenilir değildir.

$0.40 < \alpha < 0.60$  ise düşük güvenilirliktedir.

$0.60 < \alpha < 0.80$  ise oldukça güvenilirdir.

$0.80 < \alpha < 1.00$  ise yüksek derecede güvenilirdir.

Tablo 3.3'te sunulan içsel tutarlılık katsayılarından da anlaşılacağı üzere, ölçeklerin güvenilirliğinin oldukça yeterli ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, elde edilen değerlerin araştırma için uygun olduğunu göstermektedir. Tüm Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) değerlerinin 0,70'in üzerinde olması, kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu ve ölçülen değişkenlerin kendi içinde tutarlı bir yapı sergilediğini teyit etmektedir.

**Tablo 3.3.** Güvenilirlik analizi bulguları

Değişkenler	İfade sayısı	$\alpha$ değeri
İletişim becerileri	25	0,972
Yaşam boyu öğrenme	15	0,944

### 3.4. Faktör Analizleri

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenin altında yatan temel yapıları veya boyutları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Büyüköztürk, 2002). Comrey (1988) de bu tekniği, değişkenler arasındaki kovaryans yapısını incelemek ve aralarındaki ilişkileri daha anlamlı hale getirmek için tasarlanmış bir araç olarak tanımlar. Bu yönleriyle faktör analizi, özellikle sosyal bilimlerde toplanan veriyi çözümlene ve yorumlama sürecinde önemli bir hesaplama yöntemi olarak kabul edilebilir.

Faktör analizinin uygulanabilirliğini ve kalitesini değerlendirmek için çeşitli ölçütler kullanılır. Bunlardan biri olan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi, değişkenler arasındaki korelasyonların gücünü ve veri setinin faktör analizi için ne kadar uygun olduğunu ölçer. KMO değerinin 0 ile 1 arasında olması beklenir; bu değer 1'e yaklaşması, değişkenlerin birbirini hatasız tahmin edebildiğini gösterir ve 0,8'in üzeri "mükemmel" olarak değerlendirilir. Faktör yük değerleri ise, maddelerin ilgili faktörle olan ilişkisinin gücünü gösterir ve Büyüköztürk (2002)'e göre 0,45 ve üzerindeki değerler genellikle "iyi" olarak kabul edilir.

Bu çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla her bir ölçek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem yeterliliğini gösteren KMO değerinin en az 0,60 olması gerekmektedir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeklere ait faktör yüklerinin 0,570 ile 0,829 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, kabul edilebilir düzeyde olup, kullanılan ölçeklerin geçerliliğini destekler niteliktedir.

### **3.4.1. İletişim becerileri ölçeği faktör analizi**

Aşağıdaki tabloda iletişim becerisi ölçeği için uygulanan faktör analizi bulguları verilmiştir. Söz konusu iletişim becerileri ölçeği 25 sorudan oluşan ve 4 alt faktörü bulunan bir ölçektir. Faktörlerin ilki 1., 3., 8., 17., 19, 20., 25., 28., 29. ve 30. maddeleri içeren ve toplam on önermeden oluşan İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (İİTB)'dir. İkinci faktör 2., 6., 21., ve 24. maddeleri içeren ve toplam dört önermeden oluşan Kendini İfade Etme (KİE) faktörüdür. Üçüncü faktör olan Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSÖİ) faktörü 12., 15., 16., 22., 23. ve 26. maddeler olmak üzere altı önerme içermektedir. Ölçekte yer alan son faktör ise 4., 9., 10., 11. ve 18. maddelerin bulunduğu toplam beş önerme içeren "İletişim Kurmaya İsteklilik (İKİ) faktörüdür. Ancak yapılan açımlayıcı faktör analizinde üç alt faktör çıkmakla birlikte ilk faktör %59,984, ikinci faktör %5,276 ve üçüncü faktör ise %4,431 olmakta beraber toplam varyans %69,690 çıktığı saptanmıştır. Ayrıca soru dağılımları faktörlerle ilgili soruların beklenen şekilde dağılmaması ve scree plot grafiğinin tek faktörü desteklemesi sebebiyle yapılan analizde iletişim becerileri ölçeğinin tamamı tek faktör olarak alınmıştır. Tek faktör üzerinden yapılan analiz sonucunda hesaplanan varyans KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,967 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, bu ölçeğe (iletişim becerileri ölçeği) faktör analizi uygulayabilmek için örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan analizde, maddelere ait faktör yüklerinin 0,655 ile 0,829 arasında değiştiği belirlenmiştir. Analiz sonucunda, faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranının %59,984 olduğu tespit edilmiştir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, iletişim becerileri ölçeğine ilişkin faktör analizi bulgularının, ölçeğin yapısal geçerliliğini ve faktör yapısını desteklediği sonucuna varılmıştır.

**Tablo 3.4.** İletişim becerileri ölçeğinin faktör analizi bulguları

Madde Sırası	Faktör Yükleri
20. madde	.829
21. madde	.816
12. madde	.811
16. madde	.810
17. madde	.805
15. madde	.803
23. madde	.800
22. madde	.796
4. madde	.796
10. madde	.791
24. madde	.790
19. madde	.789
25. madde	.786
9. madde	.783
8. madde	.783
11. madde	.780
14. madde	.773
18. madde	.769
5. madde	.759
2. madde	.754
6. madde	.751
3. madde	.721
7. madde	.711
1. madde	.675
13. madde	.624

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (**KMO**): 0.967  
**Bartlett's Test of Sphericity:**  
Approx. Chi-Square: 8705.428; **df**: 300; **Sig**: 0.000  
**Toplam Açıklanan Varyans:** 59,984

### 3.4.2. Yaşam boyu öğrenme ölçeği açıklayıcı faktör analizi

Yaşam Boyu Öğrenme ölçeği için uygulanan faktör analizi sonuçları Tablo 3.5'te sunulmuştur. Yapılan analizde KMO değeri 0,947 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğe faktör analizi uygulanması için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerine ait faktör yüklerinin 0,570 ile 0,793 arasında değiştiği belirlenmiştir. Analiz sonucunda faktörlerin toplam varyansın %56,838'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğine ilişkin faktör analizi bulgularının, ölçeğin faktör yapısını ve geçerliliğini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.5.** Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin faktör analizi bulguları

<b>Madde Sırası</b>	<b>Faktör Yükleri</b>
7. madde	.793
13. madde	.785
14. madde	.781
2. madde	.778
4. madde	.774
1. madde	.774
5. madde	.769
11. madde	.768
15. madde	.765
12. madde	.763
9. madde	.750
10. madde	.750
3. madde	.739
8. madde	.723
6. madde	.570

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (**KMO**): 0.947  
**Bartlett's Test of Sphericity:**  
Approx. Chi-Square: 3890.879; **df**: 105; **Sig**: 0.000  
**Toplam Açıklanan Varyans**: 56.838

### 3.5. Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçeklerden elde edilen ortalama puanların değerlendirilmesinde aritmetik ortalama değerleri esas alınmıştır. Likert tipi ölçeklerden elde edilen ortalama puanların yorumlanması sürecinde ise, Sezgin ve Düşükcan (2020) tarafından belirlenen aşağıdaki puan aralıkları yorumlama ölçütü olarak benimsenmiştir.

**Tablo 3.6.** Ölçek Puanları

Puan Aralığı	Ölçekteki karşılığı
$1,00 \leq \bar{x} \leq 1,80$	Asla
$1,80 < \bar{x} \leq 2,60$	Nadiren
$2,60 < \bar{x} \leq 3,40$	Ara sıra
$3,40 < \bar{x} \leq 4,20$	Sık sık
$4,20 < \bar{x} \leq 5,00$	Her zaman

Bir maddenin, ölçek alt boyutunun veya ölçeğin tamamının ortalama puanı 3,40 ve altında çıktığında, katılımcıların ilgili konuya yönelik tutumlarının olumsuz veya zayıf olduğu kabul edilmiştir. Buna karşılık, ortalama puanın 3,40'ın üzerinde olması durumunda ise, katılımcı tutumlarının olumlu veya güçlü olduğu şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistik değerleri Tablo 3.7'de sunulmuştur.

**Tablo 3.7.** Tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
İletişim becerileri	3,57	0,759
Yaşam boyu öğrenme	3,43	0,744

Tablo 3.7'ye göre katılımcıların iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır.

İletişim becerileri ölçeğine ait sorulara verilen cevapların ortalaması 3,57 olarak ortaya çıkmakta, bu ise ölçek puanları incelendiğinde “Sık Sık” seçeneğine denk gelmektedir. Elde edilen sonuca göre iletişim becerileri düzeyi olumlu olarak bulgulanmıştır.

Benzer şekilde yaşam boyu öğrenme ölçeği incelendiğinde; ölçeğe ait sorulara verilen cevapların ortalamasının 3,43 olduğu görülmektedir. Burada elde edilen sonuç yaşam boyu öğrenme ölçeğinin puan ortalamasının da iletişim becerileri ölçeği puanlarına paralel bir şekilde “Sık Sık” seçeneğine denk geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Varılan sonuca göre yaşam boyu öğrenme düzeyleri de olumlu olarak bulgulanmıştır.

### 3.6. Farklılıkları İncelemeye Yönelik Analizler

Katılımcıların demografik özelliklerinin ölçek puanlarında anlamlı farklılıklara yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla fark analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerde, iki kategoriye sahip demografik değişkenler için bağımsız örneklem t-testi kullanılırken, üç veya daha fazla kategori içeren değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

#### 3.6.1. Bağımsız t testi bulguları

Tablo 3.8’da ölçek yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3.8.** Cinsiyete göre farklılıkların incelendiği bağımsız t testi bulguları

Boyutlar	Kategori	n	Ortalama	Standart Sapma	t	F	p
İletişim Becerileri	Kadın	243	3,55	0,74	-0,671	0,321	0,502
	Erkek	158	3,60	0,78			
Yaşam Boyu Öğrenme	Kadın	243	3,36	0,72	-2,252	0,210	0,025
	Erkek	158	3,53	0,75			

Katılımcıların iletişim becerileri puanları cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kadınların ortalama 3,55 ( $\pm 0,74$  standart sapma) ve erkeklerin ortalama 3,60 ( $\pm 0,78$  standart sapma) puan aldığı görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $t=-0,671$ ,  $p>0.05$ ). Bu bulgu, kadın ve erkek katılımcıların puanlarının birbirine oldukça yakın olduğunu ve cinsiyet değişkeninin iletişim becerisi düzeyi üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenme puanları cinsiyet temelinde kıyaslandığında, kadın katılımcıların ortalama 3,36 ( $\pm 0,72$  standart sapma) ve erkek katılımcıların ortalama 3,53 ( $\pm 0,75$  standart sapma) puan aldığı gözlemlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kadın ve erkekler arasında yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t=-2,252$ ;  $p<0.05$ ). Bu sonuç, erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların (ort=3,53), kadın öğretmenlerin puanlarından

(ort=3,36) daha yüksek olduğunu, dolayısıyla erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçek puanlarının medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 3.9'da sunulmuştur.

**Tablo 3.9.** Medeni duruma göre farklılıkların incelendiği bağımsız t testi bulguları

Boyutlar	Kategori	n	Ortalama	Standart Sapma	T	F	p
İletişim Becerileri	Evli	235	3,55	0,75	-0,665	0,19	0,506
	Bekar	166	3,60	0,76			
Yaşam Boyu Öğrenme	Evli	235	3,37	0,73	-2,025	0,115	0,044
	Bekar	166	3,52	0,74			

Katılımcıların medeni durumlarına göre iletişim becerileri puanları incelendiğinde; evli katılımcıların ortalama 3,55 ( $\pm 0,75$ ) ve bekar katılımcıların ortalama 3,60 ( $\pm 0,76$ ) puan aldığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $t=-0,665$ ,  $p>0,05$ ). Bu sonuç, evli ve bekar katılımcıların puanlarının birbirine yakın olduğunu ve medeni durumun iletişim becerisi düzeyini anlamlı ölçüde etkilemediğini göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenme puanları medeni duruma göre kıyaslandığında ise; evli katılımcıların ortalama 3,37 ( $\pm 0,73$ ) ve bekar katılımcıların ortalama 3,52 ( $\pm 0,74$ ) puan aldığı saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, evli ve bekar katılımcılar arasında yaşam boyu öğrenme düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t=-2,025$ ;  $p<0,05$ ). Bu bulguya göre, bekar öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları ortalama puan (3,52), evli öğretmenlerin puanlarından (3,37) daha yüksek olup, bu da bekar öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinin evli öğretmenlere kıyasla daha ileri düzeyde olduğunu düşündürmektedir.

Ölçek puanlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 3.10'da sunulmuştur.

**Tablo 3.10.** Eğitim durumuna göre farklılıkların incelendiği bağımsız t testi bulguları

Boyutlar	Kategori	n	Ortalama	Standart Sapma	T	F	p
İletişim Becerileri	Lisans	249	3,54	0,77	-1,016	0,662	0,310
	Lisansüstü	152	3,62	0,73			
Yaşam Boyu Öğrenme	Lisans	249	3,34	0,73	-3,129	0,516	0,002
	Lisansüstü	152	3,58	0,73			

Eğitim durumu değişkenlerine göre katılımcıların iletişim becerileri puanlarına bakıldığında, lisans mezunu olan katılımcıların  $3,54 \pm 0,77$  puan, lisansüstü mezunu olan katılımcıların ise  $3,62 \pm 0,73$  puan aldıkları ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t=-0,662$ ,  $p>0.05$ ). Lisans mezunu ve lisansüstü mezunu katılımcıların puanları birbirine oldukça yakındır ve eğitim durumu değişkeninin iletişim becerisi düzeyini etkilemediği görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme puanları eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, lisans mezunu olan katılımcıların  $3,34 \pm 0,73$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların  $3,58 \pm 0,73$  puan aldıkları görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından lisans mezunu katılımcılar ile lisansüstü mezunu katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ( $t=-3,129$ ;  $p<0.05$ ). Lisans mezunu olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ( $x=3,34$ ) lisansüstü mezunu öğretmenlerin aldıkları puanlardan ( $x=3,58$ ) daha düşüktür. Dolayısıyla lisansüstü mezunu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçleri lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir.

### 3.6.2. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Tablo 3.11, ölçeklerden alınan puanların katılımcıların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulguları içermektedir.

**Tablo 3.11.** Yaşa göre farklılıkların incelendiği tek yönlü varyans analizi bulguları

Değişken	Grup	N	Ort.	S.S.	ANOVA Sonuçları					
					Kategori	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
İletişim Becerileri	21-25 arası	44	3.65	.768	Gr. arası	11.789	8	1.474	2,641	0,008
	26-30 arası	49	3.64	.796		Gr. İçinde	218.762	392		
	31-35 arası	69	3.45	.813	Toplam	230.550	400	-		
	36-40 arası	87	3.74	.642						
	41-45 arası	58	3.52	.746						
	46-50 arası	41	3.65	.739						
	51 ve üstü	53	3.30	.784						
	Yaşam Boyu Öğrenme	21-25 arası	44	3.69	.726	Gr. arası	10.585	8		
26-30 arası		49	3.44	.749	Gr. İçinde		210.960	392	.538	
31-35 arası		69	3.36	.790	Toplam	221.545	400	-		
36-40 arası		87	3.56	.675						
41-45 arası		58	3.34	.728						
46-50 arası		41	3.47	.779						
51 ve üstü		53	3.17	.718						

Katılımcıların iletişim becerileri puanları yaş gruplarına göre incelendiğinde, farklı yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $F= 2,641$ ;  $p<0.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, 21-25 yaş aralığı  $3,65\pm 0,768$ , 26-30 yaş  $3,64\pm 0,796$ , 31-35 yaş  $3,45\pm 0,813$ , 36-40 yaş  $3,74\pm 0,642$ , 41-45 yaş  $3,52\pm 0,746$ , 46-50 yaş  $3,65\pm 0,736$ , 51 ve üstü yaş  $3,30\pm 0,784$  puan almıştır. Bu sonuçlar, özellikle 51 yaş ve üstü katılımcıların iletişim becerileri düzeylerinin diğer yaş gruplarından daha düşük olduğunu göstermektedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı yaş gruplarındaki katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeyi arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ( $F= 2,459$ ;  $p<0,05$ ). Bu bulgulara göre, 21-25 yaş arasındaki katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin diğer gruplara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Diğer yandan, 51 yaş ve üstü katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin diğer katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı ölçüde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek puanlarının mesleki kıdem durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 3.12'de sunulmuştur.

**Tablo 3.12.** Kıdem durumuna göre farklılıkların incelendiği tek yönlü varyans analizi bulguları

Değişken	Grup	N	Ort.	S.S.	ANOVA Sonuçları							
					Kategori	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p		
<b>İletişim Becerileri</b>	1-5 arası	66	3.61	.804	<b>Gr.arası</b>	1.341	4	.335	,584	0,674		
	6-10 arası	81	3.50	.788		<b>Grİçinde</b>	226.727	395			.574	
	11-15 arası	115	3.63	.704			<b>Toplam</b>	228.068			399	-
	16-20 arası	70	3.61	.735								
	21 ve üstü	68	3.50	.782								
<b>Çalışan Sessizliği</b>	1-5 arası	66	3.60	.719	<b>Gr.arası</b>			3.057	4	.764	1,387	0,238
	6-10 arası	81	3.35	.765		<b>Grİçinde</b>		217.609	395	.551		
	11-15 arası	115	3.37	.723			<b>Toplam</b>	220.666	399	-		
	16-20 arası	70	3.48	.730								
	21 ve üstü	68	3.42	.777								

Katılımcıların iletişim becerileri puanları kıdem durumları ile karşılaştırıldığında, 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan katılımcıların  $3,61 \pm 0,804$ , 6-10 yıl arasında kıdeme sahip katılımcıların  $3,50 \pm 0,788$ , 11-15 yıl arasında kıdeme sahip katılımcıların  $3,63 \pm 0,704$ , 16-20 yıl arasında kıdeme sahip katılımcıların  $3,61 \pm 0,735$  ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan katılımcıların ise  $3,50 \pm 0,782$  puan aldıkları ancak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $F=0,584$ ;  $p>0,05$ ).

Benzer şekilde uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kıdem durumları arasında yaşam boyu öğrenme bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $F=1,387$ ;  $p>0,05$ ).

### 3.7. Korelasyon Analizi

Değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü, gücünü ve istatistiksel anlamlılığını belirlemek için kullanılan istatistiksel yöntem korelasyon analizidir. Bu analiz sonucunda elde edilen değere korelasyon katsayısı (r) adı verilir. Korelasyon katsayısı, +1 ile -1 arasında bir değer alır. Katsayının pozitif olması, bir değişkenin değeri artarken diğer değişkenin değerinin de artma eğiliminde olduğunu; negatif olması ise bir değişken artarken diğerinin azalma eğiliminde olduğunu gösterir (Pobko, 2001).

Korelasyon katsayısının mutlak değerine göre ilişkinin gücünü yorumlamak için alanyazında farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte, yaygın olarak kabul gören bir sınıflandırmaya göre (Tavşancıl, 2006); 0,00 ile 0,30 arasındaki değerler "zayıf", 0,31 ile

0,49 arasındaki değerler "orta", 0,50 ile 0,69 arasındaki değerler "güçlü" ve 0,70 ile 1,00 arasındaki değerler ise "çok güçlü" bir ilişkiyi ifade eder. Bu çalışmada yapılan korelasyon analizi bulguları Tablo 3.13'te sunulmuştur.

**Tablo 3.13.** Korelasyon analiz bulguları

Değişkenler	Yaşam boyu öğrenme	İletişim becerileri
Yaşam boyu öğrenme	-	0,708*
İletişim becerileri	0,708*	-

\*Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan korelasyon analizi neticesinde, öğretmenlerin iletişim becerileri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde, çok güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,708$ ;  $p<0.01$ ). Bu bulgu, bireylerin iletişim becerileri yükseldikçe, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de oldukça güçlü bir şekilde arttığı anlamına gelmektedir.

### 3.8. Regresyon Analizi

Regresyon analizi, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin gücünü ölçmenin yanı sıra, bu ilişkinin niteliğini ve yapısını belirlemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Tahmin etmek için kullanılan yalnızca bir değişken varsa basit doğrusal regresyon analizi, eğer tahmin amacıyla kullanılan değişken sayısı iki veya daha fazlaysa çoklu regresyon analizi uygulanır.

İletişim becerilerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 3.14'te sunulmuştur.

**Tablo 3.14.** İletişim becerilerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisini incelemeye yönelik tekli regresyon analizi

Bağımsız değişken	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Beta	t	p
İletişim becerileri	0,501	0,500	0,708	7,557	0,001

**Bağımlı değişken:** Yaşam boyu öğrenme

Bu çalışmada, iletişim becerilerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tek bir bağımsız değişkenle (iletişim becerileri) basit regresyon analizi

yapılmıştır; yaşam boyu öğrenme ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, iletişim becerilerinin yaşam boyu öğrenmeyi pozitif yönde, oldukça güçlü düzeyde ( $\beta=0.708$ ) ve istatistiksel açıdan anlamlı ( $p=0.001$ ) şekilde etkilediği saptanmıştır. Düzeltilmiş R-kare değerine bakıldığında ise, iletişim becerilerindeki değişimin, yaşam boyu öğrenmedeki değişimin yaklaşık %50'sini açıkladığı görülmektedir. Genel sonuç, iletişim becerileri düzeyi geliştikçe yaşam boyu öğrenmenin de paralel ve güçlü bir artış gösterdiği görülmektedir.

### 3.9. Hipotezlerin Testi

Çalışma kapsamında formüle edilen hipotezlerin doğrulanıp doğrulanmadığına (desteklenip desteklenmediğine) ilişkin sonuçları içeren bulgular Tablo 3.15'te sunulmaktadır.

**Tablo 3.15.** Hipotezlerin testi

Hipotez Numarası	Hipotez	Kabul	Red
H1a	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyi yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.	✓	
H1b	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyi cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.		✓
H1c	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyi medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.		✓
H1d	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyi eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.		✓
H1e	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeyi mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.		✓
H2a	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyi yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.	✓	
H2b	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyi cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.	✓	
H2c	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyi medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.	✓	
H2d	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyi eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.	✓	
H2e	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyi mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir.		✓
H3	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.	✓	

## 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 4.1. Sonuç

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeylerini demografik değişkenler açısından incelemiş ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, katılımcıların genel özelliklerini, kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini, değişkenlerin tanımlayıcı istatistiklerini ve aralarındaki ilişkileri kapsamaktadır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik dağılımı aşağıdaki gibidir:

- Katılımcıların büyük çoğunluğu kadın (%60,6),
- Yarıdan fazlası evli (%58,6),
- En büyük yaş grubu 36-40 yaş aralığındadır (%21,7),
- Eğitim durumu açısından lisans mezunları çoğunluktadır (%62,1),
- Mesleki kıdemde ise en büyük grubu 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar (%28,7) oluşturmaktadır.

Çalışmada kullanılan ölçme araçları olan "İletişim Becerileri Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği"nin geçerliği ve güvenilirliği aşağıdaki bulgularla desteklenmektedir:

- Her iki ölçek de yüksek derecede güvenilirliğe sahiptir (Cronbach Alfa değerleri İletişim Becerileri Ölçeği için 0,972, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği için 0,944). Bu durum, ölçeklerin tutarlı ve güvenilir ölçümler sağladığını açıkça ortaya koymaktadır.
- İletişim Becerileri Ölçeği, yapılan faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapı sergilemiş ve toplam varyansın %59,984'ünü açıklamıştır. Bu, ölçeğin kavramsal yapısının doğruluğunu teyit etmektedir.
- Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği de tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam varyansın %56,838'ini açıklamıştır. Bu sonuç, ölçeğin kavramsal bütünlüğünü desteklemektedir.

Katılımcı öğretmenlerin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri genel olarak olumlu ("Sık Sık" düzeyinde) bulunmuştur:

- İletişim becerileri ortalaması 3,57 olarak belirlenmiştir.
- Yaşam boyu öğrenme ortalaması 3,43 olarak belirlenmiştir.

- Bu sonuçlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem etkili iletişim kurma eğiliminde olduklarını hem de sürekli öğrenmeye yönelik güçlü bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Demografik özelliklerin iletişim becerileri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerinin, iletişim becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu durum, bu faktörlerin öğretmenlerin iletişim becerisi düzeylerini belirlemede etkili olmadığını düşündürmektedir. Yaş grupları açısından ise özellikle 51 yaş üstü gruptaki öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyi, diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. Bu sonuca göre H1a hipotezi kabul edilmiştir. Diğer yandan, H1b, H1c, H1d ve H1e hipotezleri reddedilmiştir.

Cinsiyet (erkekler lehine), medeni durum (bekarlar lehine) ve eğitim düzeyi (lisansüstü mezunları lehine) açısından yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, erkek, bekar ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine daha yüksek düzeyde katılım gösterdiğini veya daha gelişmiş bir öğrenme eğilimine sahip olduğunu göstermektedir. Yaş grupları arasında da anlamlı farklılıklar saptanmış; 21-25 yaş grubunun yaşam boyu öğrenme düzeyi en yüksek iken, 51 yaş üstü grupların düzeyi anlamlı şekilde daha düşüktür. Bu sonuçlar, genç öğretmenlerin öğrenmeye daha açık olduğunu, yaşça daha ileri öğretmenlerin ise bu alanda daha düşük bir eğilim sergilediğini göstermektedir. Mesleki kıdeme göre ise anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre H2a, H2b, H2c ve H2d hipotezleri kabul edilmiş, H2e hipotezi reddedilmiştir.

Korelasyon analizi sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerileri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde, çok güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, H3 hipotezini desteklemektedir.

Regresyon analizi, iletişim becerilerinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı ve pozitif bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. İletişim becerileri, yaşam boyu öğrenmedeki toplam varyansın %50'sini açıklamaktadır. Bu sonuç, iletişim becerilerinin geliştirilmesinin yaşam boyu öğrenmeyi de olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

## 4.2. Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

*Uygulamaya Yönelik Öneriler:*

İletişim becerileri ile yaşam boyu öğrenme arasındaki güçlü pozitif ilişki göz önüne alındığında, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik eğitimlere ağırlık verilmesi, dolaylı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerini de artırabilir.

Yaşam boyu öğrenme düzeyinin erkek öğretmenlerde, bekar öğretmenlerde ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerde daha yüksek olduğu bulgusu dikkate alınarak; kadın öğretmenlerin, evli öğretmenlerin ve lisans düzeyindeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılımlarını teşvik edecek destek mekanizmaları (örn: esnek zamanlı kurslar, mentorluk programları, lisansüstü eğitime teşvik) geliştirilebilir.

Yaş ilerledikçe (özellikle 51 yaş ve üzeri) hem iletişim becerileri hem de yaşam boyu öğrenme düzeyinde görülen düşüşe yönelik olarak, deneyimli öğretmenlere yönelik yenileyici, ilgi çekici ve güncel mesleki gelişim fırsatları sunulmalı, teknoloji entegrasyonu ve yeni öğretim yöntemleri konusunda destek sağlanmalıdır. Genç öğretmenlerin (21-25 yaş) yüksek yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının kariyerleri boyunca sürdürülmesi için okul yönetimleri tarafından destekleyici bir iklim oluşturulmalıdır.

Yaşça ileri öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyindeki düşüklüğü gidermek için hizmet içi eğitimlerde kuşaklararası iletişim, dijital iletişim araçlarını etkin kullanma gibi konulara odaklanılabilir.

#### *Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:*

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır. Farklı branşlardaki öğretmenler veya farklı eğitim kademelerindeki eğitimciler ile benzer çalışmalar yapılarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

Demografik değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, eğitim, yaş) yaşam boyu öğrenme üzerindeki anlamlı etkilerinin nedenlerini derinlemesine anlamak için nitel araştırma yöntemleri (görüşme, odak grup vb.) kullanılabilir.

Öğretmenlerin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeylerini etkileyebilecek okul kültürü, yönetici desteği, mesleki tükenmişlik gibi diğer örgütsel ve psikolojik faktörlerin de dahil edildiği daha kapsamlı modeller test edilebilir.

Kesitsel olarak yapılan bu çalışmanın bulgularını desteklemek amacıyla, öğretmenlerin kariyerleri boyunca yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri değişimini inceleyen boylamsal araştırmalar tasarlanabilir.

#### *Lisans eğitimine yönelik öneriler:*

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin önemini ve bazı demografik faktörlerle olan ilişkisini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlik lisans eğitimine entegre edilebilecek çeşitli öneriler aşağıda sunulmuştur.

### 1. İletişim Becerileri Eğitiminin Güçlendirilmesi

Araştırmada öğretmenlerin iletişim becerileri genel olarak olumlu bulunsa da, özellikle ileri yaş gruplarında bir düşüş gözlenmesi, bu konunun lisans eğitiminde daha sistematik ele alınması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, iletişim becerilerinin yaşam boyu öğrenmeyi güçlü bir şekilde yordaması, bu iki becerinin birlikte geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Uygulamalı İletişim Dersleri: Teorik bilgilerin yanı sıra, rol yapma, simülasyon, vaka analizi ve mikro öğretim teknikleri gibi uygulamalı yöntemlerle zenginleştirilmiş iletişim becerileri dersleri zorunlu hale getirilebilir. Bu derslerde öğretmen adayları; sınıf içi etkileşim, veli iletişimi, meslektaşlarla iş birliği ve çatışma çözme gibi senaryolar üzerinde pratik yapabilirler.

Dönüşümlü Geribildirim Mekanizmaları: Öğretmen adaylarının iletişim becerileri, yalnızca ders ortamında değil, staj ve saha uygulamaları sırasında da düzenli olarak gözlemlenmeli ve yapıcı geribildirimler sağlanmalıdır. Akran değerlendirmesi ve mentor öğretmenlik sistemleri bu sürece dahil edilebilir.

Dijital İletişim Yetkinlikleri: Günümüz eğitim ortamlarında dijital araçların yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmen adaylarına online iletişim etiketi, sanal sınıf yönetimi ve dijital platformlarda etkili iletişim konularında eğitimler verilmelidir.

### 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin Teşvik Edilmesi

Araştırmamızda yaşam boyu öğrenmenin cinsiyet (erkekler lehine), medeni durum (bekarlar lehine) ve eğitim düzeyi (lisansüstü mezunları lehine) ile anlamlı farklılıklar göstermesi, lisans eğitiminde bu eğilimi artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle yaş ilerledikçe bu eğilimin düşmesi, sürekli mesleki gelişimin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Öğrenmeyi Öğrenme Becerileri: Öğretmen adaylarına, kendi öğrenme stillerini tanıma, bilgiye erişim yollarını çeşitlendirme, eleştirel düşünme ve öz-düzenlemeli öğrenme gibi "öğrenmeyi öğrenme" stratejileri öğretilmelidir. Bu, onların mezuniyet sonrası da aktif birer öğrenci kalmalarına yardımcı olacaktır.

Araştırma ve Sorgulama Odaklı Eğitim: Ders müfredatlarına, güncel eğitim araştırmalarını takip etme, kendi ders uygulamalarını sorgulama ve kanıta dayalı kararlar alma gibi unsurları içeren modüller eklenebilir. Öğrenci merkezli, proje tabanlı öğrenme yaklaşımları bu eğilimi pekiştirebilir.

Mesleki Gelişim Fırsatlarının Tanıtılması: Lisans eğitimi sırasında, öğretmen adaylarına mezuniyet sonrası katılabilecekleri mesleki gelişim programları, seminerler, atölye çalışmaları ve lisansüstü eğitim olanakları hakkında bilgi verilmeli ve bu tür faaliyetlere katılımları teşvik edilmelidir. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleriyle iş birlikleri güçlendirilebilir.

Bireysel Gelişim Planları: Öğretmen adaylarından, kendi ilgi alanlarına ve gelişim ihtiyaçlarına yönelik kişisel mesleki gelişim planları oluşturmaları istenebilir. Bu planlar, akademik danışmanlar eşliğinde düzenli olarak gözden geçirilerek, öğrencilerin kendi öğrenme yolculuklarının sorumluluğunu almalarına yardımcı olunabilir.

### 3. Disiplinlerarası Yaklaşım ve Mentorluk

İletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme, öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle, lisans eğitiminde bu alanların yalnızca ayrı dersler olarak değil, tüm müfredata entegre bir biçimde ele alınması faydalı olacaktır.

Mentorluk Programları: Lisans eğitiminde, deneyimli akademisyenler veya aktif öğretmenler ile öğretmen adayları arasında mentorluk ilişkileri kurulabilir. Bu programlar, öğretmen adaylarının hem iletişim becerilerini gözlemlemelerine hem de mesleki gelişim süreçleri hakkında doğrudan rehberlik almalarına olanak tanır.

Gerçek Yaşam Bağlamında Öğrenme: Öğretmen adayları, üniversite topluluk hizmeti projeleri, yerel okullarla işbirliği veya sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllülük faaliyetleri gibi gerçek yaşam deneyimlerine daha fazla dahil edilmelidir. Bu sayede farklı kitlelerle iletişim kurma ve sürekli öğrenme motivasyonlarını geliştirme fırsatı bulabilirler.

Bu öneriler, geleceğin öğretmenlerinin hem kişisel hem de mesleki olarak daha yetkin bireyler olmalarına katkı sağlayacak, dinamik ve değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen nitelikli eğitimciler yetiştirmek için önemli bir adım olacaktır.

### *Ülkemizde faaliyete geçmeye hazır Öğretmen Akademileri'ne yönelik öneriler:*

Türkiye'de yeni kurulan öğretmen akademileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklerken, çağın ve mesleğin temel gerekliliklerinden olan iletişim becerilerini ve yaşam boyu öğrenme kültürünü merkezine almalıdır. Bu iki alan, öğretmenlerin sadece sınıfta değil, mesleki yaşamlarının her aşamasında başarılı olmalarını sağlayacaktır.

## 1. İletişim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapılandırılmış Programlar

Etkili iletişim, öğretmenlik mesleğinin temelidir. Akademiler, bu becerilerin sadece teorik olarak değil, uygulamalı ve sürekli bir yaklaşımla geliştirilmesini sağlamalıdır.

Uygulamalı ve Etkileşimli İletişim Modülleri: Akademilerdeki eğitimler, öğretmen adaylarına ve mevcut öğretmenlere yönelik vaka çalışmaları, rol yapma senaryoları ve simülasyonlar aracılığıyla gerçekçi iletişim deneyimleri sunmalıdır. Bu modüller; sınıf içi iletişim, veli ile etkili iletişim, meslektaşlar arası iş birliği, okul yönetimiyle yapıcı iletişim ve çatışma yönetimi gibi kritik alanları kapsamalıdır. Odak, "ne söyleneceği" kadar "nasıl söyleneceği" ve "nasıl dinleneceği" üzerinde olmalıdır.

Dijital ve Uzaktan İletişim Yetkinlikleri: Günümüz eğitim ortamında dijital platformlar kaçınılmaz hale geldi. Akademiler, öğretmenlere online derslerde etkili iletişim, dijital araçlarla geribildirim sağlama, sanal toplantı yönetimi ve çevrimiçi veli-öğrenci etkileşimleri gibi konularda özel eğitimler sunmalıdır. Bu, öğretmenlerin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık becerilerini de pekiştirecektir.

Geribildirim ve Gözlem Mekanizmaları: Öğretmenlerin iletişim becerileri, sadece eğitimler sırasında değil, sürekli gözlem ve yapılandırılmış geribildirim süreçleriyle desteklenmelidir. Mentor öğretmenler veya akademisyenler tarafından yapılan gözlemlerin ardından, bireysel koçluk seansları düzenlenerek öğretmenlerin iletişim güçlülükleri ve gelişim alanları belirlenebilir.

## 2. Yaşam Boyu Öğrenme Kültürünü Benimsetme ve Teşvik Etme

Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, öğrenme süreçlerine aktif katılımları ve değişime adaptasyonları, nitelikli bir eğitim sistemi için hayati önem taşır. Akademiler, bu kültürü pekiştirmelidir.

"Öğrenmeyi Öğrenme" Becerileri Odaklı Eğitimler: Akademiler, öğretmenlere sadece ne öğreneceklerini değil, nasıl öğreneceklerini, bilgiye nasıl erişeceklerini, eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullanacaklarını ve öz-yönelimli öğrenme stratejilerini kazandırmalıdır. Bu, onların mesleki gelişimlerini bağımsız olarak sürdürebilmelerini sağlar.

Kişisel Mesleki Gelişim Planlarının Oluşturulması ve Takibi: Her öğretmenin kendine özgü gelişim ihtiyaçları bulunur. Akademiler, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları oluşturmalarına rehberlik etmeli ve bu planların düzenli olarak gözden geçirilip güncellenmesi için destek sağlamalıdır. Bu, yaşam boyu öğrenmeyi soyut bir kavramdan somut bir uygulamaya dönüştürür.

Araştırma ve Uygulama Odaklı Öğrenme: Öğretmenler, kendi sınıf içi deneyimlerini araştırma konusu yapmaya teşvik edilmelidir. Akademiler, öğretmenlerin sınıf içi eylem araştırmaları yürütmelerine, yeni öğretim stratejilerini denemelerine ve elde ettikleri sonuçları diğer meslektaşlarıyla paylaşmalarına yönelik platformlar sunmalıdır. Bu, teorik bilginin pratiğe dönüşümünü hızlandırır.

Profesyonel Öğrenme Toplulukları (PÖT) ve Ağlar: Akademiler, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve sürekli gelişimlerini destekleyen profesyonel öğrenme topluluklarının kurulmasını ve işletilmesini teşvik etmelidir. Bu topluluklar, belirli bir konuda derinleşmek veya ortak sorunlara çözüm bulmak için bir araya gelen öğretmenlerden oluşabilir. Düzenli seminerler, çalıştaylar ve online forumlar bu ağları güçlendirebilir.

Eğitimde Güncel Trendlerin ve Teknolojilerin Takibi: Akademiler, yapay zeka, öğrenme analitikleri, oyunlaştırma gibi eğitim teknolojilerindeki ve pedagojideki en son gelişmeleri öğretmenlere aktarmalıdır. Bu, öğretmenlerin çağdaş eğitim paradigmalarına uyum sağlamalarını ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmelerini sağlar.

*Kültür ve Sanatın Öğretmen Eğitimine Entegrasyonu önerileri:*

Öğretmenlerin kültürel ve sanatsal duyarlılıklarının geliştirilmesi, hem kendi yaşam boyu öğrenme serüvenlerini zenginleştirecek hem de öğrencilerine daha geniş bir bakış açısı sunmalarını sağlayacaktır. Akademiler, sanatın ve kültürün iletişim becerileri üzerindeki dönüştürücü etkisini ve yaşam boyu öğrenmeye sağladığı motivasyonu göz önünde bulundurarak aşağıdaki adımları atmalıdır:

Sanatsal ve Kültürel Faaliyetlere Teşvik: Öğretmen akademileri, eğitim programlarına sadece pedagojik ve alan bilgisi derslerini değil, müzik, resim, tiyatro, edebiyat ve geleneksel el sanatları gibi alanlarda uygulamalı atölye çalışmaları ve seminerleri de dahil etmelidir. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin duygusal zekalarını, yaratıcılıklarını ve empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak, böylece sınıf içi iletişimlerini ve öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir.

Kültürel Mirası Anlama ve Aktarma: Öğretmenlere, Türkiye'nin ve dünyanın zengin kültürel mirasını anlama, yorumlama ve bunu ders materyallerine entegre etme yolları öğretilmelidir. Bu, onların öğrencilere kültürel bilinci ve estetik duyarlılığı aşılama kapasitelerini artırırken, aynı zamanda kendilerinin de bu alandaki yaşam boyu öğrenme süreçlerini teşvik edecektir.

Yerel Sanatçı ve Kurumlarla İş Birliği: Akademiler, yerel kültür sanat merkezleri, tiyatrolar, müzeler ve sanatçılarla iş birlikleri yaparak öğretmen adaylarına ve mevcut

öğretmenlere kültürel etkinliklere katılım fırsatları sunmalıdır. Bu, öğretmenlerin sadece izleyici değil, aynı zamanda kültürel üretimin bir parçası olmalarını teşvik ederek, onların sosyal ve kültürel iletişim ağlarını da güçlendirecektir.



## 5. KAYNAKLAR

- Adabaş, A.**, 2016. Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aksoy, M.**, 2013. Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Amzat, I. H. Al-Mahruqi, S. H., Teslikhan, M., & Al-Omari, T.**, 2017. Engaging teachers in lifelong learning in Oman for knowledge growth and development: Government roles and higher institutions. In I. Amzat & N. V. N. (Eds). *Teacher empowerment toward professional development and practices* (pp. 135-151). Singapore: Springer
- Ayaz, C.**, 2016. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Tezi*). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Bandura, A.** 1971. Social Learning Theory. General Learning Press, New York, 46s.
- Başaran, M.**, 2005. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi.Evaluation of preservice primary school teachers' information literacy. Ankara: *GÜ. Gazi Education Faculty Journal*, 25(3), 163-167.
- Batenburg, V., Smal, J.A.**, 1997. Does a Communication Skills Course Influence Medical Students' Attitudes? *Medical Teacher*, 19, 263-269.
- Bee, B.S.**, 2012. The Impact of Teachers' Communication Skills on Teaching: Reflections of Pre-service Teachers on their Communication Strengths and Weaknesses. *Humanising language teaching*, 14(1), 1-5.
- Bilir, B., Çekiç, O., & Uslu, B.**, 2013. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* (6-9 Haziran), Çanakkale, Türkiye.
- Bobko, P.**, 2001. Correlation and Regression: Applications for Industrial Organizational Psychology and Management (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boztepe, Ö. & Demirtaş, Z.**, 2016. The adaptation of lifelong learning scale into Turkish culture. *Journal of Family, Counseling and Education*, 1(1), 10-17.
- Büyüköztürk, Ş.**, 2002. Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.**, 2013. *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Celebi, N., Ozdemir, H., Elicin, O.**, 2014. Studying level of awareness of teachers in terms of their lifelong learning skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 2030-2038.

- Cohn, K. H.,** 2005. Better Communication for Better Care: Mastering Physician-Administrator Collaboration. IL, Health Administration Press, Chicago.
- Collins, A.,** 1991. Cognitive apprenticeship and instructional technology. In L. Idel & B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for Reform.* NJ: Erlbaum.
- Comrey, A. L.,** 1988. Factor-Analytic Methods of Scale Development in Personality and Clinical Psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 754-761.
- Coombs, P. H.,** 1968. The World educational crisis: a systems analysis. Oxford University Press, New York, 241s.
- Demir, E. ve Çetin, F.,** 2022. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461.
- Demiralay, R.,** 2008. Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Basılı olmayan Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi, Tez No : 219051
- Demiralp, D., Kazu, H.,** 2017. Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 71-85.
- Deveci, T.,** 2018a. Lifelong learning skills: A comprehensive approach to meaningful and effective learning. In F. Gunes (Ed). *Skill approach in education: From theory to practice.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Deveci, T.,** 2018b. Lifelong Learning Skills in Job Advertisements: The Case of English Language Teaching. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(1), 27-55.
- Dewey, J., Small, A. W.,** 1897. My pedagogic creed (No. 25). EL Kellogg & Company, New York, 36s.
- Dündar, H.,** 2016. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ehinderö, O. J., Ajibade, Y.A.,** 2000. What our student say about how we teach. *Ife J. Educ. Studies*, 7(1), 1-9.
- Elgin, S. H.,** 1993. Genderspeak: Men, Women, and the Gentle Art of Verbal Self-Defense. Hoboken, Wiley, New Jersey.
- Engin, M., Kör, H. & Erbay, H.,** 2017. Turkish Adaptation Study Of Lifelong Learning Scale. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1561-1572.
- Ercan, İ., Kan, İ.,** 2004. Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 30(3), 211-16.

- Evin Gencil, İ.**, 2013. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-254.
- Fisher, G.**, 2001. Lifelong Learning and its Support with New Media: Cultural Concerns. In N. J. Smelster ve P. B. Baltes (Editörler), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon Publishing, A.B.D., 724s.
- Fontelles, J., Enestam, B. J.-E.**, 2006. Recommendation of European Parliament and of the Council: of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/926/EC), *Official Journal of the European Union*, 394, 10-18.
- Garrison, D. R.**, 1997. Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1):18-33.
- George, D., & Mallery, M.**, 2010. SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. Boston: Pearson.
- Giere, U.**, 1994. Lifelong Learners In The Literature: Adventurers, Artists, Dreamers, Old Wise Men, Technologists, Unemployed, Little Witches And Yuppies. *International Review of Education*, 40(3-5): 383-393.
- Goodboy, A. K., & Myers, S. A.**, (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57(2), 153–179.
- Göloğlu Demir, C., & Çetin, F.**, 2021. “Okul dışı öğrenme faaliyetlerine (ODÖF) yönelik öğretmen tutum ölçeği” geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(2), 895-910.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D.**, 1996. The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.
- Gross, J.**, 2012. Building Your Library Career with Web 2.0. Chandos Publishing, Birleşik Krallık, 214s.
- Gül, E., Güney, A.**, 2019. Duygusal Zeka Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 141-158.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F.**, 2018. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haseski, H., Odabaşı, H.**, 2016. Faculty members’ point of views regarding lifelong learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 331-363.
- Henry, G. H.**, 2011. Malcolm Shepherd Knowles: A History of His Thought (Education in a Competitive and Globalizing World). Nova Science Pub Inc., Londra, 205s.
- International Society for Technology in Education- ISTE.** 2008. NETS for Teachers 2008. [www.iste.org/./nets-for-teachers/nets-for-t](http://www.iste.org/./nets-for-teachers/nets-for-t), on 12.03.2024.

- İskender, P.**, 2007. İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Öncelikleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmeye Yönelik Çıkarımlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21-29.
- İzci, E., Koç, S.**, 2012. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Karip, E., Köksal, K.**, 1996. Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration-Theory and Practice)*. 2(2), 245-257.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., Khan, M.**, 2016. Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
- Kılıç, Ç.**, 2014. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Kılıç, H.**, 2015. İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği). *Yüksek lisans tezi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kilic, S.**, 2016. Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(47).
- Ki-Zerbo, J.**, 1990. *Eduquer ou périr*. Editions L'Harmattan Press. France, 127s.
- Kitchenham, A.**, 2012. Jack Mezirow on Transformative Learning. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA.
- Knowles, M. S.**, 1968. Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350-352, 386.
- Koca, G. Ş., Erigüç, G.**, 2017. İletişim Yeterlilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(4), 789-799.
- Kolb, D. A.**, 1984 *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, New Jersey, 256s.
- Korkmaz, İ.** 2003. Sosyal Öğrenme Kuramı. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkut-Owen, F., Bugay A.**, 2014. İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 51-64.
- Laal, M., Aliramaei, A., Laal, A.**, 2014. Lifelong learning and art. *Procedia -Social and Behavioral Sciences* 116, 4047- 4051.

- Longworth, N., Davies W. K.,** 1996. Lifelong Learning. Routledge Publishing, Birleşik Krallık, 192s.
- Longworth, N., Davies, W. K.,** 2013. Lifelong learning: New vision, ne implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century. London and New York: Routledge
- Loss, J.,** 2000. The communications contract. *The Internal Auditor*, 57(6), 88.
- Luborsky, M. R., Rubinstein, R. L.,** 1995. Sampling In Qualitative Research: Rationale, Issues, And Methods. *Research on Aging*, 17(1), 89-113.
- Maehl, W. H.,** 1999. Lifelong Learning at Its Best: Innovative Practices in Adult Credit Programs. Jossey-Bass Publishing, A.B.D., 384s.
- Mezirow, J.,** 1978. Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-110.
- Morreale, S. P., Osborn, M. M., & Pearson, J. C.,** 2000. Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication. *Journal of the Association for Communication Administration*, 29(1), 1–25.
- Murray,H.,** 2015. Lifelong learning in the twenty-first century: an investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning, Union Institute and University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Muste, D.,** 2016. The Role of Communication Skills in Teaching Process. In V. Chis, & I. Albulescu (Eds.), Education, Reflection, Development - ERD 2016, vol 18. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 430-434).
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., Witmer, M.,** 2000. The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment palnning. *J. Couns. Dev.*, 78, 251-266.
- Nyiri, R.B.,** 1997. The Relationship Between Effective Teaching, Lifelong Learning and The Implementation of Current Best Practices, Deuquesne University, USA.
- O'Beirne, R.,** 2010. From Lending to Learning The Development and Extension of Public Libraries. Woodhead Publishing Ltd, Birleşik Krallık, 198s.
- Pedler, Mike., 2016.** Reginald Revans: The Pioneer of Action Learning. In book: *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers* (pp.1-19).
- Peker, M.,** 2003. Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185-192.
- Prawat, R. S.,** 1992. Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, 354-395.
- Revans, R. W.,** 1982. The Origins and Growth of Action Learning. Studentlitteratur, Sweden, 846s.

- Saunders, S., Mill, M.A.**, 1999. The knowledge of communication skills of secondary graduate student teachers and their understanding of the relationship between communication skills and teaching. *NZARE / AARE Conference Paper – Melbourne*, Conference Paper Number MIL99660
- Selvi, K.**, 2011. Teachers' lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Sezgin, E. E., & Düşükcan, M.**, 2020. Hemşirelerin öz yeterlik inanç düzeylerinin performansları üzerindeki etkisi: Elazığ ili örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1689-1702.
- Sikandar, Aliya.**, 2016. John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of Education and Educational Development*. 2. 191.
- Skinner, B. F.**, 1938. *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Copley Publishing Group, Cambridge, 457s.
- Tavşancıl, E.**, 2006. Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi, Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı
- Tennant, M.**, 1986. An evaluation of Knowles' theory of adult learning. *International Journal of Lifelong Education*, 5(2), 113-122.
- Tiryaki-Şen, H., Polat, Ş., Ünalı-Baydın, N., & Uzunçarşılı-Soydaş, A.**, 2020. Kamu hastanelerinde çalışan başhekim ve sağlık bakım hizmetleri müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik tanımlayıcı bir araştırma. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 582-588.
- Tunca, N., Şahin, S. A., & Aydın, Ö.**, 2015. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Ünsal, G. H.**, 2019. Spor Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Özgüven, Öz-Yeterlik Ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun, 67s.
- Wielkiewicz, R. M. & Meuwissen, A. S.**, 2014. A Lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3), 220-227.
- Wiemann, J. M.**, 1977. Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3(3), 195–213.
- Yurdakul, C.**, (2016). “Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

## ÖZGEÇMİŞ



## EKLER

### EK 1. Etik kurul kararı



T.C.  
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

TOPLANTI SAYISI  
2024/3

KARAR SAYISI  
07

TOPLANTI TARİHİ  
28.03.2024

Kurulumuz 28.03.2024 tarihinde saat 13.00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Fulya BENZER Başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan kurul üyelerinin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

**KARAR NO 2024/03-07** Yüksek Lisans Öğrencisi Birgül YILMAZ'ın 25/03/2024 tarihli ve 13034 sayılı başvurusuna istinaden;

**Sorumlu Araştırmacı:** Birgül YILMAZ  
**Diğer Araştırmacılar:** Dr. Öğr. Üyesi Demet DEMİRALP

"Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Kararın gereği için Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'na sunulmasına karar verilmiştir.

#### Kurul Başkanı

Prof. Dr. Fulya BENZER

#### Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Fahrettin YÜKSEL  
Prof. Dr. Ali KARADOĞAN  
Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ  
Prof. Dr. Altuğ KAZAR  
Doç. Dr. Seda GÜNDÜZALP  
Doç. Dr. Oktay KIZAR  
Doç. Dr. Tuncay YILDIRIM  
Av. Serkan ERDOĞAN

Belge Doğrulama Kodu: E43FAAF

**Bu belge, gıvazlı elektronik ortamda sunulmaktadır.**

Belge Takip Adresi:  
<https://ubys.munzur.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Page/Index>

Adres: Akınlık Mah. Üniversite Yerleşkesi Medez / Tunceli

Telefon No: (0 438) 2131794

e-Posta

Kep Adresi: munzuruniv@ozel.ttnet.tr

Faks No:

İnternet Adresi:

Bilgi için:

Telefon No:

Firat Çimen

Mezur



Doç. Dr. Tuncay YILDIRIM  
Kurul Üyesi V.

Doç. Dr. Oktay KIZAR  
Kurul Üyesi V.

Doç. Dr. Seda GÜNDÜZALP  
Kurul Üyesi V.

Prof. Dr. Altuğ KAZAR  
Kurul Üyesi V.

Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ  
Kurul Üyesi V.

Prof. Dr. Ali KARADOĞAN  
Kurul Üyesi V.

Prof. Dr. Fahrettin YÜKSEL  
Kurul Üyesi V.

Av. Serkan ERDOĞAN  
Kurul Üyesi V.

Prof. Dr. Fulya BENZER  
Kurul Başkanı

Ek: Başvuru Formu (Birgül YILMAZ)

Belge Doğrulama Kodu: E43FAAF

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.**

Belge Takip Adresi:  
<https://ubys.marmara.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/index>

Adres: Akademi Mah. Üniversite Yerleşkesi Medez / Tunçeli

Telefon No: (0 428) 2131794

e-Posta

Kep Adresi: [masas@ubys.marmara.edu.tr](mailto:masas@ubys.marmara.edu.tr)

Faks No:

İnternet Adresi:

Bilgi için:

Telefon No:

Fatih Çimen  
Müdür