

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
PROGRAMI**

**ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN HAYAT BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE ERTELEME
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİDEM DOĞAN

**ANKARA
EYLÜL, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
PROGRAMI**

**ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN HAYAT BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE ERTELEME
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİDEM DOĞAN

DANIŞMAN: PROF. DR. HAYAT BOZ

**ANKARA
EYLÜL, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Didem Doğan adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretim Görevlilerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı bu Çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Hayat BOZ (Danışman)

.....

Doç. Dr. Gülden AKIN

.....

Doç. Dr. Sultan GÜÇLÜ

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Didem Doğan

ÖZET

ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE ERTELEME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOĞAN, Didem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayat BOZ

Eylül, 2022, xii + 98 sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda görev yapmakta olan 87 öğretim görevlisi katılmıştır. Hayat boyu öğrenme ve erteleme arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler ile ilişkilendirmek için nicel veriye dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, hayat boyu öğrenmenin öğretim görevlileri arasında yüksek olduğunu ve erteleme eğiliminin orta düşük seviyelerde seyrettiğini göstermiştir. Ayrıca cinsiyet, yaş, medeni hal ve öğrenme faaliyetlerine katılım, hayat boyu öğrenme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmazken, çocuk sahibi olma, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem hayat boyu öğrenmede anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Erteleme eğilimi demografik değişkenler göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Sonuç olarak öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri yükseldikçe erteleme eğilimlerinde bir azalma gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Andragoji, Erteleme, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi, Yetişkinlerde öğrenme

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND PROCRASTINATION LEVELS OF INSTRUCTORS

DOĞAN, Didem

Master Degree Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Hayat BOZ

September, 2022, xii + 98 pages

The aim of this study is to investigate the relationship between lifelong learning tendencies and procrastination levels of lecturers. 87 lecturers working at the school of foreign languages of a state university in the 2021-2022 academic year participated in the study. Correlational survey model based on quantitative data was used to associate the relationship between lifelong learning and procrastination with demographic variables. Findings of the study showed that English instructors showed high propensity to engage in lifelong learning and that procrastination level among instructors is moderately low. Moreover, while gender, age, marital status and participation in learning activities do not yield a significant effect in lifelong learning tendency, having children, education level and professional seniority throughout life yielded a significant difference in learning. The procrastination tendency does not yield a significant difference when demographic variables are taken into account. As a result, as the lifelong learning tendencies of the instructors increased, a decrease was observed in their procrastination tendencies.

Key Words: Andragogy, Procrastination, Lifelong Learning Tendency, Learning in Adults

ÖNSÖZ

Bu çalışmayı hazırlamamda bana yol gösteren ve kıymetli bilgilerini benimle paylaşan, kendimi geliştirebilmem adına değerli vaktini sabırla ayıran, beni cesaretlendiren, hayatım boyunca öğütlerini asla unutmayacağım çok sevdiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Hayat BOZ'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Değerli yorumları ile tezime katkı sağlayan jüri üyelerim Doç. Dr. Gülten AKIN ve Doç. Dr. Sultan GÜÇLÜ'ye teşekkür ederim.

'Olmayı öğrenme' yolunda kendimi gerçekleştirmeme katkı sağlayan değerli hocalarım başta Dr. Niyazi ALTUNYA olmak üzere, Prof. Dr. Meral UYSAL, Doç. Dr. Fevziye SAYILAN, Doç. Dr. Ahmet YILDIZ ve Prof. Dr. Rıfat MİSER'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın başından sonuna dek bana her türlü desteği veren, hayatımdaki itici güç ve motivasyon kaynağım sevgili dostlarım Eda BAĞCI ve Azime PEKŞEN YAKAR'a teşekkür ederim.

Verilerimin analizinde bana yol gösteren ve her türlü desteği sağlayan sevgili arkadaşım Abdülkadir GÜLLÜ'ye teşekkür eder, veri toplamama katkı sağlayan tüm katılımcılara teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman, her koşulda yanımda olan, sevgilerini asla esirgemeyen canım aileme ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim. Son olarak tezimi hazırlamamda ve tamamlamamda büyük katkıları olan, bana koşulsuz güvenen ve her türlü desteği sağlayan, inancıyla yoluma ışık tutan sevgili eşim, hayat arkadaşım Mehmet DOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Rahmetli Babam Hanefi Yoloğlu için...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Önem.....	3
Sayıtlar.....	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar.....	4
BÖLÜM 2.....	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
Öğrenme	6
Hayat Boyu Öğrenme	9
Yetişkinlerde Öğrenme.....	11
Pedagoji ve Andragoji	13
Yetişkinlerde Öğrenme Sebepleri.....	17
Erteleme.....	20
Erteleme Döngüsü	22
Ertelemenin Boyutları.....	24
Ertelemenin Türleri.....	25
Ertelemeye Yönelik Kuramsal Açıklamalar	26
İlgili Araştırmalar	28
Hayat Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	28
Genel Erteleme Eğilimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	35
BÖLÜM 3.....	42
YÖNTEM	42
Araştırmanın Modeli.....	42
Evren-Örnekleme.....	42
Verilerin Toplanması	43
Veri Toplama Araçları	44
Verilerin Çözümlemesi	45

BÖLÜM 4.....	47
BULGULAR VE YORUMLAR	47
Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	47
Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	51
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	52
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	59
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	61
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	66
BÖLÜM 5.....	69
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	69
Sonuçlar	69
Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	69
İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	71
Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	71
Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	73
Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	74
Öneriler.....	75
KAYNAKLAR.....	76
EKLER	87
EK 1. Onam Formu.....	88
EK 2. Kişisel Bilgi Formu	90
EK 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	92
EK 4. Genel Erteleme Ölçeği	93
EK 5. Ölçek İzinleri	94
EK 6. Etik Kurul Onayı	96
BENZERLİK BİLDİRİMİ	97
ÖZGEÇMİŞ.....	98

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Erteleme Eğilimi Ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık testi sonuçları	45
Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları	46
Tablo 3. Öğretim Görevlilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular	47
Tablo 4. Öğretim Görevlilerinin YBÖ Ölçek ve Alt Boyut Puan Ortalamaları	51
Tablo 5. Cinsiyete göre HBÖ Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizi.....	53
Tablo 6. Yaş Grubuna göre HBÖ Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizi	54
Tablo 7. Medeni hallerine göre HBÖ Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizi.....	55
Tablo 8. Çocuk sahibi olma durumuna göre HBÖ Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizi	55
Tablo 9. Eğitim Düzeylerine göre HBÖ Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizi ...	56
Tablo 10. Çalışma yıllarına göre HBÖ Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizi	57
Tablo 11. Öğrenme faaliyetlerine katılma durumlarına göre HBÖ Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizi	58
Tablo 12. Örnekleme göre GEÖ puan ortalamaları.....	60
Tablo 13. Cinsiyete göre GEÖ analizi.....	61
Tablo 14. Yaşa göre GEÖ analizi	62
Tablo 15. Medeni hale göre GEÖ analizi	62
Tablo 16. Çocuk sahibi olma durumlarına göre GEÖ analizi	63
Tablo 17. Eğitim düzeyi göre GEÖ analizi	64
Tablo 18. Mesleki kıdem göre GEÖ analizi	64
Tablo 19. Öğrenme faaliyetlerine katılma durumlarına göre GEÖ analizi	65
Tablo 20. Demografik ve Ölçeklerin İkili Korelasyonları	67

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil

Sayfa

Şekil 1. Öğretim Görevlilerinin Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Sorusuna Verdikleri Cevapların Kelime Bulutu.....	48
--	----



KISALTMALAR

YBÖ	Yaşam Boyu Öğrenme
HBÖ	Hayat Boyu Öğrenme
YBÖEÖ	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği
GEÖ	Genel Erteleme Ölçeği
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
TDK	Türk Dil Kurumu



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç, araştırmanın önemi, problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın sınırlılıklarının yanı sıra tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Teknolojinin insan hayatındaki yerini sağlamlaştırması ve bu sayede iletişim olasılıklarının çeşitlenmesi, sosyal, ekonomik ve kültürel alanların yanı sıra eğitim alanında da köklü değişikliklere ve dönüşümlere yol açmıştır. Öğrenmenin artık sadece zorunlu hallerle sınırlı olmadığı düşünülmekte; bilgi ve beceri kazanımlarının doğumdan ölüme kadar gerçekleştiği bir süreç olarak kabul edildiği görülmektedir (Bosco, 2007).

Teknoloji ve bilim alanlarında çığır aşan bir çağ içerisinde bulunmamız sebebiyle güncel olan bilgiler sürekli olarak değişmektedir. Bu da bireylerin yaşamlarının farklı alanlarında bu hızlı değişime uyum sağlamaları zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Bilgi çağı ile gereksinim duyulan insan profilinde de değişikliğe gidilmiş ve bilgiye kolay ulaşabilen ve yeni bilgiler üretebilen bireyler güçlü kabul edilmeye başlanmıştır. Yani artık toplumların ihtiyaç duydukları bireyler hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olan bireylerdir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Toplumda yaşayan bireylerin kendilerini geliştirme konusunda istekli olmaları, bazı öğrenme becerilerine sahip olmaları ile yakından ilgilidir. Hayat boyu öğrenme becerileri bu bağlamda bireye ne kadar erken kazandırılırsa birey yaşamı boyunca kendini geliştirmede ve öğrenmede bağımsız olabilecektir (Budak, 2009). Ancak kişinin hayat boyu öğrenme becerileri ve öğrenme ihtiyaçları, içinde bulunduğu duruma ve yaptığı mesleğe göre elbette çeşitlilik göstermektedir.

Genç kuşakla karşılaştırıldığında, çalışan yetişkinler, yaptıkları iş ile ilgili görevleri nedeniyle, herhangi bir öğrenme sürecine dâhil olurken daha fazla engelin üstesinden gelmek zorundadır. Bunlar temel olarak zaman eksikliği, eğitime erişilebilirlik ve maliyet ile ilgili engellerdir. Pedagoji, psikoloji ve sosyoloji alanlarında yapılan araştırmalar,

insanların ihtiyaçlarının değiştiğine dikkat çekmektedir. Değişen ihtiyaçlar doğrultusunda, geleneksel yöntem ve uygulamaların da günümüz bireylerinin ihtiyaçlarına uygun olarak değiştirilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Özellikle yetişkin eğitimi alanında, çalışan nüfusun geleneksel eğitim programlarına katılım oranını önemli ölçüde etkileyen yeni faktörler bulunmaktadır. Ortaya çıkan sorunların bir kısmı, katılımcılar için açık, esnek, erişilebilir ve kişiselleştirilmiş olarak planlanan örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri vasıtasıyla ortadan kaldırılabilir, ancak kayıplara yol açabilecek daha bireysel başka engeller de vardır ve erteleme eğilimi bu engellerin en önemlilerindendir. Yapılması gereken görevleri son ana erteleme temelde hemen her bireyin gerçekleştirdiği ve kişisel özellikler ile değerlendirilmeye son derece açık bir konu olmaktadır. Bir kişinin erteleme olarak nitelendirdiği bir davranış, bir başka kişi için erteleme olarak kabul edilmeyebilir. Toplumsal yaşamda erteleme davranışı kimi zaman sorumsuzluk, kimi zaman da tembellik olarak düşünülebilmekte ve toplumdaki bireyler erteleme davranışı sergileyenlere yönelik olumsuz ve suçlayıcı tavır sergileyebilmektedir. Ancak yapılması gereken işleri son dakikaya kadar ertelemenin bireyin yaşamında zaman zaman olumlu ve olumsuz sonuçlara yol açması, sebepleri ile de karmaşık bir konu olması, araştırmacılar tarafından incelenmeye başlanmasına sebep olmuştur (Gülebağlan, 2003).

Teknolojik gelişmelerin yaşandığı çağımızda yaşam boyu öğrenme, dünya çapında hala gelişmekte ve dönüşmekte olan teknolojinin insan hayatında karşılaşılan yeni ihtiyaçların giderilmesinde bir çözüm noktası haline gelmiştir. Formal eğitimin tek başına karşılayamadığı öğrenme ihtiyaçları, bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini kazanmaya başlamasıyla ve öz yönelimli öğrenme yöntemi ile edinilmeye başlamıştır.

Gelişen dünyada değişikliklerin gerçekleşme hızı bireyin daha önce öğrendikleri bilgileri yetersiz kılmakta, bireylerin sürekli kendini yenileme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç, öğretim görevlileri için de geçerliliğini korumaktadır. Öğretim görevlileri çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmek adına sürekli gelişmeye açık hale gelmelidir. Her bireyde olabileceği bazı durumlarda öğretim görevlileri de yeni oluşan öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada bazı engeller ile karşılaşabilmektedir. Bu engeller bazı değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen değişkenlerden bazıları yaş, ekonomi, motivasyon, kültürel yapı, tutum, yeterlik, beceriler ve deneyim olarak sıralanmaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Bazı durumlarda ekonomi, motivasyon, tutum gibi değişkenler yaşam boyu öğrenmeye engel de olabilmektedir. Ancak bireysel bir davranış olan erteleme örüntülerinin de yaşam boyu

öğrenmeyi etkileyebileceği görülmektedir. Erteleme eğilimi öğrenme de dâhil bireylerin hayatlarının birçok alanlarında görülebilmektedir. Tüm bunlardan yola çıkılarak bu araştırmanın problemini, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim görevlilerinin, çeşitli demografik değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, hayat boyu öğrenme eğilimleri ve genel erteleme davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığı oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada genel amaç, yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile erteleme davranışları arasındaki ilişkinin araştırılması ve etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Bu genel amaç ile paralel olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Yükseköğretim kurumlarının yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin;

1. Sosyo-demografik özellikleri nelerdir?
2. Hayat boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?
3. Hayat boyu öğrenme eğilimleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Erteleme eğilimleri hangi düzeydedir?
5. Erteleme davranışları demografik özellikleri düşünüldüğünde farklılık sergilemekte midir?
6. Hayat boyu öğrenme eğilimleri ve erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Hayat boyu öğrenme, bireylerin gelişen teknoloji ile değişen topluma ayak uydurabilmeleri için kendilerini kişisel ve mesleki anlamda geliştirebilmelerini sağlamaktadır. Alan yazında öğretmenlerin sadece hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye odaklı birçok araştırma bulunmaktadır. Benzer şekilde erteleme eğiliminin nedenlerini, sonuçlarını ve yaygınlığını saptama amaçlı çalışmalar da yapılmıştır. Yapılan araştırmaların çoğunluğu, ertelemenin özellikle akademik alanda oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların çoğu da daha çok öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Ancak ulusal ya da uluslararası alanyazın incelendiğinde hayat boyu

öğrenmeyi erteleme eğilimi ile ilişkilendirmiş herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Bu araştırmada;

1. Seçilecek örneklemin evreni temsil edeceği,
2. Araştırma katılımcılarının verilen kişisel bilgi formu ve kullanılacak ölçme araçlarına içtenlikle ve doğru cevap verecekleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda görev yapmakta olan öğretim görevlileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü ve kişisel bilgi formunun saptadığı özellikler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Hayat Boyu Öğrenme: Bireylerin doğumlarından başlayıp ölümlerine kadar edinmeye devam ettikleri bilgi, kabiliyet ve yeterliklerini bireysel, kamusal veya işgücü olarak geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerin tümüdür (Avrupa Komisyonu, 2002).

Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi: Sadece çocukluk dönemi ya da sınıf ortamlarıyla sınırlı olmayan, yaşam boyunca ve çeşitli durumlarda gerçekleşen, kişisel ve mesleki sebeplerden dolayı kişisel gelişme faaliyetlerine katılımı arttıran gönüllü olarak kişinin kendini güdülediği bilgi arayışına yatkınlık olarak tanımlanabilir (Coşkun ve Demirel, 2010).

Genel Erteleme: Genel erteleme davranışı bireyin sorumluluğunda olan görevleri kendisine problem oluşturacak noktaya gereksiz ve kimi zaman sebep gözetmeksizin geciktirme göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984).

Genel Erteleme Eğilimi: Birçok duyuşsal, davranışsal ve bilişsel kavramla ilişkilendirilen, hedef odaklı olmayan mantıksız davranışlar sergilemenin yanı sıra, istemli ya da istemsiz olarak gerçekleşebildiğı öne sürülen ve performans düşüklüğüne sebep olan yatkınlık olarak tanımlanabilir (Armutlu, 2019).

Öğretim Görevlisi: 2547 sayılı YÖK kanununa göre, üniversitelerde okutulan dersleri verme, uygulama yapma ve uygulama yaptırma ile yükümlü öğretim elemanlarına verilen addır (YÖK, 2018).

Pedagoji: Bir bilim ve sanat olarak, çocukların eğiliminde izlenilen her türlü yöntem ve tekniğe verilen genel addır (Peterson ve Ray, 2013).

Andragoji: Yetişkinlerin eğitiminde takip edilen ve pedagojiden farklı olan yöntem ve tekniklerin bütünüdür (Geray,2002).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın kavramsal çerçevesine yönelik bilgiler sunulacak ve alanda yapılan yurtiçi ve yurt dışı araştırmalara yer verilecektir.

Öğrenme

Öğrenmenin anlamı, yeni bilgi ve becerilerin nasıl öğrenildiği, tüm bunların öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği, geçmiş yaşantı ve enformel süreçlerin öğrenme üzerine nasıl etkilerinin olduğu sorularına uzun zamandır cevap aranmış ve buna yönelik her biri öğrenmeye farklı açıdan yaklaşan birçok tanım ve öğrenim ve öğretim yaklaşımı geliştirilmiştir. Yirminci yüzyılın ilk yarısında Watson (1930), Thorndike (1932) ve Skinner (1953) gibi kuramcılar öğrenmeyi, zihinsel süreçleri göz ardı ederek gözlenebilir davranışta olan değişiklik olarak tanımlamış ve bu bağlamda davranışçı yaklaşımı şekillendirmiştir. Bandura (1977), Gagne (1977) ve Brunner (2009), bilişsel yaklaşımı desteklemiş ve zihinsel süreçlerin önemini vurgulamıştır. Bu yaklaşımda bilgi algılanır, işlenir, kodlanır ve yeri geldiğinde geri getirilebilir. Yeni öğrenilen bilgiler, daha önce öğrenilen bilgiler ile ilişkilendirilir (McLeod, 2003). Zaman değiştikçe öğrenme üzerine geliştirilen kuramlar değişmiş ve sürecin merkezine öğrenen bireyin konulduğu kuramlar geçerlilik kazanmaya başlamıştır. Dewey (1940), Vygotsky (1962) ve Piaget (2003), bireyin çevresi ile etkileşime girip yeni yeni bilgileri, önceden öğrendiği bilgilerin üzerine koyduğu, bireye bilgiyi kendi kendine edinebilme ve edindiği bilgiyi inşa etme sorumluluğu yüklediği yapılandırmacılık yaklaşımının savunucuları olmuştur. Bu yaklaşıma göre bireyler öğrenme sürecinin aktif bir parçasıdır, öğrenme uyarıcı ve tepki etkileşiminden oluşmamaktadır (Bada ve OLusegun, 2015).

Yukarıda bahsi geçen ana öğrenme ekollerine ek olarak, araştırmacılar yetişkinlerin öğrenme sürecinin özellikleri, yetişkin öğrenmesinde itici güçlerin neler olduğu ve yetişkin yaşamında öğrenme süreçlerinin bireyin yaşamı boyunca nasıl devam ettiği konusunda araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Araştırmacılar, yirminci yüzyılın ikinci

yarısında öğrenmeyi, bir tepkiye karşı olan davranışa indirgemek yerine, daha insancıl yaklaşımları benimsemeye başlamışlardır (McLead, 2007). Bunlardan hümanistik yaklaşım, bireyleri öğrenme sürecinin merkezine alarak ve bireylerin öğrenme kapasitelerini ve potansiyellerini göz önünde bulundurmuş ve öğrenme sürecinde bireylerin kişisel gelişimlerini, bağımsızlıklarını ve içsel motivasyonlarını desteklemiştir. 1960 ve 1970’li yıllarda her ikisi de terapist ve eğitimci olan Maslow ve Rogers hümanist kuramı geliştirmiştir (Belanger, 2011). Maslow’a (1981) göre bireylerin bir işi gerçekleştirme motivasyonu ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak adlandırılan bir piramide benzemektedir. Bireyin piramitte bir üst basamağa ilerleyebilmesi, bir alt basamaktaki ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ile mümkündür. Piramidin en alt basamağında daha temel ve fiziksel olarak nitelendirilebilecek gereksinimler, en üst basamağındaysa kendini gerçekleştirmenin konumlandırıldığı görülmektedir. Kendini gerçekleştirme, potansiyelinin farkına varıp, bireyin kendi ihtiyaçları doğrultusunda hareket ettiği bir öğrenme sürecini kapsamaktadır.

Maslow (1965) kendini gerçekleştirme yollarından bazılarını bireyin deneyimlere açık olması, kendini geliştirebilecek ve ileriye taşıyacak seçimlerde bulunması, çevresinden bağımsız olarak özerkliğini ilan etmesi ve sorumluluk duygusunu geliştirerek dürüst olması şeklinde açıklamıştır. Aynı zamanda kendini gerçekleştirme sonlanabilecek bir süreç değildir; var olan potansiyeli zaman ve şekil gözetilmeksizin geliştirmek, kendini gerçekleştirme sürecinin bir parçasıdır (Maslow, 1965). Bu bağlamda öğrenme sınırlı bir süreyi değil tüm yaşamı kapsamaktadır.

Bireyin kendini gerçekleştirmesi neredeyse tüm hümanist kuramcılarının ilgisini çeken bir ifade olmuştur (Jingna, 2012: 33). Rogers da bu hümanist kuramcılardan biridir. Rogers’a (1961: 186) göre bireylerin öğrenme motivasyonlarını artıran en büyük sebeplerden biri kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Öğrenmenin amacı içsel bir dürtü ile gerçekleştirilecek benliği harekete geçirerek, bireyin kendinde var olan kapasitesinin farkına varmasını ve bu kapasiteyi tam manasıyla kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda Rogers (1969), öğrenmenin asıl amacının bilgiyi öğrenmek değil, bireylere bilgi edinme yollarını kavrayabilmeleri konusunda kolaylık sağlamak olduğunu öne sürmektedir (Leonard, 2002: 68). Ayrıca Rogers, iki tür öğrenme üzerinde durmuştur; bunların ilki bilişsel öğrenmedir ve bilişsel öğrenme, birey için çok büyük bir anlam teşkil etmemektedir. Çünkü, akademik bilgiye dayanmaktadır ve bireylerin ihtiyaç ve isteklerine yönelik bir süreç değildir. Bir diğer süreç deneyimsel öğrenmedir. Bu süreç bireyin yaşamı ve iş hayatı ile ilintili olduğundan, süreç birey için oldukça anlamlıdır.

Hümanist eğitimci ve psikoterapist Rogers (1961; 281) deneyimsel öğrenme sürecinin temeline bireyin aktif katılımı ve kişisel deneyimlerini koymuş ve deneyimsel öğrenmeyi;

1. Öğrenme deneyimi ve odak noktası üzerinde kontrol sahibi bireyin sürece aktif katılımı,
2. Bireyin öğrenme sürecini kendiliğinden başlatması anlamında sahip olduğu motivasyon,
3. Bireyin öğrenme süreci üzerine öz değerlendirme yapılabilmesi,
4. Gerçek yaşam deneyimlerine dayalı öğrenme sürecinin birey üzerindeki etkileri olmak üzere dört temel ilke üzerine inşa etmiştir.

Merkezine bireyi alan bir diğer teori olan deneyimsel öğrenme teorisi, öğrenmeyi bilginin oluşturulduğu ve anlamlı öğrenmenin bireyin deneyimleri yoluyla dönüştürüldüğü bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrenilen bilgi aktif yaşam ile ilişkilendirildiğinde değerli ve anlamlı olmaktadır. Bu bağlamda deneyim öğrenmeye itici bir güç oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinde edinilen deneyimi bilgiye dönüştürebilmek ise bireyin hareket ve davranışları üzerinde yansıtıcı bir tutum sergilemesi ile mümkün olmaktadır (Lewis ve Williams, 1994). Kolb'a (1984) göre öğrenme deneyimler vasıtasıyla gerçekleşen bilgi edinme sürecidir. Ayrıca bireyler öğrenme sürecinde bir döngü halinde gerçekleşen somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim olmak üzere dört temel aşamadan geçmektedir. Kolb'un öğrenme döngüsü, bireyin sosyal yapısı ve etkileşimde bulunduğu çevreyi göz ardı etmesi bakımından Jarvis (2018) tarafından eleştirilmiştir. Onun için öğrenme bireyin hayatı boyunca içinde bulunduğu genetik, fiziksel, biyolojik ya da bilgi, beceri, tutum, değer, duygu, inançlar ve hisleri de içeren zihinsel süreçlerin bir birleşimidir. Birey sosyal durumları deneyimler ve algıladığı içeriği bilişsel, duygusal ve pratik anlamda dönüştürerek daha deneyimli ve sürekli değişen bir insan haline gelir (Jarvis, 2009: 25).

Mezirow'a göre öğrenme, bireyi her anlamda dönüştüren bir süreçtir. Dönüştürücü öğrenme, var olan durumu sorgulayıp daha tutarlı görüş ve yorumlar üreterek sorunlu bir referans çerçevesini yetişkin hayatımızda daha anlaşılır hale getirmek için dönüştürmek anlamına gelir. Bu bağlamda, öğrenmede dönüşüm problemi tekrar tekrar tanılayarak ve yeni referans çerçeveleri oluşturarak ulaşılan bir problem çözme süreci olarak tanımlanmaktadır (Mezirow,2000; 20). Dönüştürücü öğrenme bireyi bağımsız düşünceye teşvik etmekte ve bu şekilde bireyi özgürleştirmektedir (Akçay, 2012).

Illeris'e (2007) göre öğrenme biyolojik olarak olgunlaşmaya ya da yaşlanmaya bağlı kalınsız, organizmalarda kalıcı değişikliklere yol açan süreçler olarak

tanımlanmaktadır. Öğrenme süreci oldukça kapsamlı ve karmaşık olduğundan, öğrenme sürecini etkileyen ve bu süreçlerden etkilenen tüm değişkenler de kapsam içine alınmalıdır.

Yukarıda bahsedilen tanımların hepsi göz önüne alındığında, öğrenmenin sadece belirli bir yaş ile sınırlanamayacağına ve bireyin yaşamı boyunca deneyimleyeceği bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu kapsamda hayat boyu öğrenme kavramı, yetişkinlerin sorumlulukları, ihtiyaçları ve çağa ayak uydurabilmeleri için bilme gereksinimini karşılaması bakımından önem kazanmaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme

Tüm dünya çapında büyük değişimlerin meydana geldiği 21. yüzyıl, bireyleri, toplumları, iş hayatını ve aynı zamanda bilgi edinme yollarını da değiştirmeye başlamıştır. Bilgi üretimi endüstriyel üretimden çok daha önemli hale gelmiş ve itici güç daha çok bireylerin entelektüel sermayesi olmuştur (Şahin, 2009). Kültürel, ekonomik ve sosyal anlamda karşılaşılan değişimlere ve içinde yaşadıkları toplum ve gündelik yaşama ayak uydurabilmeleri için, bireylerin devamlı bir şekilde kendilerini yenilemeleri ve bunun için de öğrenmeye açık olmaları gerekmektedir. Öğrenmenin içeriği kültürel, teknik, ekonomik, sosyal ya da politik olabilir. Öğrenme kurslar ve eğitim oturumlarında olduğu gibi kasıtlı ve resmi de olabilir, ancak çoğunlukla gayri resmi ve tesadüfi olması, insanların yaşayıp çalıştıkça sürekli öğrenmelerine vesile olmaktadır. Bu öğrenmenin çoğu planlanmamıştır ve genellikle örtüktür; ama elde edilen kazanım ve deneyim oldukça değerlidir (Foley, 2001).

Bireylerin öğrenme yöntemlerini çeşitlendiren ve kendilerini sürekli geliştirmelerini sağlayan bilgi, beceri ve teknoloji alanındaki gelişmeler, yalnızca okullarda sağlanan eğitim ile değil, yaşamın her alanı ve her anında gerçekleşebilecek bir süreç haline geldiği aşikârdır.

Alanyazın incelendiğinde hayat boyu öğrenme kavramına farklı yaklaşımlar ile farklı tanımlar getirildiği görülmektedir. Candy (2002) hayat boyu öğrenmeyi bireylerin yaşamlarını sürdürürken edindikleri bilgi, beceri, değer ve kavrayışlarını kuvvetlendiren ve bu birikimi gerçek yaşamlarında uygulamaya koymalarını sağlayacak bir süreç olarak tanımlar. Jarvis (2007) hayat boyu öğrenmeyi, kişinin yaşamı süresince dâhil olduğu fiziksel ve zihinsel olguların bir sonucu olarak karşılaşılan sosyal durumların

deneyimlenmesi ve bilişsel, duyuşsal ve pratik anlamda kişinin sürekli olarak değişmesiyle sonuçlanan ve kişiyi daha deneyimli hale getiren süreç olarak görmektedir. Hayat boyu öğrenmeyi; Aspin ve Chapman (2000) bireyleri kendi yetişkin yaşamlarını yönetmeye hazırlamak, Kulich (1982) bireylerin yaşamlarının tüm aşamalarına yayılması, Lengrand (1979) ise bireyin tüm hayatı olarak adlandırmaktadır. Faure (1972) hayat boyu eğitimi, yalnızca bir eğitim sistemi olmasından ziyade, daha çok eğitim organizasyonu açısından felsefi bir ilke olarak kabul etmiştir. Dave (1976) hayat boyu eğitimi, bireylerin yaşam süreçleri boyunca hayat kalitelerini yükseltebilmelerini sağlayan ve bireyleri kişisel, sosyal ve mesleki anlamda gerçekleştiren bir süreç olarak tanımlamıştır. Hayatın farklı aşamaları ve alanlarında mümkün olan en kapsamlı gelişmeyi elde edebilmeleri için örgün, yaygın ve sargın eğitim süreçlerini barındıran birleştirici bir güç olduğunu öne sürmüştür. Hayat boyu öğrenme, temel olarak bireyin okulda gerçekleştirdiği öğrenmeleri de kapsamak üzere tüm yaşamı boyunca sürdürdüğü öğrenme etkinlikleridir. Öğrenme genellikle ihtiyaç ve merak sonucunda gerçekleşir ve zaman, mekân ve yaş değişkenlerinden bağımsızdır (Bağcı, 2011).

White (2010), çalışmasında yaşam boyu öğrenme kavramının alanyazında birçok yorumu olduğu, sürekli eğitim ve öğretimle eş tutulduğu ve disiplinler arası nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Lewis ve Whitlock (2003), hayat boyu öğrenmeyi kişisel, sosyal ya da iş çevreleriyle ilgili bir bakış açısı dâhilinde bilgi, kabiliyet ve yeterliği geliştirmek amacıyla yaşam süresi boyunca dâhil olunan bütün öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Bu nedenle eğitim, kişinin kariyeri ve yaşamı boyunca ve çeşitli durumlarda devam etmektedir. Bu bağlamda özellikle son altmış yılda gerçekleşen bilimsel ve teknolojik yenilikler öğrenme ihtiyaçları ve türleri için inkâr edilemez bir öneme sahiptir. Bu sebeple, içinde bulunulan bilgi çağında, öğrenmelerin çoğunun farkına bile varılmadan her gün gerçekleştiği düşünüldüğünde, öğrenmenin artık sadece sınıf ortamında ya da işyeriyle sınırlandırılmayacağı göze çarpmaktadır. Öğrenme, yetişkinlerin yaşamları içinde ve yaşamları boyunca çeşitli şekillerde ve yerlerde gerçekleştiği için yetişkinler en iyi öğrenme ihtiyacı hissettiklerinde ve neyi, ne zaman ve nasıl öğrenmeleri gerektiği sorumluluğunu hissettiklerinde öğrenirler (Brookfield, 1995).

Yetişkin öğrenimini yeterince açıklayan tek bir teori yoktur. Ortaya çıkan her teori, bir yetişkinin öğrenme yeteneğine sahip olduğu belirli bir yolu tanımlamakta ve yetişkin öğrencinin bütünsel gelişimini etkilemektedir. Yetişkinlerin gelişim kapasitesi ve potansiyeli öğrenme birçok boyutta ortaya çıktığı için sınırsızdır (Murray ve Perez, 2015).

Ancak bireylerden beklenen belirli hayat boyu öğrenme becerileri bulunmaktadır. Candy, Crebert ve O’Leary’e (1994: 43-44) göre bu beceriler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Öğrenme hedeflerini ihtiyaçlar doğrultusunda belirleyebilme.
- Kaynak tarayabilme, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi çözümleme ve çözümlenen bilgiyi doğru olarak kullanabilme.
- Entelektüel olarak meraklı olma, eleştirel düşünebilme ve öğrenmekten keyif alma.
- Öğrenmeden sorumlu olma, öğrenmeyi planlama ve kontrol etme.
- Mantıklı tahminlerde bulunabilme ve öğrenmeyi değerlendirebilme.
- Kendini geliştirmeye dayalı değerlendirmeler yapma.
- Öğrenmeye farklı zaman ve mekânlarda güdülenmiş olma.
- Bilgiye ulaşmak için çeşitli kaynaklara başvurmama ve ulaşılan bilginin işe yarar olup olmadığını değerlendirmek.
- Farklı kişilerin farklı alanlardaki bilgilerini sentezleyerek enformel öğrenme ortamlarından yararlanma.
- Duruma göre ihtiyaç duyulan öğrenme stratejisini belirleyebilme.
- Öğrenmeyi hayatta karşılaşılabilecek gerçek sorunlara odaklanarak gerçekleştirebilme.
- Öğrenmenin bir süreç meselesi olduğunun bilincinde olma.
- Disiplinler arası ilişkiler konusunda farkındalık sahibi olma.
- Edinilen bilgiyi yaşamın farklı alanlarında kullanabilme, özümseyebilme ve duruma uyarlayabilme.
- Benlik algısı gelişimini olumlu yönde destekleme ve kendini gerçekleştirme aşamasına ulaşma arzusuna sahip olma.
- Kendine eleştirel bir göz ile yaklaşabilme, eksikliklerinin farkında olma.

Yetişkinlerde Öğrenme

Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinin çocukların öğrenme süreçlerinden nasıl farklılaştığını anlayabilmek için öncelikle yetişkin kavramının farklı boyutlar dâhilinde tanımlanması gerekmektedir. TDK Büyük Türkçe Sözlük (2018) yetişkini basitçe ‘olgun, gelişkin, büyümüş, evlenme çağına gelmiş, gelişimde duraklama aşamasına gelmiş birey’ olarak tanımlamaktadır. Ancak bu tanım yetişkin kavramını tüm boyutlarıyla tasvir

etmekte yetersiz kalmaktadır. Bunun yanı sıra kültürden kültüre, bireyden bireye, cinsiyetten cinsiyete ve coğrafyadan coğrafyaya göre farklılaşan yetişkinliğin fizyolojik boyutunu karşılayan tanımlamalar da mevcuttur. Bu bağlamlar kapsamında yetişkin örgün öğrenim yaşını tamamlayan, özellikle tam zamanlı bir işte çalışan, evlenmiş ve toplumsal yaşama özellikle sosyal boyutta katılan ve toplum tarafından kabul görmüş birey olarak tanımlanabilir (Onur, 2006). Yasal bağlamda yetişkin yasal yaş sınırını aşmış, oy verme hakkına ve bilincine sahip; psikolojik anlamda yetişkin ise çocukluk dönemi itibariyle başlayan, biyolojik bağlamda olgunlaşma ile devam eden kendi yaşantısından sorumlu ve toplumun kişiden atfettiği görevleri ve sorumlulukları yerine getiren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2007). Yetişkin eğitimi alanına büyük katkılar sağlayan Knowles (1970)'a göre yetişkin kavramının tanımlanmasında cevaplanması gereken iki temel soru bulunmaktadır. Bunların ilki toplumsal manada kimlerin yetişkin rollerini üstlendiği, diğeri ise psikolojik anlamda bireylerin yetişkin bir benlik algısına erişip erişmedikleridir. Soruların ilkinin cevabı olarak bir birey içinde yaşadığını toplumun ona atfettiği sosyal rollerini yerine getirebildiği oranda yetişkindir. Toplum tarafından bireyin yerine getirmesi beklenen bu rollerden bazıları işçi, eş, ebeveyn ya da sorumlu birer vatandaş olmalarıdır. Bireyler bu rolleri ile toplumda kabul görmekte ve yetişkin olarak düşünülmektedirler. Yetişkinliğin psikolojik boyutuyla ilgili olan cevap ise bireylerin kendi hayatları ve deneyimlerine ilişkin, kendilerini ne derece sorumlu hissettikleri ile alakalıdır.

Meriam ve Brockett (2011) yetişkin eğitimi yaş, toplumsal roller ve benlik algısı gibi özellikleri yetişkin olarak atfedilen bireyler arasında öğrenme gerçekleştirmek amacıyla yapılan kasıtlı faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Ancak bu durumu sadece tanımlamaktan çok daha önemli olan yetişkinlerin hayat durumlarının çocuklarındakinden ne ölçüde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın öğrenme anlamında neyi ifade ettiğidir. Merriam ve Bierema'ya (2013) göre çocuklar yetişkinlerden üç temel alanda farklılaşmaktadır. Öncelikle çocuklar bakım için başkalarına özellikle yetişkinlere bağlıdır, çocukların yerine getirmesi gereken en önemli görevleri okula gitmeleri ve öğrenmeleridir ve bu gerçekleşmesi beklenen öğrenme çocukları genellikle yetişkin hayatına hazırlamak içindir. Yetişkinlerde ise tercihe bağlı bir eğitim programına katılıp öğrenci rolünü edinmesinin yanı sıra üstlenmesi gereken sosyal anlamda çeşitli roller de bulunmaktadır. Farklılık oluşturan bir diğer nokta yetişkinlerin hayatları boyunca edindikleri deneyimdir. Yetişkinlerin edindikleri deneyimler onları sadece yetişkin olarak tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda deneyim yoluyla öğrenmeleri için de son derece

kapsamlı bir kaynak oluşturmaktadır (Knowles, 1980). Çocukları öğrenme bağlamında yetişkinlerden ayıran bir diğer nokta yaşam döngüsünde yetişkinlerin gelişimsel olarak farklı aşamalardan geçmesidir. Çocukların gelişimi düşünüldüğünde öncelikle akla gelen yürümeyi öğrenmek gibi fizyolojik ya da konuşmayı ve iletişim kurmayı öğrenmek gibi bilişsel gelişmelerdir. Yetişkinlikte ise gerçekleştirilmesi beklenen toplumsal ve psikososyal roller, büyük bir önem teşkil etmektedir.

Sosyal bir varlık olan birey, yasal yaş sınırını doldurmasıyla ilk yetişkinlik, orta yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere üç temel dönemden geçmektedir. Her bir dönemde yetişkin bireyden beklenen farklı görev, sorumluluk ve beklentiler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra bireylerin kendilerinden beklentileri de değişmektedir. Meydana gelen tüm bu değişiklikler yeni bilgiler edinme ihtiyacını doğurmaktadır ve bu sebeple yetişkinler hayatlarının her alanında kendilerini yenileyebilmek adına öğrenme faaliyetlerinde bulunmak durumundadır (Tezcan ve Deveci, 2018). Elbette yetişkinler hayat döngüsünde farklı aşamalardan geçip farklı deneyimler edindiğinden öğrenme ihtiyaçları ve ilgileri de çocuklarınkinden farklılaşmaktadır. Aynı zamanda çocuklara öğretimde kullanılan yöntem ve materyaller de bu farklılaşmadan dolayı yetişkinlerde kullanıldığında amaca ulaşmada yetersiz kalmakta ve sorunlar oluşturmaktadır.

Pedagoji ve Andragoji

Bazı eğitimcilerin genel olarak öğretme sanatı ve bilimi olarak tanımladığı pedagoji kavramının Yunanca kökenine bakıldığında çocuk anlamına gelen ‘peda’ ve öğretme ya da önderlik etme anlamını taşıyan ‘agogos’ kelimelerinin bir bileşimi olduğu görülmektedir (Cross, 1981). Bu bağlamda öğrenenden kastın çocuklar olduğu bu sebeple de kavramın tanımının çocuklara öğretme sanatı olarak tanımlanabileceği görülmektedir (Peterson ve Ray, 2013). Knowles (1977) kavramı çocuklara öğretme bilim ve sanatı olarak benzer bir şekilde tanımlamıştır. Türkiye’de ise kavram eğitim fakültelerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının profesyonel manada mesleklerini icra etmeleri için almaları gereken formasyon süreci olarak tanımlanmakta ve bu süreç öğretmen adayının edindikleri bilgileri çocuklara doğrudan aktarma becerisini pekiştirmektedir (Akın, 2014).

Pedagoji kavramı çocuklarda öğrenmeye yönelik bazı varsayımlar üzerine kurulmuştur. Bu bağlamda varsayımların ilki öğrencilerin bağımlı kişilik yapısı ile

ilgilidir. Varsayım çocukların öğrenmeleri için başka birine tercihen bir yetişkine bağımlı olmalarını anlatır. Bunun temel sebebi çocuğun öğrenme ihtiyaçlarının farkında olmamasıdır. Varsayımların ikincisi öğrenci deneyimlerinin rolüdür. Öğrencilerin önceki öğrenme deneyimlerinin çok az önemi vardır. Edinilen deneyim elbette bir başlangıç noktası olabilir ancak öğrencilerin yararlanacağı deneyime daha çok öğretmen sahiptir. Üçüncü varsayım öğrenmeye hazırbulunuşluktur. Benzer yaş grubunda bulunan öğrenciler oldukça standart bir müfredat çerçevesinde adım adım bir ilerleme ile toplumun gerektirdiği bilgileri edinirler. Pedagojideki son yaklaşım öğrenme eğilimidir. Bu bağlamda eğitim konu içeriklerine bölünür ve ayrı birer ders haline gelir. Derslerden edinilecek bilginin öğrencilerin ileriki hayatlarında kullanacakları bilgi olması beklenir. Öğrenmeye konu odaklı olma eğilimi hâkimdir (Knowles, 1970; 43-44). En nihayetinde pedagojide öğrenilecek konuya öğretmen karar verir ve yine öğretmen neyin, ne zaman, nasıl öğrenileceğine, süreç sonunda da öğrenimin gerçekleşip gerçekleşmediğine karar veren kişidir (Ozuah, 2016).

Öğrenmeye yönelik yapılan bu pedagojik varsayımlar, çocuklara basit beceriler öğretirken keşiflerin yaptığı gözlemlere dayandırılmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda ilköğretim okulları anlayışının yaygınlaşmasıyla ve çocuk ve hayvanlarda öğrenmenin bilimsel bir alan anlamında daha fazla araştırılmasıyla da pedagojik model oldukça güçlenmiştir. Ancak 1920’li yıllarda yetişkin eğitimi sistematik bir şekilde verilmeye başlandığında, yetişkinlere uygulanan pedagojik modellerde bazı sorunlar fark edilmiştir. Bu sorunlardan en önemlisi pedagojideki temel eğilimin bilgi ve beceri aktarımı olmasıdır. Ayrıca birçok eğitimci de pedagojik modelin kendi yetişkin öğrencilerine uymadığını belirtmişlerdir (Knowles, 1980). Çocuklara uygulanan pedagojik modelin eğitim anlamında yetişkinlere uygulandığında beklenen sonuçlara ulaşamaması alanda yeni bir kavramsallaşma ihtiyacını doğurmuştur.

Andragoji kavramı ilk kez Almanya’da bir lisede öğretmenlik yapan Alexander Kapp tarafından kullanılmış ve 1883 yılında yazdığı ‘Plato’nun Eğitim Fikirleri’ adlı eserinde hayat boyu öğrenme gereksiniminden bahsetmiştir. Öğrenme sürecinde kendini tekrar eden kalıplar bulunmaktadır ve bunların en önemlileri kişilik gibi daha içsel ve yeterlilik gibi daha nesnel olarak nitelendirilebilecek özelliklerin eğitim yolu ile birleştirilmesidir. Öğrenmenin sadece öğretmenler vasıtasıyla değil, öz yansıtma ve yaşam deneyimlerini de kapsadığının altı çizilmiş, sürecin ‘yetişkin eğitiminden’ daha fazlasını anlattığı vurgulanmıştır (Reischmann, 2011).

1920’li yıllarda Amerika’dan Almanya’ya seyahat eden Lindeman orada ‘İşçi Eğitimi Hareketi’ ile tanışarak Amerika’ya andragoji kavramını getiren ilk kişi olmuştur. Ayrıca çocukların aksine, yetişkinlerin en iyi öğrenebileceği yöntemin tartışma yöntemi olduğunu ileri sürmüştür (Henschke, 2016). Lindeman’a (1945) göre yetişkin eğitiminde temel yaklaşım konu yerine problem çözme odaklı olmalıdır. Bu süreçte yetişkinler öğrenme deneyiminin farkında olmalı ve bu deneyimi değerlendirebilmelidir. Bunun için konu çalışıp öğrendiği bilginin yararlı olacağını ummak yerine kendini gerçekleştirmesi önünde engel teşkil edebilecek sorunlara dikkatini vermeli ve problem çözme becerilerini geliştirmelidir. Lindeman (1945) öğrenen yetişkinlere yönelik bazı varsayımlarda bulunmuş ve yetişkin öğrenme teorisinin temellerini atmıştır. Bu varsayımlar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır;

1. Yetişkinler ancak deneyimleri sonucu öğrenme gereksinimi hissettiklerinde öğrenmeye güdülenirler. Bu sebeple de yetişkin öğrenme aktiviteleri, bu durumu göz önünde bulundurarak düzenlenmelidir.
2. Yetişkinlerin öğrenme yönelimleri kendi yaşamlarına odaklıdır, bu nedenle yetişkin eğitimi faaliyetleri konu odaklı değil, yaşam odaklı olmalıdır.
3. Yetişkin öğreniminde en önemli kaynak deneyimdir, bu bağlamda temel alınacak yöntem deneyim analizi olmalıdır.
4. Yetişkinlerin öz yönelimli olma ihtiyacı büyük önem taşımaktadır. Yetişkin eğitmeni sadece bildiklerini aktarmak yerine birey ile ortaklaşa karar vererek sürece dâhil olmasını sağlamalıdır.
5. Bireyler yaşlandıkça aralarındaki kişisel farklılıklar da artmaktadır, bu sebeple yetişkin eğitimi faaliyetlerinde zaman, mekân, yöntem ve öğrenme hızındaki farklılıklar içinde en uygun koşullar sağlanmalıdır.

Andragoji kavramı ilk kez Kapp tarafından kullanılsa da, terimi bugünkü popülerliğine kavuşturan kişi Malcolm Knowles olmuştur (Deveci, 2007). 1959 başlarında, Lindeman’ın başlattığı çalışmayı daha içerikli bir hale getirmiş ve yetişkin eğitimi alanında bazı varsayımlar geliştirmiştir (Ozuah, 2016). Knowles (1980), andragojideki bu varsayımlar ile andragoji kavramını, yetişkin öğrenimi sürecini planlama, yönetme ve değerlendirme tavsiyeleri üzerine kurmuş ve pedagoji ile arasındaki farkı keskinleştirmiştir. Knowles, Halton ve Swanson (2014: 64-68), bu ayrımı 6 temel varsayım üzerinde şekillendirmiştir:

1. Bilme ihtiyacı: Yetişkin bireyler herhangi bir konuya dair öğrenme sürecine başlamadan önce, bu konuyu niçin öğrenme gereksinimlerinin olduğunu bilmek ister. Konuyu öğrenmediğinde karşılaşacağı zorlukları ya da öğrendiği durumda elde edeceği kazanımları derinlemesine irdeler.

2. Benlik algısı: Yetişkinlerin kendi kararlarından ve hayatlarından sorumlu oldukları benlik algıları vardır. Bu benlik algısına ulaştıklarında, psikolojik olarak başkalarının onlara kendi kendini yönetme yeteneği olan bir birey gibi davranmalarına ihtiyaç duyarlar. Başkalarının istekleri kendilerine dayatıldığında buna direnirler. Bu durum yetişkin eğitimi düşünüldüğünde oldukça önemli bir sorun haline gelmektedir.

3. Deneyimlerin rolü: Gençler ile kıyaslandığında yetişkinler öğrenme faaliyetlerine farklı nitelikte bir deneyim birikimi ile girerler. Bu nitelik ve nicelikteki deneyim bireyler olgunlaştıkça, bireylerin önemli bir parçası olmaktadır.

4. Öğrenmeye hazırbulunuşluk: Yetişkin bireyler içinde bulundukları gerçek yaşam durumlarıyla baş edebilmek adına bilmeye ya da yapabilmeye ihtiyaç duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar. Bu hazırbulunuşluk daha çok bireyin içinde bulunduğu gelişimsel aşama ile ilgilidir. Zamanlama, öğrenme deneyimlerini bu gelişimsel aşamalarda bağdaştırabilmek anlamında önem taşımaktadır.

5. Öğrenme yönelimi: Çocuklar ve gençlerin konu odaklı öğrenme yönelimlerinin aksine, yetişkinlerde öğrenme yaşam odaklı olma eğilimi göstermektedir. Yetişkinler öğrenmeye ancak gerçek yaşam deneyimlerini karşılayacaklarını düşündüklerinde güdülenirler. Aynı zamanda öğrendikleri yeni bilgi, beceri, tutum ve değerler, deneyimledikleri hayatta karşılaşılabilecek bir bağlamda sunulduğunda öğrenme en etkili biçimde gerçekleşmektedir.

6. Güdülenme: Yetişkinler daha iyi bir meslek sahibi olma, terfi alma ve yüksek maaş gibi dış kaynaklı etmenler vasıtasıyla güdülenirse de, mesleki doyum, özgüven ve kaliteli yaşam gibi içsel faktörlerin, öğrenmede çok daha önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Yetişkinlerin çocuklardan fiziksel, toplumsal ve de psikolojik olarak farklı olmaları öğrenme güdülerinin de farklı olması anlamına gelmektedir. Güdü bireyi bir eylemi gerçekleştirmeye iten içsel bir etkidir. Güdülenmenin yüksek olması öğrenmeyi kolay hale getiren en önemli etmenlerden biri olarak düşünülmektedir (Geray, 2002: 25-30). Ayrıca yetişkinlerde eğitimin gönüllü olması, öğrenme için güdülenmenin de yüksek olması anlamına gelir. Buna ek olarak, öğrenme faaliyetlerine katılma amaçlarının da

güdülenmeyi oldukça etkilediği düşünülmektedir (Desjardins, 2010; Tezcan ve Duman, 2014).

Yetişkinlerde Öğrenme Sebepleri

İnsan etkinliğinin en basit biçimlerinden biri olan öğrenme, iki temel bileşenin birbiriyle bağlantılı olarak devam eden eylemidir. Bu iki temel bileşen ilki amaç ve ikincisi sebeptir. Bir faaliyetin etkili bir şekilde amacına ulaşabilmesi için sadece amacının açık, doğru ve titizlikle formüle edilmiş olması yeterli olmamaktadır. Amaca ulaşmak için herhangi bir uyarım ya da destek yoksa aktivite gerçekleştirilemez. Yetişkin, gelişmiş her türlü donanımsal araca sahip olsa bile, öğreneceği şeyi kendi belirlemediği takdirde, istenen performansı elde edemez. Bireysel manada hissedilen kişisel gelişim dürtüsü, bireyin öğrenme eylemine katılımı söz konusu olduğunda kolayca gözlemlenebilir bir nedendir. Öğrenmeye dair hissettiği içsel gereksinim bireyi harekete geçirmekte ve bireye rehberlik etmektedir. Yetişkinlerin sürekli eğitim ve gelişim ile alakalı kurslara katılımını tetikleyen farklı türde nedenler bulunmaktadır. Bu sebepler birbirlerinden tamamen bağımsız değildir. Bireylerin öğrenme faaliyetlerine katılma sebepleri birbiriyle bağlantılı olarak bireysel ya da toplumsal; doğrudan veya dolaylı; birincil veya ikincil; az ya da fazla; küçük veya büyük; sabit veya değişken olabilmektedir (Vali, 2019: 19).

Wlodkowski'ye (1999) göre yetişkinler öğrenme faaliyetlerine bir amacı gerçekleştirmek ya da bir konuda yetkinlik kazanmak için kasıtlı olarak katılırlar. Bu bireylerde güdülenme oldukça yüksek ve içseldir. Yetişkinlerin öğrenmeye güdülenmesi için dört temel çevresel koşul sağlanmalıdır. Bu koşullar;

1. Yetişkinlerin kendilerini saygın, kabul gören, yetenekli ve birbirleriyle bağlantılı hissedebilecekleri kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak,
2. Öğrenme deneyimi ve bireysel seçimleri karşılayan uygun koşullar yaratarak tutum geliştirmelerini sağlamak,
3. Bireylerin değeri duygu, bakış açısı ve geçmiş yaşantılarını da içeren zorlu öğrenme deneyimleri oluşturarak kapsamı geliştirmek,
4. Bireylerin öğrenmede kendi kendilerini yönettikleri, kendi yaşamlarından sorumlu oldukları durumlar oluşturarak öğrenme yetkinliğini arttırmak şeklinde sıralanabilir.

Wlodkowski'ye (1999) göre yetişkinlerin öğrenmesinde faydacı bir doğa bulunmaktadır ve bireyler mevcut yaşamları ya da yakın gelecekleri ile ilgili ve anlamlı içerikleri öğrenmek isterler. Bu sebeple de bu dört koşulda herhangi biri eksik olduğu takdirde yetişkinlerin öğrenme sürecine dâhil olma olasılıkları daha düşük olmaktadır.

Yetişkinlerde öğrenme faaliyetlerine katılım sebepleri birçok araştırmaya konu olmuştur. Bireylerin gereksinimlerine yönelik geliştirilen her kuram öncelikle güdülenmenin önemini vurgulamıştır. Buna göre gereksinimler öğrenme üzerine güdülenmenin temelini oluşturmaktadır (Tezcan ve Duman, 2014). Houle'un 1961 yılında gerçekleştirdiği çalışma, yetişkin öğrenenlerin güdüselle yönelimlerine yönelik yapılan önemli bir çalışmadır (Knowles, Holton ve Swanson, 2005) Houle yetişkin öğrenenleri güdüselle yönelimlerini gözetererek üç gruba ayırmıştır. Bunlar amaç yönelimli öğrenenler, etkinlik yönelimli öğrenenler ve öğrenme yönelimli öğrenen yetişkinlerdir (Houle, 1961'dan Akt. Knowles, 2005; 55):

a) Amaç yönelimli öğrenen yetişkinler öğrenmeye dair oldukça net olan amaçlarını gerçekleştirmek için faaliyetlere katılırlar. Bu yetişkinlerde öğrenme bir ihtiyacın ya da yeni bir ilgi alanının ortaya çıkması ile başlar ve yaşamlarında sürekli yinelenen bir özellik olsa da, bu tür bireylerin öğrenme faaliyetlerinde istikrarlı, sürekli ve eşit bir akış bulunmamaktadır. Kendilerini herhangi bir kurum ya da öğrenim yöntemiyle kısıtlamayan bu yetişkinler, ihtiyaç duymaları halinde bir kursa ya da gruba katılabilir, ihtiyaçları doğrultusunda bir kitap okuyabilir ya da gezilere katılabilirler (Houle, 1961:181)

b) Etkinlik yönelimli öğrenen yetişkinler öğrenme içeriğiyle ilişkili olsun ya da olmasın öğrenme durumuna bir anlam atfettikleri için öğrenme faaliyetlerine katılırlar. Bu yetişkinler özellikle öğrenme ihtiyaçları baskın hale geldiğinde ya da öğrenme aciliyeti bulunduğunda öğrenme faaliyetlerine devamlı olarak katılırlar. Öğrenme faaliyetlerinden asıl istedikleri sosyal temastır ve öğrenme faaliyetlerini seçerken dikkat ettikleri şey, geliştirebilecekleri insan ilişkileridir (Houle, 1961:23-24).

c) Öğrenme yönelimli öğrenen yetişkinler herhangi bir bilgiyi öğrenmeyi sevdikleri için öğrenirler. Diğer türlerin aksine öğrenme yönelimli yetişkinler kendilerini bildiklerinden beri öğrenme faaliyetleri içerisindeyler. Öğrenme faaliyetleri bu öğrenenler için süreklilik arz etmektedir. Çocukluklarından itibaren güçlü bir okuma alışkanlıkları vardır. Eğitim sebepleri ile çeşitli kurslara katılır, televizyon ve radyodaki içerik açısından ciddi olan programlar ile daha çok ilgilenir, seyahatlerinden dersler

ıkarır ve yapacakları seçimler ve seçtikleri mesleklerde onları geliştirebilecek seçeneklere yönlenirler (Houle, 1961: 24-25).

Sheffield (1962; 50) alışmasında beş farklı güdüsel öğrenme yönelimi tanımlamıştır. Bunlar Houle'un çalışmasından nispeten farklı olarak öğrenme yönelimi, bir etkinliğe katılma isteği yönelimi, bireysel amaç, toplumsal amaç ve ihtiyaç doğrultusunda katılma yönelimidir.

Yetişkinlerin ğrenme faaliyetlerine katılım sebeplerine bakıldığında bireyler en çok bireysel olarak gelişim gösterebilmek ve işleriyle ilgili becerilerini geliştirmenin yanı sıra işlerini daha iyi yapabilmek için öğrenme faaliyetlerine katılmaktadırlar. ğrenme konusunun bireyin ilgisini çekmesi önemli bir diğer madde olurken, öğrenmeyi sevmek ve farklı insanlarla tanışıp sosyalleşmek dikkat çeken bir diğer maddedir. Kimi birey öğrenme faaliyetlerine kendi isteğiyle katılmamakta, çalıştıkları işyerleri zorunlu tuttuğu için katılmaktadır. Sebeplerden bir diğeri bireylerin çocuklarına eğitimlerinde yardımcı olabilmek için öğrenme faaliyetlerine katılmalarıdır (Egglestone, Stevens, Jones, ve Aldridge, 2018).

Yetişkinlerde ğrenme sebeplerinin yanı sıra, bazı durumlar öğrenmelerine engel teşkil etmektedir. Öğrenilecek konuya yönelik ilgi eksikliği, çalışma vesilesiyle öğrenmeye yeterince zaman ayıramama, öğrenme maliyeti, ocuk, yaşlı aile üyeleriyle ilgilenme zorunluluğu ve aile ile ilgili sorumluluklar gibi durumsal olarak nitelendirilebilecek güçlükler, bu engellerin bazılarıdır. Durumsal engeller daha çok kadınlar tarafından dile getirilmektedir. Bazı bireyler ise kasti olarak öğrenme faaliyetlerine katılmamayı tercih etmiştir (Smith, Egglestone, Jones ve Aldridge, 2019). ocuk bytmeye dair sorumlulukların daha çok kadına yüklenmesi, bazı durumlarda kadınların iş ve kişisel faaliyetlerinden feragat etmesi şeklinde yorumlanmaktadır (Akçay, 2021).

Bireylerin ğrenme faaliyetlerine katılma şansları, yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde oldukça kolaylaşmıştır ve bireyler kendi ilgi ve alanları doğrultusunda sunulan programlara -durumsal problemler engel olmadığı takdirde- katılım sağlayabilmektedir. Ancak yukarıda bahsedilen durumsal engellere ek olarak, bireylerde öğrenme faaliyetlerini ötelemeye sebebiyet verebilecek bir diğer konu da erteleme alışkanlığıdır.

Erteleme

İnsanlar yaşamlarının belirli bölümlerinde erteleme davranışı sergileyebilmekte ve çoğu zaman ertelemeyi bir alışkanlık haline dönüştürebilmektedir. Bu eğilim zaman zaman iş hayatında, zaman zaman da kişinin özel hayatında karşılaşılabilecek bir sorun olagelmıştır. Modern toplumlarda son derece yaygın bir eğilim haline gelen ertelemenin oldukça farklı tanımları bulunmaktadır. Ferrari (2010) ertelemeyi duruma göre farklılık gösteren davranışa dair bir eğilim ya da bireysel özellik, Balkıs (2006) tamamlanması gereken bir işin tamamlanmaması, Becwick, Rothblum ve Mann (1988) bireyin bir işi yapmaktan kaçınarak işi sonraya atması ve sonradan buna haklı gerekçeler bulması ve Tuckman (1991) ertelemeyi özdenetim eksikliği olarak tanımlamaktadır. Steel ve Klingsieck (2016) ise kişinin karşılaşılabileceği olumsuz sonuçların farkında olarak bunu gönüllü bir erteleme sürecine dönüştürebildiğini ileri sürmektedir.

Knaus (1973) ertelemeyi, zamanında yapılması beklenen önemli bir işi yapmayı başka bir zaman tamamlamak üzere bırakma üzerine kurulu otomatik ve problemlili bir alışkanlık ve bunun sonucunda bireyin olası sonuçlarına katlanmak durumunda kaldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bireyler arasında son derece yaygın olan bu eğilim çoğunlukla yapılması beklenen iş ile alakalı olumsuz bir algıyı, bununla beraber de yapılması gereken işten farklı, çoğu zaman konudan oldukça bağımsız şeylerle ilgilenme dürtüsünü içermektedir. Basit bir kaçınma eyleminden çok daha fazla anlam taşıyan erteleme, birbiriyle bağlantılı olmak üzere bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerin dâhil olduğu bir süreçtir. Farklı insanlar, farklı nedenler ile farklı şekilde erteleme davranışı sergilerler. Kimileri başarı garantisi olmayan işler ile alakalı kararlarını erteleme eğilimi gösterirken, kimileri bazı nahoş durumlarla karşılaşmaktan kaçınmak adına erteleme yoluna başvurabilmektedir. Kalıcı erteleme örüntüleri özellikle öz değerini performanslarına dayandıran ve stresle ilgisi sağlık sorunları yaşayan bireyler için ciddi sorunlar teşkil etmektedir.

Steel (2007) kişilik özelliklerinin erteleme davranışı sergilemede yordayıcı bir faktör olduğunu ve ertelemenin bir kişilik özelliği olup olmadığını anlamak adına davranışın belirli aralıklarla sürekli tekrar edip etmediğinin takip edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Milgram ve Tenne (2000) kavramı benzer olarak bireysel bir özellik ve davranışa ya da duruma dair yatkınlık olarak görmektedir. Erteleme nedeni ne olursa olsun, erteleme davranışı gösteren bireylerin öz denetim becerileri oldukça düşüktür. Bu bireylerde bir tutum, düşünce ya da davranış sergilenirken, öz denetim mekanizması

beklenen normal davranışı sergilemek yerine bunu daha farklı, çoğunlukla konuyla alakası olmayan başka bir davranışla gösterir. Bu döngü de başta erteleme olmak üzere bir dizi probleme sebep olabilmektedir (Anderson, 2001)

Erteleme birçok sebepten kaynaklanabilir. Erteleme konusunda yapılan ilk çalışmalarda ertelemenin daha çok stresten ve strese bağlı sebeplerle meydana geldiği ileri sürülmüştür. Stres düzeyi yükselen bireyler yapmaları gereken işlerden kaçınmakta ve daha gündelik ve önemsiz işlere odaklanmaktadırlar (McCown, Petzel ve Rupert, 1987). Ertelemenin diğer bir sebebi de bireyin mantık dışı düşüncelerinin olmasıdır. Bireyde en iyisini yapma düşüncesi başarısız olduğunda yetersizlik hissi oluşturmakta ve bireyi ertelemeye teşvik etmektedir. Bu bağlamda erteleme davranışı öz saygısı yüksek olmayan bireylerde bir kişilik özelliği haline gelmekte ve erteleme davranışı benlik değerini koruyabilmek adına bir tampon görevi görebilmektedir (Burka ve Yuen, 2008). Erteleme davranışına sebep olabilen bir diğer faktör başarısızlık ya da reddedilme korkusudur. Diğer insanların düşünceleri birey için bir endişe sebebi olabilmekte ve yanlış değerlendirilmekten korkan birey ertelemeye başvurabilmektedir. Bazı durumlarda da birey kabul edilebilir düzeyde olan bir işi yapamayacağını düşünerek başarısızlıktan kaçınma için erteleme davranışı sergileyebilmektedir (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988).

Sebebi her ne olursa olsun, ertelemenin sonuçları bireyin hayatında bazı olumsuzluklara sebep olmaktadır. Erteleme davranışı en başta bireyin hayat kalitesini negatif olarak etkilemektedir. Birey erteledikçe yapılması gereken işin mükemmel bir şekilde tamamlanması gerektiğini düşünmekte ve bu düşünce de bireyin üstündeki baskıyı artırarak depresyona sebep olabilmektedir. Ayrıca erteleme bireyin görevle alakalı sorumluluk duygularını da olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Tice ve Baumeister, 1997).

Fernie, Bharucha ve Nikčević (2017), ertelemenin istemli ve istemsiz bir şekilde gerçekleşebileceğini ileri sürmüşlerdir. Erteleme davranışını istemli bir şekilde gerçekleştirmek planlanan ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen bir davranıştır. İstemsiz olarak sergilenen erteleme davranışı ise bir işi yapmaya istekli olunmayan durumlarla ilgilidir. Chu ve Choi (2005), erteleme eğilimi sergileyen bireyleri pasif ve aktif olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Pasif erteleyiciler, genelde erteleme niyetinde olmaksızın, kararlarını hızlı alma yetisine sahip olmadıklarından erteleme davranışında bulunan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Aktif erteleyiciler kararlarını zamanında alabilirken, istemli bir şekilde, daha önemli olarak gördükleri görevlere yönelen bireylerdir. Bu

sebeple pasif erteleyiciler, aktif erteleyicilerden bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak farklılaşmaktadır. Pasif erteleyiciler yapılması beklenen işin teslim süresi yaklaşıncaya, kendilerini stres ve baskı altında hissederler. Göreve yönelik kaygıları, kendilerine dair şüpheye düşmelerine sebep olur ve bunun sonucunda suçluluk duygusuyla depresif bir hal sergilerler (Chu ve Choi, 2005).

Ertelemenin en büyük göstergelerinden biri bireyin performansında düşüklük olmasıdır. Bireyler yapılması beklenen göreve başlayamadıkları için aslında daha iyi bir performans sergileme olasılıkları olsa da, kendi kendi yetenekleri dâhilinde bir performans sergileyemezler (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Tice ve Baumeister'ın (1997) yaptığı bir çalışmada, erteleme eğilimi gösteren bireylerin, zekâ veya kabiliyetlerine dair herhangi bir kusurları olmamasına rağmen, davranışsal tüm boyutlarda diğer kişilerden daha kötü performans gösterdikleri gözlenmiştir. Buna ek olarak, çalışma disiplinine sahip olmamak da erteleme davranışı ile ilişkilendirilebilmektedir (Shouwenburg, 1995). Erteleme eğilimi gösteren bazı kişilerde, bireysel kapasitenin tam olarak kullanılamaması dolayısıyla bu kişilerde duygusal durum bozuklukları görülebilmektedir (Lay ve Shouwenburg, 1995). Erteleme eğilimi bireylerde bazı kayıplara yol açmaktadır. Bunlardan bazıları zaman kaybı, performansta düşüklük ve stres seviyelerinde artıştır. Bunun yanı sıra erteleme eğiliminde olan bireyler toplum tarafından rahatına düşkün, tembel bireyler olarak algılanabilmektedir (Chu ve Choi, 2005). Bu şekilde görülmenin, bireylerde olumsuz bir benlik algısına, kaygıya ve depresyona yol açacağı düşünülmektedir (Armutlu, 2019).

Erteleme Döngüsü

Ertelemeye meyilli birçok bireyin ilerleme kaydetmek için girişimlerde bulunduklarında ruh hallerinde değişiklikler olmakta ve bu da onları kaçınılmaz bir şekilde yavaşlatmaktadır. Bu bireyler bir işe başladıklarında zamanla belirli duygu, düşünce ve davranış süreçlerinden geçmektedirler. Burka ve Yuan'ın (2008) erteleme döngüsü adını verdikleri bu süreçte yedi adım bulunmaktadır;

1. 'Bu sefer erken başlayacağım': Birey ilk aşamada görevin sistematik ve sorunsuz bir şekilde tamamlanacağına dair umutludur. Hemen başlamaya gönülsüz olsa da gerçekleştirmesi beklenen göreve kendiliğinden bir şekilde başlayacağına inanır. Belirli bir süre sonra, bireyin sahip oldukları umutlarının yerini kaygı almaya başlar.

2. ‘En kısa zamanda başlamam gerekiyor.’: Bireyin başlangıçta verdiği kararı uygulamaya geçirememesi üzerine hissettiği baskı artmaya başlar. Kendini bir şeyler yapmaya zorunlu hissetse de henüz teslim tarihi yakın olmadığı için içinde taşıdığı umut devam eder.

3. ‘Peki ya başlamazsam...?’: Zaman geçtikçe yapması gereken işte bir ilerleme kaydedememiş olan bireyin içini kötü hisler kaplamaya başlar. Birey öncelikle daha önce başlayamamış olmanın pişmanlığını yaşar, daha sonrasında ise bahaneler üreterek gerçekleştirilmesi gereken iş dışında her şey ile ilgilenerek ilerleme kaydediyormuş hissine kapılır. Elbette ki çalışmaya yine başlamamıştır.

Erteleme eğilimi gösteren birey için tamamlanması gereken görev dışında başka şeylerle uğraşmak bir alışkanlık haline gelmiştir. Bireyler daha öncesinde kaçındıkları görevleri bile bu aşamada istekle yapmaktadır. Bireyler bu şekilde görevi tamamlamamanın verdiği rahatsızlık hissini başka, nispeten gereksiz başka bir görevle perdelemeye çalışırlar. Erteleme eğilimi gösteren birçok birey hoşlanacakları aktivitelere yönelip asıl tamamlamaları gereken görevi görmezden gelirler, ancak her ne kadar eğleniyor gibi görünseler de tamamlayamadıkları görevi hatırlamaları zamanla suçluluk ve kaygı hissetmelerine sebep olur. Zaman geçtikçe ve yapılması gereken işe başlayamadıkça, bireyler utanç duymaya başlar ve diğerlerinin yapılması gereken işe başlamadıklarını öğrenmemeleri için sürekli meşgulmüşçesine bahaneler uydururlar.

4. Hala zamanım var: Suçlu hissetseler de, hala zaman olduğunu düşünüp işi tamamlayabilecekleri konusunda iyimserdirler.

5. Bende yanlış giden bir şey var: Başlangıçtaki erken başlama niyetleri, suçluluk, kaygı işe yaramamıştır ve yerini korkuya bırakmıştır. Birey birçok kişide var olan öz disiplinin, cesaretin ve şansın kendinde olmadığına inanır.

6. Son seçenek; yapmak ya da yapmamak: Bu adımda bireyin izleyebileceği iki yol vardır. Zaman daraldıkça birey artık hisleriyle başa çıkamaz hale gelir ve işi tamamlamaktan vazgeçer ve kararını kendince mantığa bürümeye çalışır. Takip edebileceği bir diğer yol görevi tamamlamaktır. Birey zamanın daraldığının farkına varır ve bu baskıyla göreve hemen başlar. Göreve başlaması ile aslında çok zor bir iş yapmadığının farkına varır ve en azından başladığı için rahatlar. Daha önceden hissettiği tüm duyguların gereksiz olduğunun düşünür. Ancak bireyin odaklandığı artık güzel bir ürün ortaya koymak değil, sadece görevi tamamlamaktır.

7. Bir daha ertelemeyeceğim: Son olarak görev tamamlansa da tamamlanmasa da sürecin bitmiş olması bireyi hem yorar hem de rahatlatır. Bir daha bu duruma düşmek öylesine

korkutucudur ki birey bir daha erteleme döngüsüne girmeyeceğine dair kendine sözler verir. Ancak niyeti tam aksi olsa bile, büyük bir olasılıkla kendisini yine aynı döngünün içinde bulur.

Ertelemenin Boyutları

Yukarıda da belirtildiği gibi, alanyazın incelendiğinde erteleme üzerine farklı tanımların geliştirildiği görülmektedir. Bu tanımlar erteleme eğiliminin boyutları bakımından da ele alınabilmektedir. Solomon ve Rothblum (1984), ertelemeye dair genel boyutları başlıklar halinde toplamıştır. Bu üç boyut bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutlardır.

Ertelemenin davranışsal boyutunda, kabul gören beş temel görüş bulunmaktadır. Bunların ilki bireyin sorumluluğu olan işi ya da alması gereken karar için harcaması gereken zamanı gereksiz ve geciktirici işler yaparak harcamasıdır. İkincisi bireyin sorumluluğu olan eylemi gerçekleştirip gerçekleştirmediği, üçüncüsü ise kısıtlı bir süre içinde gerçekleşmesi beklenen görevi geciktirme ya da tamamlamama olarak sıralanabilir (Tuckman, 1991). Bazı durumlarda birey sadece görevini ya da işini geciktirmekle kalmamakta, yapılması gereken işten kaçınmaya sebep olabilecek başka bir aktiviteye yönlendirebilmektedir. Son olarak, ertelemeden ziyade bireyin bir işe adım atmayı ya da sonlandırmayı ertelemeyi daha sık ya da kronik bir biçimde gerçekleştirdiği durumlar sayılabilir (Solomon ve Rothblum, 1984).

İşleri son ana ertelemenin bilişsel boyutu bireyin önceliği az olan görev ya da işini aciliyeti ya da önceliği daha fazla olan işinin önüne koyması olarak düşünülebilir. Birey önem arz eden işini geciktirmek için meşgul olma ya da bahane yaratmaya çalışmaktadır (Lay ve Silverman, 1996). Bunun erteleme olarak sayılabilmesi için davranışın bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Son olarak erteleme davranışının duygusal boyutu, davranışı gerçekleştirilmeme ya da gerçekleştirilmeme sonucu hissedilecek baskı ya da rahatsızlık duygusunu içermektedir (Senecal ve Koestner, 1995). Sonuç olarak bakıldığında davranışı erteleme niyeti bilişsel boyutu, davranışın gerçekleştirilmesi gereken zamanda ertelenmesi ya da geciktirilmesi davranışsal boyutu ve davranışın gerçekleştirilmediği zaman hissedilen rahatsızlık da duygusal boyutunu oluşturmaktadır.

Yeni bir olgu olmasa da ertelemeye yönelik bilimsel araştırmalar 30-40 senedir yapılmaktadır ve yapılan araştırmalar incelendiğinde, ertelemenin farklı türlerine yönelik araştırmaların bulunduğu görölmektedir (Uzun ve Demir, 2015).

Ertelemenin Türleri

Milgram ve Tenne (2000) erteleme eğilimini, bireysel bir özellik ya da duruma göre değişkenlik gösteren bir yatkınlık olarak görmektedir. Bazı bireyler kişilik özellikleri gereğince her durumda, farklı içerikteki görevleri erteleme eğilimi içerisindedir. Kişilik özelliği olarak değerlendirilen erteleme aynı zamanda genel erteleme ya da kronik erteleme olarak da adlandırılmış ve bireyin ertelemeyi alışkanlık haline getirip bu davranışın bir işe başlamasına ya da tamamlamasına engel olması ile birlikte durumun kronik bir boyut kazanması olarak tanımlanmıştır (Vestervelt, 2000).

Kimi bireyler ise yaşamlarının sadece belirli alanlarında belirli görevleri yerine getirmeyi ertelerler. Bu, ertelemenin durumsal boyutu ile ilgilidir. Kişisel özellik sonucu da olsa, durumsal bir eğilim de olsa erteleme kısa dönemde faydalı olarak görölse de uzun dönemde faydadan çok zarara yol açmaktadır (Tice ve Baumeister, 1991). Erteleme eğilimi her ne sebeple gerçekleşirse gerçekleşsin sonuçları birey için boşa geçirilmiş zaman, kaçan fırsatlar, performansta düşüklük ve giderek artan stres faktörüne dönüşmektedir (Tanaka ve Yamauchi, 2001).

Milgram ve Tenne (2000) için erteleme davranışı karar vermeyi ve görevi yerine getirmeyi geciktirmeye yönelik bir tutum içermekte ve alanyazın tarandığında erteleme davranışına yönelik temel araştırmalar dört temel alt başlık içinde incelenebilmektedir. Genel erteleme dâhilinde değerlendirilebilecek bu alanlar akademik erteleme, rutin işlerde erteleme, karar vermeyi erteleme ve kompulsif erteledir.

1. Akademik erteleme: Daha çok öğrencilerde okul ile ilgili tamamlanması gereken görev ve ödevleri geciktirme, zamanında yapmayı reddetme, sınavlara son anda çalışma gibi davranışları içeren akademik olarak nitelendirilebilecek durumları erteleme olarak tanımlanmaktadır (Gülebağlan, 2003). Araştırmalara göre üniversite öğrencileri arasında yaygınlığı oldukça yüksek olan akademik erteleme davranışı akademik performansta düşüklüğe ya da okulu bırakmaya sebep olabilirken (Solomon ve Rothblum, 1984), akademik erteleme sebepleri arasında karar vermede zorluk, sınav kaygısı,

otoriteye karşı isyan, başarısızlık korkusu, sorumluluk duygusunun olmayışı ve tembellik bulunmaktadır (Özer ve Altun, 2011).

2. *Rutin işlerde erteleme*: Lay (1986) rutin işlerde ertelemeyi ya da genel ertelemeyi yapılması gereken günlük işleri planlamada ve zamanında yerine getirmede zorluk yaşama olarak tanımlamaktadır.

3. *Karar vermeyi erteleme*: Çatışmalar ya da seçenekleri değerlendirirken karar vermeyi erteleme durumudur. Bu bağlamda erteleme eğilimi olan bireyler, hatalarından korkma eğilimi göstermektedir ve mükemmeliyetçi olma olasılıkları oldukça yüksektir. Eğer bir karara varabilirlerse, bu eğilimde olan bireyler, karar vermeye girişmeden önce diğer tüm alternatifleri ayrıntılı olarak araştırırlar ve seçimlerinin sonucu istedikleri gibi mükemmel olmaması korkusuyla seçim yapamayacaklarını hissederler (Devi ve Dhull, 2017).

4. *Kompulsif Erteleme*: Bireyde karar vermeye ek olarak, rutin işlerini erteleme eğilimin de birlikte görüldüğü durumlara kompulsif erteleme adı verilmektedir. Karar vermede erteleme ve davranışsal ertelemenin özgüven eksikliği, kaygı bozukluğu, depresyon, unutkanlık, düzensizlik ile anlamlı bir ilişki içinde bulunduğu göz önünde bulundurulduğunda (Ferrari, 1989), eğilimde duygusal, davranışsal ve bilişsel bileşenler söz konusu olduğu için durumu görev performansındaki basit bir geciktirme meselesi olarak görmek zorlaşmaktadır (Ferrari, 1991).

Karar vermeyi erteleme ve rutin işleri erteleme, bireysel bir özellik olarak ertelemde bir alt boyut olarak düşünülürken, akademik ertelemenin durumsal erteleme içinde değerlendirildiği düşünülmektedir (Ferrari ve Pcyhyl, 2012).

Ertelemeye Yönelik Kuramsal Açıklamalar

Ertelemeye yönelik yapılan birçok araştırma ve kavrama getirilen tanımlar, ertelemeyi farklı yönlerden ele almaktadır. Ertelemeye yönelik geliştirilen kuramlar da kavrama farklı açılardan açıklamalar getirmeye çalışmıştır (Çakıcı, 2003). Bu kuramların bazıları psikanalitik kuram, psikodinamik kuram, davranışçı kuram ve bilişsel davranışçı kuram ve biyolojik kuramdır.

1. *Psikanalitik kuram*: Kuramın öncülerine göre kaygı ve kaçınma davranışı birbiriyle yakından ilgilidir. Freud bireyin hissettiği kaygının bilinçaltında var olan bastırılmış duyguları harekete geçirerek egoyu tehdit ettiğini ileri sürmüştür. Hissedilen

kaygı, egoya bir uyarı niteliğindedir ve ego kaygıyı hisseder hissetmez çeşitli savunma mekanizmaları geliştirir. Bu bağlamda bir görevin tamamlanmaması egoyu tehdit etmesine bağlanmaktadır (Freud, 1953; Akt. Ferrari, Johnson ve McCown, 1995)

2. *Psikodinamik kuram*: Bu kuramcılar, bireyin erken yaştaki edindikleri deneyimlerinin gelecekte sahip olacakları kişiliği şekillendirdiğini ve bireyin bir evrede hissettiklerini başka bir evrede sembolik olarak gösterebileceğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda erteleme sembolik tarafının, erken çocukluk deneyimleri ve travmalarla bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Ferrari vd., 1995).

Psikodinamik kuramcılarının öncü isimlerinden Missildine (1964), erteleme eğilimi gösteren bireyin ebeveynlerinin beklentileri üzerinde durmuş ve bu beklentilerin bireyin kişiliğinin oluşumundaki önemini vurgulamıştır. Ebeveynlerin çocuktan beklediği başarı standartlarının epey yüksek olduğunu, çocuga koydukları hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleşmesini ebeveyn sevgisi ve onayıyla bağdaştırarak çocukta kaygı bozukluğu oluşturduklarını ve başarısız olduğu durumlarda çocukta öz değer eksikliğine sebep olduklarını ileri sürmektedir. Bu kapsamda, ileriki yaşantısında bireyden yeteneklerini ve öz değerini sınavacak görevlerin yapılması beklendiğinde, bireyin çocukluk dönemindeki hisleri hatırlayarak erteleme eğilimi sergileyeceği düşünülmektedir.

3. *Davranışçı kuram*: Briody (1979)'a göre davranışçılar erteleme davranışına sebep olabilecek duygu, düşünce ve içgüdülerden ziyade fiziksel olarak gözlemlenebilen erteleme davranışına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda erteleme davranışının yorumlanmasında önemli olabilecek kavramlardan bazıları ödül, ceza, pekiştireç ve güdüdür (Akkaya, 2007). Teoriye göre erteleme bir tepkiye yönelik yetersiz, eksik ya da uygun olmayan öğrenme sürecinin bir sonucudur. Eksik öğrenme ortamda bireyin aklını çelebilecek bir uyaran sebebiyle bireyin yapması gereken işi geciktirmesiyle oluşur. Erteleme davranışı, istenen, gözlemlenebilir davranışların şekillendirilmesi ve etkili pekiştirmelerle ödüllendirilmesi için çevreyi manipüle ederek azaltılabilir veya tersine, istenmeyen davranışlar ceza yoluyla söndürülebilir (Havel, 1993).

Kurama göre birey davranışı pekiştirildiği için de erteleme davranışı sergileyebilmektedir. Kağan'a (2009) göre erteleme eğilimi gösteren bireyler bu yolla başarı elde edip ve bu sebeple de davranışın tekrar edilmesine sebep olmuştur.

4. *Bilişsel davranışçı kuram*: Ertelemeye yönelik bilişsel-davranışçı ilk açıklama Ellis ve Knaus'dan (1977) gelmiştir ve yaptıkları araştırmadaki klinik bulgular gerçekçi olmayan inançlar ve öz eleştiri üzerine olmuştur. Erteleme eğilimi gösteren bireyler bir işi tamamlama kabiliyeti konusunda kendilerini sıklıkla eksik hissettikleri için mevzu

bahis görevi geciktirme ve erteleme davranışı sergilerler. Bu inancın merkezinde tamamlanması gereken görevin ne olduğuna yönelik gerçekçi olmayan bir yargı bulunmaktadır. Bireye göre başarısızlık kaçınılmaz ve yerine getirilmesi gereken standartlar oldukça yüksektir. Bu başarısızlığın duygusal sonucunun üstesinden gelmek için, erteleme eğilimi gösteren bireyler bir göreve başlamayı, tatmin edici bir şekilde sonuçlanamayacağını düşündükleri ana kadar ertelerler. Bu şekilde birey kaçınma davranışının getirdiği kaçınılmaz başarısızlığı için bir mazeret üretmiş olur. Bireyin hakkıyla yerine getiremediği görevin sorumluluğu artık kabiliyetsizliği ya da tembelliği değil, zamanın yetersiz olmasıdır. Bu bağlamda tıpkı psikanalitik kuramda olduğu gibi, erteleme bir ego savunma mekanizması işlevi gösterir ve yaşadığı kaygıya rağmen birey bu davranışı sergilemekte ısrarcı olmaktadır (Ferrari vd., 1995)

Burka ve Yuen (1983) ertelemenin en önemli sebeplerinden birinin mükemmeliyetçilik olduğunu öne sürmektedir. Bu bağlamda birey, elinden gelen en iyi performansı sergilemek adına erteleme davranışında bulunmaktadır (Ferrari, 1992). Bireyin tamamlanması gereken göreve yönelik standartları oldukça yüksek olduğu için, birey başlaması gereken zamanda işine başlayamamaktadır.

5. *Biyolojik kuram*: Doğrudan bir kanıt olmasa da Ferrari vd. (1995)'ne göre biyolojik etmenler de bireyin erteleme davranışı sergilemesinde sebep olabilmektedir. Ertelemenin yarattığı stres bireyde hormonal değişikliklere sebep olabilmektedir. Ancak bu alanda yapılan araştırmalar kesin bir sonuca ulaşmak için yetersizdir.

İlgili Araştırmalar

Literatürde hayat boyu öğrenme eğiliminin erteleme eğilimi ile ilişkisini inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır, ancak bu değişkenlere yönelik ayrı ayrı yapılan araştırmalar mevcuttur.

Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Diker Coşkun'un (2009) üniversite öğrencilerinde hayat boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler bakımından incelemek amacıyla gerçekleştirdiği, tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmasında 1545 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen

bulgular, öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde bir düşüklük olduğunu, ancak cinsiyet değişkeni göz önünde bulunduğunda anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Kadın katılımcıların hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile daha yüksek puanlar alarak öğrenmeye erkek katılımcılardan daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitim görmek isteyen katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, düşünmeyen öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında aynı araştırmacılar tarafından belirlenen, yaşam boyu öğrenenlerin beş farklı özelliğine yönelik 14 soru oluşturulmuştur. Bu özellikler sırasıyla amaç belirleme, bilgi ve becerileri uygulama, öz yönelim ve değerlendirme, bilgiye erişim ve uyarlanabilir öğrenme stratejileridir. Kanada’da yaşayan 309 öğrenciden toplanan veriye göre yaşam boyu öğrenmenin ölçeğin alt boyutlarından derin öğrenme ile pozitif anlamlı bir ilişkisinin olduğu, yüzeysel öğrenme ile de anlamlı negatif bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, yaş ve not ortalamalarının öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğiliminde herhangi bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Yüksekokul ve üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri anlamlı bir farka işaret etmektedir. Üniversite öğrencilerinin öğrenme eğilimleri yüksekokul öğrencilerinden daha yüksektir.

Konokman ve Yelken (2014) tarafından 255 öğretim elemanının katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerine dair algıları yine aynı araştırmacıların geliştirdiği ölçek vasıtasıyla incelenmiştir. Veriler incelendiğinde öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının yüksek seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Değişkenlerden cinsiyet, hayat boyu öğrenme yeterliklerine dair anlamlı bir farka yol açmıştır. Kadın katılımcıların öğrenme yeterlikleri erkek katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur. Profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve okutmanlardan elde edilen verilere göre unvan, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen (2015) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmenlerin öğrenme eğilimlerinin mesleklerinde yeterlik inançları ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada Diker Coşkun (2009)’un geliştirdiği hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Öğrenme eğilimleri ölçeğinin 362 öğretmene uygulanması sonucu, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özçiftçi ve Çakır'ın (2015) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojilerine dair özyeterliklerine bakılmış ve 134 kişiden veri toplanmıştır. Araştırmada Coşkun (2009) tarafından hazırlanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Bu korelasyonel çalışmada öğretmenlerin genelinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksektir. Cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni ise hayat boyu öğrenmede anlamlı bir farklılığa sebep olmamaktadır.

Kılıç'ın (2015) ilköğretim kademesinde çalışan branş öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve kişisel yenilikçilik seviyesini belirlemeyi amaçlayan betimsel çalışmasında Diker Coşkun'un (2009) geliştirdiği ölçek vasıtasıyla 290 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonrası, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutları düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu ve öğrenmeye merak duydıkları ve hevesli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve kıdem değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda da yaşam boyu öğrenme eğiliminde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Elde edilen verilere göre, kadın öğretmenlerde öğrenme eğilimlerinin, erkek öğretmenlerde olduğundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılan toplam yıl değişkenine bakıldığında, 20 yıldan fazla çalışan katılımcıların öğrenme eğilimlerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin branşları fark etmeksizin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek bulunmuştur.

Yılmaz'ın (2016) gerçekleştirdiği, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan çalışmada yansız küme örnekleme ile 73 öğretmenden veri toplanmıştır. Yaman'ın (2014) geliştirdiği yaşam boyu öğrenme ölçeğine göre öğretmenlerin öğrenme eğilimi yüksek olsa da cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri istatistiksel manada anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Mesleki kıdem göz önünde bulundurulduğunda, 20 yılı aşkın görev yapan öğretmenlerde öğrenme eğilimlerinin, 11-15 yıl görev yapan gruba göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bir diğer araştırmada Mardin ilinde ikamet eden 1483 öğretmenden Diker Coşkun'un (2009) geliştirdiği ölçek ile veri toplanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için yapılan parametrik olmayan testler neticesinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi seviyelerinin yüksek olduğu, cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir fark olmadığı ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir farka

ulaşılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin gelişime açıklık bağlamında lisansüstü eğitime, kişisel ve mesleki gelişim kurslarına katılma isteklerinde yaşam boyu öğrenme yönelimlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (Ayaz, 2016).

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik yapılan çalışmada Ayçiçek ve Yanpar Yelken (2016) 276 öğretim elemanından Yelken ve Konokman (2014) tarafından geliştirilen ‘Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeği’ aracılığıyla veri toplamıştır. Analizler, öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme seviyelerinin yeterli olduğu bulgusuna işaret etmektedir.

Bir başka araştırmada pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçülmek istenmiş ve 352 öğrenciden Coşkun’un (2009) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Bulgular ele alındığında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamanın altında bulunmuştur. Ancak cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda kadın katılımcıların aleyhine bir fark bulunduğu görülmüştür. Bu araştırmada erkek katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri kadın katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur (Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz, 2017).

Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018) çalışmalarında kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam doyum düzeylerine ilişkin bir araştırma yürütmüştür. Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından hazırlanan ölçek vasıtasıyla Aydın ilinde ikamet eden ve araştırmaya katılıma gönüllü olan 435 kişiden veri toplanmıştır. Bulgular katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcılar ölçeğin ‘gelişime açıklık’ alt boyutundan, ‘öğrenmeye isteklilik’ alt boyutuna göre daha yüksek puanlar almıştır. İş durumu, cinsiyet, medeni hal ve aylık gelir gibi değişkenler ise yaşam boyu öğrenme eğiliminde istatistiksel manada anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bunun yanı sıra yaş ve öğrenim durumu değişkenleri de yaşam boyu öğrenme eğiliminde istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açmamaktadır.

Duymuş ve Sulak’ın (2018) gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilere lisans seviyesinde verilen eğitimin yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisi incelenmek istenmiştir. Araştırmada Coşkun Diker’in (2009) yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılarak veri toplanmış ve çalışma grubunu eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden gelen 104 öğrenci oluşturmuştur. Ölçekten alınan puanlar neticesinde öğrencilerin genel anlamda öğrenme eğilimlerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bölümler bazında yaşam boyu öğrenme eğilimi en yüksek ölçülen bölüm Türkçe, en düşük ölçülen bölüm ise sınıf öğretmenliği bölümü olmuştur. Araştırma sonucunda temel beceriler ve

dersle ilgili tutumların yaşam boyu öğrenme eğilimi düşünüldüğünde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, cinsiyet faktörünün ise anlamlı bir sonuca götürdüğü görülmektedir.

Bir başka araştırmada ortaokulda çalışan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme eğilimleri Diker Coşkun'un (2009) geliştirdiği ölçek ile incelenmiş ve sonunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri seviyelerinin yüksek olduğuna ve öğretmenlerin öğrenmeye açık bireyler olduğuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deneyim yılı değişkeninin de sonuçlar üzerinde bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır (Özden, 2019).

Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2019)'ın öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirleme amacıyla yaptığı çalışmada 141 öğrenciden Diker Coşkun'un (2009) geliştirdiği öğrenme eğilimleri ölçeği yoluyla veri toplanmış ve öğrenme güdülerinin yüksek, öğrenmeyi düzenleme ve merak eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmen adaylarının öğrenme eğilimleri, erkek adayların eğilimlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kabal'ın (2019) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mutluluk düzeyleri ile ilişkisini çeşitli demografik değişkenler bağlamında değerlendiren araştırmasında Coşkun Diker'in (2009) geliştirdiği ölçek vasıtasıyla 318 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri seviyeleri genel anlamda yüksek çıkmıştır. Ölçekten edinilen puanlar dâhilinde kadın katılımcıların erkek öğretmenlere oranla öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeninin, güdülenme alt boyutu göz önünde bulundurulduğunda genelde yaşam boyu öğrenme eğiliminde istatistiksel manada anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarından sebat 20-29 yaş aralığında daha yüksek bulunmuştur. Son olarak bekâr veya evli olma durumları katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri seviyelerinde herhangi anlamlı bir farka yol açmamaktadır.

Tanatar ve Alpaydın (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Diker Coşkun'un (2009) ölçeği vasıtasıyla 25 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından güdülenme ve kararlılık düzeyleri oldukça yüksek, öğrenmenin düzenlenmesi ile merak yoksunluğu seviyelerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışma öğretmenlerin öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenlerden öğrenim durumuna bakıldığında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğrenme eğilimleri

yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde kadın katılımcıların öğrenme eğilimi erkek katılımcılara göre yüksek çıkmıştır.

Torun ve Seçkin (2020) araştırmasında, öğretmenlerin öğrenme yeterlilikleri ve iş doyum düzeyleri incelenmiştir. İstanbul ilinde görev yapan 381 öğretmene Uzunboylu ve Hürsen'in (2011) yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan ölçeği uygulanmıştır. Analizler neticesinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin genel olarak yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kadın katılımcıların öğrenme yeterlilikleri erkek katılımcılar ile kıyaslandığında kadınların öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu görülmüş, ancak evli ya da bekâr olma durumunun ve mesleki kıdem öğrenme yeterliliklerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini kişisel ve mesleki anlamda inceleyen Durak ve Tekin (2020) 98 öğretmenden Uzunboylu ve Hürsen'in (2011) oluşturduğu, öğrenme yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğini kullanmış ve katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini yüksek olarak bulmuştur. Değişkenlerden cinsiyet, kıdem, branş ve haftalık ders yükü yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Sevinç ve Çelebi'nin (2020) öğretmenlere yönelik öğrenme eğilimleri ve mesleki doyumları ilişkisi çalışmasında hayat boyu öğrenme eğilimini ölçmek için Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya Kayseri'de görev yapmakta olan 250 öğretmen katılmıştır. 27 maddeden oluşan ölçek güdülenme, kararlılık, öğrenmeyi düzenlemede ve merakta yoksunluk olarak adlandırılan dört alt boyuttan oluşmaktadır. Veriler toplandıktan sonra SPSS programı ile analiz edilerek ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık gibi betimsel istatistikler tespit edilmiştir. Verilerin dağılımı normal olmadığı için parametrik olmayan testler yapılmıştır. Katılımcıların genelinde ölçeklere verilen puanlar incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yeterli düzeyde bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediğini anlamak amacıyla yapılan testler sonucunda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre öğrenme eğilimlerinin yüksek olarak bulunmuştur. Yüksek lisans ve doktora mezunlarının lisans mezunlarına göre öğrenme eğilimlerinin dikkate değer bir şekilde daha yüksek olduğu ancak deneyimleri göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farka ulaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çekiç (2021) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında hayat boyu öğrenme eğilimini ölçmek amacıyla Elazığ ilinde görev yapan 440 matematik öğretmeninden Diker Coşkun'un (2009) öğrenme eğilimleri ölçeği aracılığı ile veri toplanmıştır.

Katılımcıların genel olarak öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu ve araştırmaya göre kadın katılımcıların öğrenme eğilimlerinin erkek katılımcılara göre daha yüksektir olduğuna ve deneyim yılı arttıkça öğrenme eğiliminin de arttığına ulaşılmıştır. Öğrenim durumu değişkeni göz önüne alındığında doktora programlarından mezun olan katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer katılımcılara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Medeni hal değişkeni ise hayat boyu öğrenmeyi ölçeğin alt boyutları düşünüldüğünde olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Kaya'nın (2021) gerçekleştirdiği çalışmada 218 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Erdoğan ve Arsal'ın (2015) öğrenme eğilimleri ölçeğinde öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık olarak iki alt boyut, toplam 17 madde bulunmaktadır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir. Cinsiyet değişkeni, çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

İngilizce öğretmenlerinde öğrenme eğilimleri ve mesleki anlamda yeterlilikleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada 561 İngilizce öğretmeninden toplanan veri analiz edilmiş ve katılımcıların hayat boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır. İngilizce öğretmenleri arasında hayat boyu öğrenme eğilimi erkeklere kıyasla kadınlarda daha yüksektir. Yaş değişkeni göz önüne alındığında 20-30 yaş aralığı hayat boyu öğrenme eğiliminin en yüksek olduğu aralıktır. Deneyim değişkeni incelendiğinde 1-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri en yüksek, 16-20 yıl arasında deneyim sahibi olanların öğrenme eğilimleri en düşüktür. Öğretmenlerin eğitim durumları hayat boyu öğrenme eğilimleri bakımından anlamlı bir fark oluşturmamaktadır (Şen,2021).

Gökbulut (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 210 öğretmenden Erdoğan ve Arsal'ın (2016) yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği vasıtasıyla elde edilen verilere göre katılımcılarda öğrenme eğilimi yeterli bulunmakla birlikte cinsiyet, eğitim durumları, yaş ve branş değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadağı sonucuna ulaşılmıştır.

Akçay (2021) tarafından gerçekleştirilen, halk eğitim merkezlerindeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve yeterliklerini farklı değişkenler açısından inceleyen araştırmada 1024 öğretmenden öğrenme eğilimleri ölçeği ile veri toplanmıştır. Verilerin analizi için öncelikle normal dağılımı ölçme adına testler yapılmış ve dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda yapılan testler parametrik olmayan testlerdir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin hem öğrenme eğilimleri hem de yeterlik düzeyleri

yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturup öğrenme eğiliminde kadınların lehine sonuçlanmış, erkeklerin eğilimlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenlerden medeni hal istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açmamaktadır. Katılımcıların yaşları, mesleki kıdemleri ve öğrenim durumları da öğrenme eğilimi açısından anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. İki çocuk sahibi katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri tek çocuğu olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Phong, Thuy, Hanh ve Ngoc (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada demografik değişkenlerin yaşam boyu öğrenmeye etkisinin olup olmadığını belirleme amaçlanmıştır. Vietnam’da farklı meslek gruplarından 270 kişi ile yapılan araştırmada ilk kısmı bireylerin temel bilgilerini, ikinci kısmı bireylerin hayat boyu öğrenmeye yönelik algıları ve alışkanlıklarını ölçen bir anket kullanılmıştır. Katılımcıların %62’si yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğunu düşünürken, %24’ü tarafsız bir tutum sergilemiştir. Anketin sonuçlarına göre katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarının, yaşlarının ve cinsiyetlerinin öğrenme becerileri ile pozitif bir ilişkisinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Katılımcılar ne kadar genç ise, yaşam boyu öğrenme eğilimleri o kadar yüksek çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkek katılımcılarda, kadın katılımcılarda olduğundan daha yüksek bulunmuştur.

Wei ve Weerasawainon (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Tayland’da dil sınıflarındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçülmek istenmiştir. Coşkun ve Demirel’in (2010) ölçeği ile 384 öğrenciden veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek bulunmuştur. Öğrenme eğilimleri yüksek olsa da, üniversite son sınıf katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşme eğiliminde olduğu görülmekte, bunun kısmen mezun olma baskısı altında olmaları ile ilişkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğrenilen dil sayısının ise yaşam boyu öğrenmede anlamlı bir farka yol açmamıştır.

Genel Erteleme Eğilimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazında erteleme ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle akademik erteleme türü üzerine olduğu ve üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Erteleme eğilimine yönelik araştırmalar yaklaşık

son 40 senedir yapılmaktadır. Araştırmaların çoğunda ertelemenin farklı psikolojik bileşenler ile ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır.

Ferrari vd. (1998) üniversite öğrencileri arasında erteleme sebeplerini incelemek için 278 öğrenciden veri toplayıp en yaygın sebepler arasında başarısızlık korkusu, toplumdan kabul görmeme korkusu ve son olarak yapılması beklenen işin cezbedici bir yanının olmaması gibi sebepler sıralamışlardır. Schouwenburg (1992) da benzer şekilde erteleme eğiliminin sebeplerini araştırdığı çalışmasında başarısızlık korkusu ve işi sevmeme sebeplerinin başı çektiğini vurgulamıştır.

Gülebağlan' ın (2003) öğretmenlerde erteleme eğilimini ve mesleki yeterlik, deneyim ve branşları dâhilinde değerlendirdiği araştırmasında Çakıcı ve Yorulmaz ile birlikte geliştirdikleri erteleme eğilimleri ölçeğini kullanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden ve branş öğretmenlerinden oluşan 472 katılımcıdan veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu cinsiyetin erteleme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre katılımcıların yaşları arttıkça, erteleme eğilimleri azalmaktadır. Mesleklerinde yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin erteleme eğilimleri mesleki yeterlik algısı olmayan katılımcılardan daha düşüktür. Branş değişkeninde ise sözel branşlar lehinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Balkıs (2006), çalışmasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 984 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırmada Lay'ın (1986) geliştirdiği genel erteleme eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre erteleme eğilimi ile karar verme tarzları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erteleme eğilimi ve cinsiyet ilişkisine bakıldığında erkek katılımcıların erteleme eğilimlerinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmış, erteleme eğiliminin yaş ile doğru orantılı olarak artış gösterdiği görülmüştür. Puan türleri göz önünde bulundurulduğunda, sayısal puan türü ile üniversiteye giriş yapan öğrencilerin erteleme eğilimleri daha yüksek bulunmuştur.

Ferrari, Özer ve Demir (2009) tarafından yürütülen çalışmada kronik ertelemenin yaygınlığı incelenmek istenmiş ve 148 erkek, 206 kadın toplam 354 Türk katılımcıdan oluşan örneklemden, Mann (1982), McCown ve Johnson (1989) ve Lay (1986) tarafından geliştirilen erteleme ölçekleri vasıtasıyla veri toplanmıştır. Verilerin analizinde kronik ertelemenin diğer birçok ülkede olduğu gibi, Türk erkek ve kadın katılımcılar arasında da yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenlerden yaş, medeni hal ve cinsiyet, erteleme davranışında anlamlı bir fark oluşturmazken, çocuk sayısı eğilimde bir fark oluşturmıştır. Üç çocuklu bireyler, iki ve bir çocuklu ve hiç çocuğu olmayan bireylere

göre daha çok erteleme eğilimi göstermiştir. Benzer şekilde eğitim durumları yükseldikçe bireylerin daha az erteleme eğiliminde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı ve Bekaroğlu'nun (2012) araştırmasında örgün kurumlardaki müdürlerin erteleme eğilimleri ve bunun yönetimlerine etkisi araştırılmış ve araştırmada Çakıcı, Gülebağlan ve Yorulmaz'ın (2003) geliştirdiği ölçek ile 25 kadın ve 176 erkek toplam 201 kişiden veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda yaş değişkeninin erteleme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturduğu, genel erteleme eğiliminin yaş azaldıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan erteleme eğilimi arttıkça performansta artış olması araştırmacılar tarafından beklenmedik bir sonuç olmuştur.

Özdemir'in (2012) ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin erteleme eğilimleri ve düşünce tarzları ilişkisini incelediği araştırmada 223 yönetici ve 555 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada Çakıcı, Gülebağlan ve Yorulmaz (2003) tarafından geliştirilen genel erteleme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Veriler analiz edildiğinde okul yöneticilerinin erteleme eğilimlerinin öğretmenlerin erteleme eğilimlerinden yüksek olduğu ve cinsiyet değişkeninin yöneticiler ve öğretmenlerin erteleme eğilimleri için bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş, branş ve medeni durum değişkenlerinin de erteleme eğiliminde yöneticiler ve öğretmenler için anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Steel ve Ferrari'nin (2013) gerçekleştirdiği geniş örneklemli araştırmada 16413 katılımcıdan veri toplanmış ve erteleme eğiliminde cinsiyet faktörü göz önüne alındığında erkekler aleyhine bir farklılığa rastlanmıştır. Ayrıca yaş değişkeni de anlamlı bir fark oluşturmuştur. Yaşı büyük olan katılımcılar genç katılımcılara göre daha az erteleme eğilimi göstermiştir. Bir diğer değişken olan medeni hal ele alındığında, yine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bekâr katılımcıların evli katılımcılardan daha fazla erteleme eğilimi gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca erteleme eğilimi yüksek olan evli katılımcılar çocuk sahibi olmayı ya ertelemekte, ya da çok daha az çocuk istemektedir. Katılımcıların eğitim durumları değişkeni ile erteleme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunsa da, farklılık negatif yönde bulunmuştur. Bu bilginin ışığında eğitim seviyesi arttıkça erteleme eğilimi azalmaktadır.

Nguyen, Steel ve Ferrari (2013) tarafından yapılan araştırmada 22053 katılımcıdan veri toplanarak çeşitli demografik değişkenlerin erteleme eğilimini yordayıp yordamadığı sınanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda hem kadınlarda hem de erkeklerde gelir arttıkça erteleme eğiliminin azaldığı, işsiz bireylerin daha çok erteleme eğiliminde bulundukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından edinilen bir diğer sonuç,

kadınların erkeklerden daha az erteleme sergilemelerine rağmen, daha düşük maaşlar olarak çalışmalarıdır.

Doğan, Kürüm ve Kazak'ın (2014) yaptığı araştırmada bireysel özelliklerin erteleme eğilimiyle ilişkisi incelenmiş ve 675 kişiden Çakıcı, Gülebağlan ve yorulmaz (2003) tarafından geliştirilen erteleme ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonucu erteleme eğiliminin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark oluşturduğu ve erkek katılımcıların erteleme eğilimlerinin kadınlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanı sıra, kişilik özelliklerinden özdenetim ve nevroतिकliğin genel erteleme eğilimini en çok yordayan özellikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baltacı (2017a) sınıf öğretmenlerinin erteleme eğilimlerini incelemek amacıyla 463 sınıf öğretmeninden Tuckman'ın (1991) geliştirdiği ölçek vasıtasıyla veri toplamıştır. Öğretmenlerin erteleme eğilimleri yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni erteleme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Erkek katılımcıların erteleme eğilimleri kadın katılımcılardan daha yüksektir. Bu bağlamda cinsiyet erteleme eğiliminde orta seviyede farklılaşmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları erteleme eğilimlerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ancak mesleki kıdemleri göz önünde bulundurulduğunda erteleme eğiliminde orta seviyede bir farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Deneyim arttıkça erteleme eğilimin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni göz önünde bulundurulduğunda 28 yaşından genç katılımcıların erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve genel anlamda yaş arttıkça erteleme eğiliminde azalma görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Baltacı'nın (2017b) kişilik özellikleri ve erteleme davranışını araştırdığı okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada 379 katılımcıdan Özer, Saçkes Ve Tuckman'ın (2009) uyarladığı genel erteleme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda katılımcıların eğitim durumları ve cinsiyetlerinin erteleme eğiliminde bir fark oluşturmadığı, cinsiyet, medeni hal ve deneyim değişkenlerinin ise anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Erkek katılımcılarda erteleme eğilimi, kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek, evli katılımcıların bekârlara oranla erteleme eğilimleri daha düşük ve deneyimdeki artışın erteleme eğilimini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde yaş değişkeninin de erteleme eğiliminde anlamlı bir farka işaret ederek, eğilimin yaş aldıkça azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Aksoy'un (2017) resmi kurumlarda erteleme eğilimlerini incelediği araştırmasında Lay'in (1986) geliştirdiği erteleme eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma 110 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gerçekleşmediği için parametrik olmayan testler

kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları, katılımcıların erteleme eğilimlerinin orta seviyede seyrettiğine işaret etmektedir. Eğitim durumu değişkeni ve katılımcıların işyerlerindeki pozisyonu anlamlı bir farka yol açmazken, erteleme eğilimi günden 10 saat üstü çalışanlarda daha yüksek bulunmuştur. Deneyim yılı düşünüldüğünde 16-20 yıl arası çalışanlar, erteleme eğiliminde en yüksek skorları almıştır. Erteleme eğilimi cinsiyete bağlı değişkenlik göstermemiştir. Medeni hal ise ertelemede anlamlı bir farka yol açmıştır. Bekâr katılımcılarda erteleme eğilimlerinin daha yüksek bulunduğu görülmüştür.

Yurdakul'un (2017) gerçekleştirdiği araştırmada katılımcılar üniversite öğrencilerinden oluşmuş ve 70 katılımcıdan veri toplanmıştır. Çakıcı'nın (2003) geliştirdiği ölçek ile veri toplanmış ve cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Aydemir'in (2018) çalışan kesimde zaman tuzakları ve erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi çalışan 170 kişiden, Lay'in (1986) geliştirdiği ve Balkıs'ın (2006) Türkçe 'ye uyarladığı ölçek vasıtasıyla veri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucu, değişkenlerden yaş, erteleme eğiliminde anlamlı bir farka yol açmaktadır. Katılımcıların yaşları arttıkça erteleme eğiliminde düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet faktörü ise eğilimde bir farka yok açmamıştır. Değişkenlerden medeni hal eğilimde farklılığa yol açarken, bekâr katılımcıların daha fazla erteleme eğiliminde bulundukları saptanmıştır. Eğitim durumları değişkeni eğilimde anlamlı bir sonuç oluşturmamaktadır. Deneyim faktörü erteleme eğiliminde bir fark oluşturmaktadır. Katılımcılardan bir yıl deneyimli olanlar erteleme davranışını çok az sergilemekte iken davranışı en çok sergileyen grubun 2-3 yıl deneyim sahibi olanlar oluşturmuştur. Katılımcılarda deneyim arttıkça erteleme eğiliminin azaldığı saptanmıştır.

Yapılan bir diğer araştırmada işleri erteleme eğilimi demografik değişkenler açısından incelenmek istenmiş ve bunun için Tuckman'ın (1991) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Ölçek bankalarda çalışan 218 katılımcıdan veri toplanmıştır. Analiz sonuçlarından eğitim durumları ertelemede anlamlı bir fark oluşturmuştur. Erteleme davranışını en çok sergileyenlerin MYO mezunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim, medeni hal, yaş ve cinsiyet deneyimleri değişkenlerinin ertelemede anlamlı bir fark oluşturmadığı kanısına varılmıştır (Kaplan, 2018).

Karaca (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 510 katılımcının erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla Tuckman'ın (1991) geliştirdiği erteleme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra elde edilen sonuçlara göre katılımcılar

yapmaları gereken zor işler yerine, daha gündelik ve basit işleri erteleme eğiliminde bulunmaktadır. Cinsiyet erteleme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmazken, yaş eğiliminde anlamlı bir farka yol açmaktadır. Katılımcıların yaşları arttıkça erteleme eğilimlerinin azaldığı görülmüştür. Eğitim durumları değişkeni erteleme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Armutlu'nun (2019) gerçekleştirdiği araştırmada lisans seviyesinde ve yüksek lisans seviyesinde eğitim göre öğrencilerin erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla Lay'in (1986) geliştirdiği erteleme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni erteleme eğiliminden anlamlı bir fark oluşturmuştur ve kadın katılımcıların erteleme eğilimleri daha düşük bulunmuştur. Ayrıca genel erteleme eğilimi arttıkça bireyin psikolojik sıkıntı gösterdiğini, bu bağlamda erteleme eğiliminin psikolojik belirtiler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin (2019) tarafından gerçekleştirilen, öğretmenlerin genel erteleme eğilimlerinin sosyal medya kullanımları ile ilişkinin incelenmek istendiği araştırmada 100 öğretmenden Çakıcı'nın (2003) geliştirdiği erteleme eğilimleri ölçeği vasıtasıyla veri toplanmıştır. Analizler sonucunda katılımcıların erteleme eğilimlerinin orta seviyelerde olduğu, cinsiyetin ise genel erteleme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmadağı görülmektedir. Son olarak genel ertelemenin sosyal medya bağımlılığıyla pozitif anlamlı bir ilişkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Khojizada'nın (2019) yaptığı bir boyutuyla 170 çalışan ve 170 çalışmayan olmak üzere genç kesimde erteleme davranışını ölçme amacı güden araştırmada 22-35 yaş arası toplam 340 kişiden Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen ölçek vasıtasıyla veri toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre çalışan katılımcılar erteleme eğilimleri ölçeğinden çalışmayanlara göre daha düşük puanlar alıp daha az erteleme eğilimi göstermiştir. Bireylerin erteleme eğilimleri arttıkça kaygı düzeylerinde de bir yükseliş görülmektedir. Bireylerin erteleme eğilimleri cinsiyet ve yaşlarına göre bir farklılık oluşturmamaktadır.

Acar (2020) karma doktora araştırmasında eğitim yöneticilerinin erteleme davranışlarını ve karar verme tarzlarını inceleme amacıyla Çakıcı, Gülebağlan ve Yorulmaz (2003) tarafından geliştirilen ölçek vasıtasıyla nicel kısımda 390 kişiden veri toplamıştır. Verilerin sonuçlarına göre, katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, görevleri, çocuk sahibi olmaları ve mesleki deneyimleri erteleme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Kara'nın (2021) bireylerin iş hayatlarında ve kişisel hayatlarında ertelemenin rolünü araştırmayı amaçladığı çalışmada 147 katılımcıdan Çakıcı'nın (2003) geliştirdiği ölçek

ile veri toplanmıştır. Analizler sonucunda veriler incelendiğinde, cinsiyet ve çalışılan sektör erteleme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ancak medeni durum değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Buna göre, bekâr katılımcıların erteleme eğilimleri evli katılımcılardan daha yüksektir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Tezin bu kısmında araştırma modeli, çalışma evreni, veri toplama araçları, veri toplama süreci, ve toplanan verilerin çözümlenmesine yönelik bilgiler yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile genel erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu kapsamda araştırmada yabancı diller yüksekokulu öğretim görevlilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve genel erteleme eğilimleri seviyeleri ortaya çıkarılmış ve farklı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme eğilimi ve genel erteleme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022 yılında Ankara ili sınırları içinde bulunan bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda görev yapan öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak sadece öğretim görevlilerinin seçilmesinin çeşitli sebepleri vardır. Bunların en önemlisi öğretim üyelerinin alanlarında yükselme şanslarının olması ve bu bağlamda alanlarına yönelik kendilerini geliştirmeye oldukça yaktın olmalarıdır. Araştırmacı kimlikleri sebebiyle yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Ancak öğretim görevlilerinin mesleki

çerçevede görevlerinde yükselme şansları yoktur ve sadece derslere girmek ile yükümlülerdir. Öğretim görevlisi olarak emekli olabilirler. Örneklem yabancı uyruklu öğretim görevlilerinden seçilmemiştir, çünkü uyruk ölçülmek istenen değişkenlerden biri değildir.

Bu araştırmanın evrenini yüksekokulda görev yapmakta olan Türk ve yabancı uyruklu 108 öğretim görevlisi, araştırmanın örneklemi bu evren içerisinde araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan Türk katılımcılardan 87 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda ayrıca örneklem alınmamış, grubun bütününden gönüllülük esasına dayalı veri toplanmıştır. 93 Türk katılımcıdan 87 öğretim görevlisi gönüllü bir şekilde katılarak bu araştırmaya katkıda bulunmuşlardır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında Çakıcı, Gülebağlan ve Yorulmaz'ın (2003) geliştirdiği genel erteleme ölçeğinin (GEÖ) yanı sıra katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için Erdoğan ve Aarsal'ın (2016) geliştirdiği yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği (YBÖEÖ) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek adına bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formu ve ölçekler, ekler kısmında sunulmuştur. Oluşturulan form eklerde verilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmanın etik ilkelere uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamak için üniversitenin etik kurulundan gereken izin alınmasının yanı sıra, uygulama yapılmış olan yüksekokul müdürlüğünden de gereken izinler alınmıştır. Katılımcıların verecekleri cevapların gizli tutulacağı ayrıca kendilerine bildirilmiştir. Veriler katılımcılar ile paylaşılan çevirim içi formlar vasıtasıyla toplanmıştır. Ayrıca çevirim içi ulaşılamayan katılımcılara formlar elden teslim edilmiştir.

Katılımcılara verilen formda dört ana kısım bulunmaktadır. İlk kısımda araştırmanın amacına yönelik bilgiler paylaşılmış ve bu sayfada katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılmadıklarını bildiren bir kutucuk vasıtasıyla onayları toplanmıştır. İkinci kısımda katılımcıların sosyo-demografik bilgilerini tespit etmeyi sağlayan bir form, üçüncü kısımda YBÖEÖ ve son kısımda GEÖ bulunmaktadır. Veriler yaklaşık olarak iki haftalık bir süre içinde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada temel olarak kullanılan ölçeklerden YBÖEÖ, Erdoğan ve Aarsal tarafından geliştirilmiştir ve geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi çalışmasına 1644 katılımcı katkı sağlamıştır. Faktör yapısını belirlemek adına açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve analiz sonucunda ölçekte ‘Öğrenmeye İsteklilik’ ve ‘Gelişime Açıklık’ olarak iki faktör adlandırılmıştır. Bu iki faktörün açıklayıcılığı %43,44 olarak bulunmuştur. Ölçekte bu iki faktörü ölçen 17 madde bulunmaktadır ve maddeler beşli likert tipinde değerlendirilmektedir. Ölçekte yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçüt geçerliliği .71 olarak tespit edilmiştir. Güvenirliğe ilişkin yapılan analizde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 ve ω değeri .89 bulunmuştur. Kararlılığa dair test tekrar test güvenilirlik .76 olarak belirlenmiştir. Tüm bu bulgular ışığında ölçek, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek adına yeterli seviyede geçerlik ve güvenilirliğe sahiptir (Erdoğan ve Aarsal, 2016).

Kullanılan diğer ölçek Çakıcı, Gülebağlan ve Yorulmaz tarafından bireylerin erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 11 olumlu, 7 olumsuz olmak üzere toplan 18 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde değerlendirilen ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan 18 olmaktadır. ‘Beni tamamen yansıtıyor’ cevabı 5 puan, ‘beni hiç yansıtmıyor’ cevabı 1 puan olmak üzere ölçekten alınan yüksek puanlar erteleme eğilimine işaret ederken, düşük puanlar erteleme eğilimine sahip olunmadığının göstergesidir. Ölçeğin deneme uygulamasına 1660 katılımcı katılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermektedir ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .91, test tekrar test güvenilirlik katsayısının .83 bulunması ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik şartlarını sağladığını göstermektedir (Gülebağlan, 2003).

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 26 paket programı vasıtasıyla yapılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini anlamak amacıyla skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır (Tablo 1). Ölçülen değerler dağılımın normallik göstermediğine işaret etmektedir. Ayrıca yapılan

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri de normal dağılımın olmadığını göstermektedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Erteleme Eğilimi Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları

		İstatistik	St. Sapma
Ö.İ.	Ortalama	4.2163	.06383
	Çarpıklık	-1.720	.258
	Basıklık	5.861	.511
G.A.	Ortalama	4.3276	.06917
	Çarpıklık	-1.643	.258
	Kurtosis	4.584	.511
HBÖE	Ortalama	4.2556	.06123
	Çarpıklık	-2.067	.258
	Kurtosis	7.779	.511
EE	Ortalama	40.7356	1.83133
	Çarpıklık	.604	.258
	Basıklık	-.345	.511

Not: Ö.İ.: Öğrenmeye İsteklilik, G.A.: Gelişime Açıklık, HBÖE: Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi, EE: Erteleme Eğilimi

Tablo 2

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ile Erteleme Eğilimi Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik Değeri	df	Önem Düzeyi (p)	İstatistik Değeri	df	Önem Düzeyi (p)
Öğrenmeye İsteklilik	.117	87	.005	.873	87	.000
Gelişime Açıklık	.149	87	.000	.851	87	.000
YBÖ	.107	87	.015	.842	87	.000
GEÖ	.100	87	.033	.940	87	.001

Not: *p<.05

Tablo 1 ve 2’de de görüldüğü üzere normal dağılım sağlanamadığından (p<.05) analizde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Analizde T testine parametrik alternatif olarak Mann-Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testine alternatif olarak parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testleri yapılmıştır.

Bu çalışmada ölçekler ve alt boyutlar üzerinde yapılan güvenirlik analizine göre Cronbach alpha değerleri; (a) Öğrenmeye İsteklilik alt boyutu için $\alpha = .91$, (b) Gelişime Açıklık alt boyutuna için $\alpha = .86$, (c) Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği için $\alpha = .93$ ve (d) Erteleme Eğilimi ölçeği için $\alpha = .96$ olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında araştırmacının uyguladığı kişisel bilgi formu ve ölçekler vasıtasıyla elde edilen analiz sonuçları yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda, birinci alt problem olan öğretim görevlilerinin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilecektir.

Tablo 3

Öğretim Görevlilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Kadın	70	80.45
	Erkek	17	19.55
Yaş	25-35	29	33.33
	36-45	47	54.02
	46-55	11	12.64
Medeni hal	Bekâr	29	33.33
	Evli	58	66.66
Çocuk sahibi olma	Yok	35	40.22
	Var	52	59.77
Tamamlanan eğitim düzeyi	Lisans	26	29.88
	YL	49	56.32
	Doktora	12	13.79
Mesleki kıdem	1-5 yıl	4	4.59
	6-10 yıl	13	14.94
	11-15 yıl	36	41.37
	15+ yıl	34	39.08
Öğrenme Faaliyetlerine Katılma	Evet	79	90.80
	Hayır	8	9.19

mesleki gelişim ve kişisel gelişim sebepleri başı çekmektedir. Öğrenmeyi sevme sıklıkla verilen bir başka yanıtken bunu sosyalleşme ve yeni insanlar tanıma takip etmektedir. Diğer değişkenler fark etmeksizin, katılımcıların % 8'i kurumları yüzünden zorunlu tutuldukları için öğrenme faaliyetlerine katılmak istemediklerini belirtip bıkkınlıklarını dile getirmiştir.

Alanyazın tarandığında, bireylerin öğrenme faaliyetlerine katılmalarındaki temel sebep bireysel olarak kendini geliştirmek ve mesleki anlamda ilerlemek olması bu araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca en çok bahsedilen sebeplerden öğrenmeyi sevmek ve yeni insanlar tanımak da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Egglestone vd., 2018; Smith vd., 2019; Kitiashvili ve Tasker, 2016; Rothes, Lemos ve Gonçalves, 2014).

Buna ek olarak, ilgi çeken bir diğer konu eğitim durumu fark etmeksizin, kadın katılımcıların %10'unun, öğrenme faaliyetlerine katılıyorum demesine rağmen kendilerinden beklenen aile sorumlulukları ve çocuk bakımı sebebiyle öğrenme faaliyetlerine katılamadıkları ve buna zaman bulamadıklarını belirtmeleridir. Bu katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Yeni şeyler öğrenmenin insanı dinç tuttuğuna inanıyorum ancak ev sorumlulukları ve çocuklar ile öğrenmeye zaman ayırmak çok zor.”

“Çocuklar ve işlerden zaman kaldığında katılabiliyorum.”

“Öğrenmeyi seviyorum ama aile sorumluluklarından çok az vakit kalıyor.”

Yenilikleri takip edebilmek için katılıyorum ama ev sorumluluklarıyla çok zor.”

“İş, çocuklar ve ev işlerinden zamanım olmuyor.”

“Çocuklar ve işle ilgilenmekten zaman kalmıyor.”

“Çocuk sahibi olduğumdan beri bırak kurslara katılmayı, bir kitap zor okudum.”

Kadınlarda karşılaşılan bu cevaplar alanyazında da kendine yer bulmaktadır. Birçok araştırmada toplumun kadınlardan gerçekleştirmesini beklediği ‘görevleri’, onları kimi zaman istedikleri öğrenme ortamlarına katılmakta engellemektedir. Özellikle çocuk yetiştirme gibi sorumlulukların genellikle kadınlara atfedilmesi bazı durumlarda kadınların iş hayatlarından ve öğrenim hayatlarından fedakârlıklarda bulunması durumunu arttırmaktadır (Akçay, 2021; Rubenson ve Desjardins, 2009; Abroms ve Goldscheider, 2002; Gorard, Smith, May, Thomas, Adnett ve Slack, 2006). Ayrıca kadın doktora öğrencilerinde doktorayı bırakma sebeplerini inceleyen Bozgöz ve Gür (2022), eğitimden ayrılma nedenlerinden başlıcalarının akademik beklentilerinin karşılanamaması, ev ile alakalı sorumluluklar ve maddi sebepler olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada kişisel bilgi formundaki öğrenme faaliyetlerine katılım sorusuna verilen açık uçlu yanıtların çoğunluğu, kişisel gelişim ve mesleki gelişim temaları üzerinde toplanmıştır. Bu bağlamda öğretim görevlilerinin mesleklerinin gereklerini yerine getirebilmeleri için öğrenmeye istekli oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, katılımcıların yaptıkları meslek düşünüldüğünde, son derece büyük bir önem arz etmektedir çünkü öğretim görevlileri işleri gereği farklı yaş gruplarından öğrenciler ile temasta olmakta ve bu öğrencilere olması gerektiği şekilde, ihtiyaçlar duydukları bilgiyi verebilmektedirler. Çağımızın gerektirdiği öğrenme becerileri, eğitimciler için mesleki gelişim vasıtası ile de edinilebilmektedir. Öğretim görevlilerinin kişisel gelişim faaliyetlerine katılmaları da benzer şekilde hem öğrencilerini, hem de ailelerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenmenin bitmeyen bir süreç olduğunu özellikle eğitimciler kimlikleri ile göstermeleri, öğrencileri ve çocuklarına örnek teşkil etmelerini sağlamakta, öğrenci ve çocukları öğrenmeye teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra, kişisel ve mesleki kapsamdan bağımsız olarak öğrenmeyi sevme cevabı da, öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme ve gelişime inanan ve gönül veren bireyler olduklarını göstermektedir.

Cevaplarda karşılaşılan diğer bir sonuç, katılımcıların sosyalleşme amacı ile de öğrenme faaliyetlerine katılmalarıdır. Birey toplumsal yönü ile diğer bireyler ile bir arada bulunup paylaşımlar yapmak ister. Bu bağlamda öğrenme faaliyetleri her ne kadar araç olsa da, bireyi dolaylı yoldan farklı öğrenme yolları ve faaliyetlerine sevk etmekte ve öğrenme ve gelişime açıklığını pekiştirebilmektedir.

Bunlara ek olarak özellikle kadın katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri cevaplar dikkat çekmektedir. Kadın katılımcılar, yapılan anket erkeklere oranla anlamlı bir farklılık göstermese de, evleri ve çocukları ile ilgili sorumlulukları sebebiyle öğrenme faaliyetlerine katılmada zorlandıklarından yakınmaktadırlar. Erkek katılımcılardan bu yönde hiçbir cevap gelmemesi de, kadınların hala toplumun onlara atfettiği roller altında ezildiği ve üstlendikleri roller sebebiyle öğrenmeyi öncelikleri haline getiremedikleri olasılığını düşündürmektedir.

Son olarak, kendi rızalarıyla değil, çalıştıkları kurumun zorlaması sebebiyle öğrenme faaliyetlerine istemeden katılan erkek ve kadın katılımcılar bulunmaktadır. Bu katılımcılar, zorunlu tutuldukları eğitimlere katılma konusunda bıkkınlıklarını dile getirmiştir. Zorunlu eğitime tabii tutulmaları diğer öğrenme alanlarını da etkilemiş, bireyler kendilerini öğrenmeye kapatarak öğrenme faaliyetleri sorusuna hayır diyerek cevap vermişlerdir. Bireylerin gönülsüz olduğu faaliyetlere katılmalarını istemek, andragojik ilke ve varsayımlar ile hiçbir şekilde örtüşmemektedir. Bireyin katıldığı

öğrenme faaliyetleri amaçları belirli, birey için anlamlı ve özellikle bireylerin isteyerek katılacakları faaliyetler olmalıdır.

İstatistiksel olarak evet cevabı verenler ve hayır cevabı verenler arasında anlamlı fark bulunamamasının, örneklemin ölçüm için yeterince büyük olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyleri ile ilgili bulgular yer almaktadır. Öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerine yönelik puan ortalamaları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretim Görevlilerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçek ve Alt Boyut Puan Ortalamaları

Ölçek / Alt boyut	N	Minimum	Maksimum	M	SD
HBÖ Eğilimi	87	1.45	5.00	4.22	0.60
Öğrenmeye İsteklilik	87	1.50	5.00	4.33	0.65
Gelişime Açıklık	87	1.47	5.00	4.26	0.57

Tablo 4 incelendiğinde öğretim görevlilerinin ‘öğrenmeye isteklilik’ alt boyutundaki maddelere verdikleri minimum değer 1.50, gelişime açıklık alt boyutundaki minimum değer 1.47 ve hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamında maddelere verdikleri minimum değer 1.45 puan olmuştur. ‘Öğrenmeye isteklilik’ alt boyutunun tüm cevaplar düşünüldüğünde ortalaması 4.33 ve standart sapması 0.65, ‘Gelişime Açıklık’ alt boyutunda ortalama 4.26 ve standart sapma 0.57, ve son olarak ölçeğin tamamının tüm katılımcılar için ortalaması 4.22 ve standart sapması 0.60 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgulardan yola çıkılarak, öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Hayat boyu öğrenme eğilimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonucu elde edilen bulguların yapılan birçok araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ile örtüştüğü görülmektedir. Örneklem grubu olarak özellikle eğitimcilerin seçildiği araştırmaların neredeyse hepsinde hayat boyu öğrenme eğilimi oldukça yüksek çıkmıştır (Konokman ve Yelken, 2014; Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen, 2015; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Kılıç, 2015; Yılmaz, 2016; Ayaz, 2016; Ayçiçek ve Yanpar Yelken, 2016; Özden, 2019; Kabal, 2019; Tanatar ve Alpaydın, 2019; Torun ve Seçkin 2020; Durak ve Tekin,

2020; Sevinç ve Çelebi, 2020; Şen, 2021; Gökbulut; 2021; Akçay,2021). Bunun yanı sıra örneklem olarak öğrencilerin seçildiği bazı araştırmalarda (Diker Coşkun, 2009; Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz, 2017) öğrenme eğilimi düşük, bazı araştırmalarda da (Duymuş ve Sulak, 2018; Wei ve Weerasawainon, 2022) öğrenme eğiliminin orta seviyelerde seyrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı olarak öğretmenlerin belirlendiği hayat boyu öğrenme eğilimleri üzerine yapılan araştırmalardan öğretmenlerin öğrenme eğilimlerini düşük bulan sadece bir araştırmaya (Çekiç, 2021) rastlanmıştır.

Hayat boyu öğrenme, yaşamı süresince bireyi kendisinin daha iyi bir haline dönüştüren bütün kişisel, meslek ile ilgili, sosyal, duygusal, davranışsal etkinlik ve deneyimlerin bütünüdür. Bireyin içinde yaşadığı toplum ve zaman da, bireyi bu etkinlik ve deneyimlere hazır hale getirmektedir. Öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek bulunması, yaşanan bilgi çağı düşünüldüğünde beklenmesi gereken bir bulgudur. Her geçen gün giderek artan değişim hızı, öğrenmeyi basit bir gereklilik olmaktan çıkarıp temel bir gereksinim haline dönüştürmektedir. Öğretim görevlileri de öğrenen bireyler olmaları sayesinde, eğitimci kimlikleri ile bu gereksinimi kolaylıkla karşılayabilmektedir. Öğrenmeye istekli ve gelişime açık olmaları, öğretim görevlilerinin zaman ve mekândan bağımsız olarak kendilerine farklı hedefler belirleyip kendilerini geliştirmek için yollar bulmalarını kolaylaştırmaktadır.

Hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması, bireylerin gelişime açıklığı ve öğrenmeye istekliliği, bireylerin kendilerini istedikleri her alanda ve kabiliyetleri dâhilinde geliştirebilecekleri, zamanın gerektirdiği öğrenme becerilerine sahip oldukları, kendi bilgilerini sürekli olarak güncelleyebildikleri, her türden bilimsel, teknolojik, mesleki ve sosyal bilgiyi ve bu bilgileri edinme yollarını öğrenebildikleri, kişisel manada gelişerek mutlu bireylere dönüştükleri, mesleki manada gelişerek öğrencilerine ve dolayısıyla topluma yararlı oldukları şeklinde yorumlanabilmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında, üçüncü alt problem olan hayat boyu öğrenme eğiliminin öğretim görevlilerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara yönelik oluşturulan tablolar aşağıda sıralanmıştır.

Cinsiyet. Hayat boyu öğrenme eğiliminde cinsiyet değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 5'te sunulmuştur

Tablo 5

Öğretim Görevlilerinin Cinsiyetlere Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizleri

Cinsiyet	N	Hayat Boyu Öğrenme				Öğrenmeye İsteklilik				Gelişime Açıklık			
		M	SD	U	p	M	SD	U	p	M	SD	U	p
Kadın	70	4.23	0.50	762.5	.07	4.19	0.53	775.5	.05	4.32	0.60	653	.53
Erkek	17	4.34	0.81			4.34	0.82			4.34	0.83		

Cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmeye isteklilik alt boyutunda standart sapma kadın katılımcılar için 0.53 ve ortalama 4.19 bulunurken, erkek katılımcılar için bu değerler sırasıyla 4.34 ve 0.82'dir. Gelişime açıklık alt boyutunda kadın katılımcılar için standart sapma 0.60 ve ortalama değer 4.32 iken, erkekler için değerler sırasıyla 4.34 ve 0.83 olmak üzere bir önceki alt boyut değerlerine oldukça yakındır. Ölçeğin tamamına bakıldığında kadın katılımcılar için standart sapma 0.50, ortalama değer 4.23'tür. Bu değerler erkek katılımcılar için sırasıyla 0.81 ve 4.34 olarak bulunmuştur.

Cinsiyete göre hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında erkeklerin ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır. Ancak, yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Alanyazında hayat boyu öğrenme eğilimini cinsiyet değişkeniyle yordamaya çalışan araştırmaların birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırmada katılımcıların cinsiyetleri anlamlı bir fark oluşturmazken, alanyazından birçok çalışma bu bulguyu desteklemektedir (Kirby vd., 2010; Yılmaz, 2016; Ayaz, 2016; Akyol vd., 2018; Özden, 2019; Durak ve Tekin, 2021; Kaya, 2021; Gökbulut, 2021). Bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen, öğrenme eğiliminde kadınlar lehine sonuçlanan birçok araştırma da mevcutken (Diker Coşkun, 2009; Konokman ve Yelken, 2014; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Kılıç, 2015; Ayçiçek ve Yanpar Yelken, 2016; Şahin vd., 2019; Kabal, 2019; Tanatar ve Alpaydın, 2019; Torun ve Seçkin 2020; Sevinç ve Çelebi, 2020; Çekiç, 2021; Şen, 2021; Akçay, 2021), erkek katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek bulunduğu bir araştırmaya (Phong vd., 2021) rastlanmıştır.

Yaş. Hayat boyu öğrenme eğiliminde yaş değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretim Görevlilerinin Yaş Grubuna Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizleri

Yaş	Hayat Boyu Öğrenme					Öğrenmeye İsteklilik				Gelişime Açıklık			
	N	M	SD	χ^2	p	M	SD	χ^2	p	M	SD	χ^2	p
25-35	29	4.28	0.39			4.20	0.47			4.43	0.42		
36-45	47	4.19	0.69	2.14	.34	4.16	0.70	3.26	.20	4.23	0.76	1.32	.52
46+	11	4.48	0.35			4.49	0.32			4.47	0.57		

Yaş grubuna göre hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında 46 ve üzeri yaş grubunun ortalama puanları en yüksek, 36-45 yaş grubunun ortalama puanları da en düşük çıkmıştır. Ancak, yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu çalışmada öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğiliminde yaşlarının anlamlı bir farka yol açmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda alanyazındaki çalışmalar (Kirby vd, 2010; Akyol vd., 2018; Akçay, 2021 ve Gökbulut, 2021) ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmadan farklı olarak, öğrenme eğilimlerinde yaş değişkeninin anlamlı farka yol açtığı çalışmalara da rastlanmıştır (Kabal, 2019; Şen, 2021).

Medeni Hal. Hayat boyu öğrenme eğiliminde medeni hal değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretim Görevlilerinin Medeni Hallerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizleri

Medeni hal	Hayat Boyu Öğrenme					Öğrenmeye İsteklilik				Gelişime Açıklık			
	N	M	SD	U	p	M	SD	U	p	M	SD	U	p
Bekar	29	4.20	0.43	995.5	.16	4.13	0.43	1050	.06	4.33	0.56	865.5	.82
Evli	58	4.29	0.63			4.26	0.66			4.33	0.69		

Medeni hale göre hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında evli katılımcıların ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır. Ancak, yapılan Mann-Whitney *U* testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu çalışmada medeni hal değişkeni öğrenme eğilimleri düşünüldüğünde istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açmamaktadır ve bulgular alanyazında yapılan araştırmalar (Kabal, 2019; Torun ve Seçkin 2020; Akyol vd., 2018, Akçay; 2021) ile paralellik sergilemektedir.

Çocuk Sahibi Olma. Hayat boyu öğrenme eğiliminde çocuk sahibi olma değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretim Görevlilerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizleri

Çocuk	N	Hayat Boyu Öğrenme				Öğrenmeye İsteklilik				Gelişime Açıklık			
		M	SD	U	p	M	SD	U	p	M	SD	U	p
Yok	35	4.15	0.61	1072	.16	4.07	0.62	1159.5	.03*	4.30	0.69	920	.93
Var	52	4.32	0.54			4.31	0.57			4.34	0.62		

Çocuk sahibi olma durumunun hayat boyu öğrenmeyi ne derece etkilediğini ölçmek amacıyla yapılan testlerde, çocuğu olmayan katılımcıların ortalamayı ‘Öğrenmeye İsteklilik’ alt boyutunda 4.07, ‘Gelişime Açıklık’ alt boyutunda 4.30 olarak değerlendirdiği, aynı değerlerin aynı alt boyutlar ile evli katılımcılar tarafından 4.31 ve 4.34 olarak değerlendirildiği görülmüştür.

Çocuk sahibi olma durumuna göre hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında çocuğu olan katılımcıların ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır. Yapılan Mann-Whitney *U* testi sonuçlarına göre Öğrenmeye İsteklilik alt boyutundaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U = 1159.5$, $p = .03$).

Yapılan testler sonucu elde edilen bulgular, alanyazındaki araştırmalar tarafından desteklenmiştir. Eggstone vd. (2018), bireyleri öğrenmeye güdüleyen sebeplerden birini çocuk sahibi olmak ile ilişkilendirirken, Akçay (2021) daha fazla çocuk sahibi olan bireylerin öğrenme eğilimlerini daha yüksek bulmuştur.

Eğitim Düzeyi. Hayat boyu öğrenme eğiliminde eğitim düzeyi değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretim Görevlilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizleri

Eğitim	N	Hayat Boyu Öğrenme					Öğrenmeye İsteklilik				Gelişime Açıklık			
		M	SD	χ^2	p		M	SD	χ^2	p	M	SD	χ^2	p
Lisans	26	4.19	0.34				4.21	0.46			4.17	0.36		
Y. Lisans	49	4.26	0.70	3.08	.21		4.20	0.70	0.59	.75	4.38	0.77	7.65	.02*
Doktora	12	4.35	0.35				4.30	0.35			4.44	0.56		

Eğitim düzeyine göre hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında doktora eğitimini tamamlamış katılımcıların ortalama puanları en yüksek, yüksek lisans eğitimini tamamlamış katılımcıların ortalama puanları da en düşük çıkmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre Gelişime Açıklık alt boyutundaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur; $\chi^2(2) = 7.65$, $p = .02$, lisans sıra ortalaması 32.63, yüksek lisans sıra ortalaması 49.09 ve doktora sıra ortalaması 47.83 olarak hesaplanmıştır. Yapılan post hoc test sonucuna göre anlamlı farklılık, lisans mezunu olan katılımcılar ile doktora mezunu olan katılımcıların puanları arasındadır.

Alanyazın incelendiğinde eğitim durumlarının katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine herhangi bir etkisinin olmadığı araştırmalar mevcuttur (Konokman ve Yelken, 2014; Akyol vd., 2018; Şen, 2021; Akçay;2021). Ancak bu araştırmada lisans mezunu ve doktora mezunu katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu ile örtüşen araştırmaların yanı sıra(Tanatar ve Alpaydın, 2019), bulgular ile tamamen örtüşen araştırmalara da rastlanmıştır. Sevinç ve Çelebi (2020), bu araştırmaya benzer şekilde doktora mezunu katılımcıların öğrenme eğilimlerini, lisans mezunu katılımcılardan daha yüksek bulmuştur. Ayrıca, Çekiç’in (2021) araştırmasında da benzer şekilde, doktora mezunu katılımcıların hayat boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek bulunmuştur.

Çalışma Yılı. Hayat boyu öğrenme eğiliminde çalışma yılı değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretim Görevlilerinin Çalışma Yılına Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizleri

Çalışma	N	Hayat Boyu Öğrenme				Öğrenmeye İsteklilik				Gelişime Açıklık			
		M	SD	χ^2	p	M	SD	χ^2	p	M	SD	χ^2	p
1-5 yıl	4	4.38	0.48			4.23	0.58			4.67	0.33		
6-10 yıl	13	4.25	0.38			4.15	0.46			4.42	0.39		
11-15 yıl	36	4.38	0.45	3.77	.29	4.31	0.50	1.11	.77	4.50	0.52	8.58	.04*
16+ yıl	34	4.11	0.72			4.14	0.73			4.08	0.79		

Çalışma yılına göre hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdemi bulunan katılımcıların ortalama puanları en yüksek, 16 yıl ve üzeri kıdemi bulunan katılımcıların ortalama puanları da en düşük çıkmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre gelişime açıklık alt boyutundaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur; $\chi^2(3) = 8.58$, $p = .04$, 1-5 yıl sıra ortalaması 56.50, 6-10 yıl sıra ortalaması 45,31, 11-15 yıl sıra ortalaması 50.99 ve 16 ve üzeri yıl sıra ortalaması 34.63 olarak hesaplanmıştır. Yapılan post hoc test sonucuna göre anlamlı farklılık, 11-15 yıl kıdemi bulunan katılımcılar ile 16 ve üzeri yıl kıdemi bulunan katılımcıların puanları arasındadır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, deneyim değişkeninin hayat boyu öğrenme eğiliminde anlamlı farklılık oluşturduğu (Yılmaz, 2016) ve oluşturmadığı (Özçiftçi, ve Çakır, 2015; Ayaz, 2016; Özden, 2019; Torun ve Seçkin 2020; Sevinç ve Çelebi, 2020; Akçay; 2021) çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmaya benzer olarak Kılıç (2015) istatistiksel anlamlı bir fark bulmuş ve deneyimi 20 yıldan fazla olan katılımcıların öğrenme eğilimlerini daha yüksek bulmuştur. Deneyim ve yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşan bir diğer çalışma Şen (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir, ancak araştırmada 1-5 yıl deneyim sahibi katılımcıların öğrenme eğilimleri en yüksek, 11-20 yıl deneyim sahibi katılımcıların öğrenme eğilimleri en düşük çıkmıştır.

Öğrenme Faaliyetlerine Katılım. Hayat boyu öğrenme eğiliminde öğrenme faaliyetlerine katılma değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretim Görevlilerinin Öğrenme Faaliyetlerine Katılma Durumlarına Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Analizleri

Durum*	N	Hayat Boyu Öğrenme				Öğrenmeye İsteklilik				Gelişime Açıklık			
		M	SD	U	p	M	SD	U	p	M	SD	U	p
Hayır	8	4.03	0.60	409	.17	4.02	0.59	403.5	.20	4.04	0.70	410.5	.16
Evet	79	4.28	0.57			4.24	0.60			4.36	0.64		

Öğrenme faaliyetlerine katılma durumuna göre hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında katılımcıların ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney *U* testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan bulgulardan farklı olarak, öğrenme faaliyetlerinde katılma isteğinin hayat boyu öğrenmede anlamlı fark yarattığı bir çalışmaya rastlanmıştır. Ayaz (2016), çalışmasında öğretmenlerin lisansüstü programlara katılma isteğinin yanı sıra kişisel ve mesleki programlara katılma heveslerinin, hayat boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini anlamlı bulmuştur.

Bu alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, cinsiyet, yaş, medeni hal ve öğrenme faaliyetlerine katılma değişkenlerinin hayat boyu öğrenme eğiliminde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde erkeklerin öğrenme ölçeğinden kadınlara nazaran çok az daha yüksek puanlar almaları istatistiksek manada bir fark oluşturmada da, birinci alt problemde bahsedilen, kadınların toplumun onlara verdiği ‘anne olmak’, ‘eş olmak’ gibi rolleri içselleştirmeleri ve öncelik basamaklarına bu rolleri koymaları ile daha düşük puanlar almalarıyla açıklanabilir.

Araştırmada yaş değişkeni, hayat boyu öğrenmeye dair bir gösterge olmamaktadır. Bu durum aslında hayat boyu öğrenme kavramının doğası ile örtüşmektedir. Hayat boyu öğrenme anlayışı bireyin doğumundan ölümüne kadar olan bir süreç ise, bu süreç bireyin hayata gözlerini yummasıyla sona ermektedir. Elbette ki yaşlılık ve hastalıklar sebebiyle meydana gelen değişiklikler hariç olmak üzere, bireyin yaşı göz önünde bulundurulduğunda öğrenme eğilimlerinde herhangi bir değişkenlik göstermemesi gerektiği düşünülmektedir.

Bulgularda çocuk sahibi olan katılımcıların öğrenme eğilimlerinin özellikle gelişime açıklık alt boyutunda daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durum katılımcıların çocuklarına örnek teşkil etmek için öğrenme faaliyetlerine hevesli olarak katılmalarıyla ve özellikle çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duyabilecekleri bilgileri edinmeye hazır olmalarıyla

açıklanabilir. Çocuklar ilk öğrenmelerinin tamamını, aile ortamlarında gerçekleştirirler ve ebeveynlerini taklit etme bilincindedirler. Bu bağlamda bilinçli ebeveynler çocuklarında olumlu davranışlar geliştirebilmek ve çocuklarının da öğrenmeye güdülenmesini sağlayabilmek adına hayat boyu öğrenmeyi bir felsefe haline getirmiş olabilirler. Bunun yanı sıra, 36-45 yaştan 47, 46+ yaştan 11 katılımcı olmak üzere 58, yani tüm katılımcıların yarısından fazlasını oluşturan ‘Y kuşağına’ ait bireylerin, ‘Z kuşağına’ ait, teknoloji çağının içine doğmuş çocukları ile aralarındaki kuşak farkını ortadan kaldıracı olarak, gelişime daha açık oldukları düşünülmektedir.

Bir diğer bulgu, eğitim düzeyi arttıkça, doğru oranlıda artan hayat boyu öğrenme eğilimidir. Araştırmada doktora mezunlarının eğilimleri, yüksek lisans ve lisans mezunlarından yüksek çıksa da, asıl anlamlı fark doktora ve lisans seviyeleri arasındadır. Sonucun bu şekilde çıkması, lisansüstü eğitimin kişinin isteği doğrultusunda katıldığı bir süreç olması bakımından doğal görülmektedir.

Çalışma yılına bakıldığında 1-5 yıl deneyimi olan katılımcıların hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkması, yeni mezun olup işe başladıklarında öğrenmeye daha hevesli ve istekli olmalarıyla açıklanabilir. Buna paralel olarak, 16 yıldan fazla çalışan öğretim görevlilerinde çalışma yılının fazlalığı ve mesleki anlamda sürekli aynı konuları öğretiyor olmak, kendilerini bir kısır döngü içinde hissetmelerine, dolayısıyla da öğrenme eğilimlerinde bir düşüşe sebebiyet vermiş olabilmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda dördüncü alt problem öğretim görevlilerinin erteleme eğilimlerinin hangi düzeyde olduğu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Öğretim görevlilerinin erteleme eğilimine yönelik bulguları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretim Görevlilerinin Erteleme Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Ölçek /Alt boyut	N	Minimum	Maksimum	M	SD
Erteleme Eğilimi	87	18.00	90.00	40.74	17.08

Tablo incelendiğinde erteleme eğilimleri ölçeğinden alınabilecek minimum puan 18, maksimum puan 90 olarak görünmektedir. Katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması 40.74, standart sapması 17.08 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak öğretim görevlilerinin erteleme eğilimlerinin düşük-orta seviyede seyrettiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Alanyazın tarandığında katılımcıların erteleme eğilimlerini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Ferrari, Özer ve Demir (2009), kronik erteleme katılımcılar arasında yaygın ve eğilimin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı ve Bekaroğlu (2012) erteleme eğilimi arttıkça performansta da bir artışın olduğunu buldukları çalışma beklenmedik bir sonuç olmuştur. Özdemir (2012) katılımcılar arasında okul yöneticilerinde erteleme eğiliminin öğretmenlerin erteleme eğilimlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan vd. (2014), kişisel özelliklerden özdenetim ve nevrozluğun genel erteleme eğilimi ile anlamlı bir fark oluşturduğunu, özdenetim yoksunluğunun erteleme eğilimini yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Baltacı (2017a) öğretmenlerin erteleme eğilimlerini yüksek bulmuştur. Bu çalışmaya paralel olarak Aksoy (2017) katılımcıların erteleme eğilimlerini orta seviyede bulmuştur. Benzer şekilde, Tekin (2019) analizleri sonucu katılımcıların erteleme eğilimlerini orta seviyede bulmuştur. Khojazada (2019) ise çalışan katılımcıların çalışmayanlara göre daha az erteleme eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada erteleme eğiliminin düşük-orta seviyede çıkması, davranışın öğretim görevlilerinin hayatında fazla gözlenmediğine ancak kimi durumlarda erteleme eğilimde bulunabildiklerine işaret etmektedir. Bu eğilimin düşük-orta seviyede bulunması, katılımcıların nispeten düzenli bir yaşam sergilemeleri ve sorumluluk sahibi olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra, zamanlarını iyi yönetebildikleri, öz denetimli bireyler

oldukları, olumlu benlik algısına sahip oldukları şeklinde de yorumlanabilmektedir. Kimi zaman erteleme eğiliminde bulunsalar da iş ve aileleri ile ilgili sorumluluklarının, bireylerin erteleme eğiliminde bulunmamasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın beşinci alt probleminde öğretim görevlilerinde erteleme eğilimlerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik tablolar aşağıda sıralanmıştır.

Cinsiyet. Erteleme davranışında cinsiyet değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretim Görevlilerinin Cinsiyete Göre Erteleme Eğilimi Ölçeği Analizi

Cinsiyet	Erteleme Eğilimi				
	N	M	SD	U	p
Kadın	70	41.21	17.42	554	.66
Erkek	17	38.76	15.97		

Cinsiyete göre erteleme eğilimi ölçeğine bakıldığında kadınların ölçek puanları daha yüksek çıkmıştır. Ancak, yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Alanyazın tarandığında bu çalışmanın bulgularına benzer olarak erteleme eğiliminin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı araştırmalara rastlanmıştır (Gülebağlan, 2003; Ferrari vd., 2009; Özdemir, 2012; Baltacı, 2017b; Aksoy, 2017; Yurdakul, 2017; Aydemir, 2018; Kaplan, 2018; Karaca, 2019; Tekin, 2019; Khojazada, 2019; Acar, 2020; Kara, 2021). Bu çalışmadan farklı olarak, Balkıs (2006), Steel ve Ferrari (2013), Nguyen vd. (2013), Doğan vd. (2014), Baltacı (2017a) ve Armutlu (2019) erteleme eğiliminin kadınlar için daha düşükken erkekler için ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yaş. Erteleme davranışında yaş değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretim Görevlilerinin Yaş Grubuna Göre Erteleme Eğilimi Ölçeği Analizi

Erteleme Eğilimi					
Yaş	N	M	SD	χ^2	p
25-35	29	42.79	17.90	2.01	.37
36-45	47	41.09	17.42		
46+	11	33.82	12.29		

Yaş grubuna göre erteleme eğilimi ölçeğine bakıldığında 25-35 yaş grubunun ortalama puanları en yüksek, 46 ve üzeri yaş grubunun ortalama puanları da en düşük çıkmıştır. Ancak, yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yaş değişkeni göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma ile paralel olarak erteleme eğiliminde anlamlı bir farklılık oluşmadığı çalışmalar mevcuttur (Ferrari vd., 2009; Özdemir, 2012; Kaplan, 2018; Khojazada, 2019; Acar, 2020). Alanyazında incelenen diğer çalışmaların çoğunda yaş erteleme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Alanyazındaki çalışmalarda yaş arttıkça erkeklerde kadınlara oranla erteleme eğilimini yüksek bulan çalışmaların sayısı oldukça fazladır (Gülebağlan, 2003; Yazıcı ve Bekaroğlu, 2012; Steel ve Ferrari, 2013; Baltacı, 2017a; Baltacı, 2017b; Aydemir, 2018 ve Karaca, 2019). Erteleme eğiliminin yaş ile doğru oranda arttığı sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Balkıs, 2006).

Medeni hal. Erteleme davranışında medeni hal değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretim Görevlilerinin Medeni Hallerine Göre Erteleme Eğilimi Ölçeği Analizi

Erteleme Eğilimi					
Medeni hal	N	M	SD	U	p
Bekar	29	42.10	16.52	768	.51
Evli	58	40.05	17.46		

Medeni hale göre erteleme eğilimi ölçeğine bakıldığında bekâr katılımcıların ölçek puanları daha yüksek çıkmıştır. Ancak, yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayla benzer olarak medeni halin erteleme eğilimi için anlamlı bir fark oluşturmadığı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Ferrari vd., 2009; Özdemir, 2012; Steel ve Ferrari, 2013; Kaplan, 2018 ve Acar, 2020). Yapılan Mann-Whitney *U* testi anlamlı sonuç vermemiş de bekâr katılımcıların erteleme eğilimlerinin daha yüksek olmasına alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde rastlanmıştır. Baltacı (2017b), Aksoy (2017), Aydemir (2018) ve Kara (2021) çalışmalarında bekâr katılımcılarda erteleme eğiliminin evli katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocuk sahibi olma. Erteleme davranışında çocuk sahibi olma değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretim Görevlilerinin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Erteleme Eğilimi Ölçeği Analizi

Erteleme Eğilimi					
Çocuk	N	M	SD	U	p
Yok	35	43.14	17.16	770	.23
Var	52	39.12	17.00		

Çocuk durumuna göre erteleme eğilimi ölçeğine bakıldığında çocuğu olmayan katılımcıların ölçek puanları daha yüksek çıkmıştır. Ancak, yapılan Mann-Whitney *U* testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Alanyazında bu araştırmaya paralel olarak çocuk sahibi olmanın erteleme eğilimini yordamadığı bir araştırma (Acar, 2020) bulunmuştur. Bu çalışmadan farklı olarak, Ferrari vd. (2009), çalışmalarında üç çocuk sahibi olan bireylerin daha az çocuk sahibi olan ya da hiç çocuk sahibi olmayan bireylere göre erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Steel ve Ferrari (2013), erteleme eğilimi yüksek evli katılımcıların çocuk sahibi olma isteklerini de erteledikleri ya da az sayıda çocuğa sahip olmayı istedikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Eğitim Düzeyi. Erteleme davranışında eğitim düzeyi değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretim Görevlilerinin Eğitim Düzeyine Göre Erteleme Eğilimi Ölçeği Analizi

Erteleme Eğilimi					
Eğitim	N	M	SD	χ^2	p
Lisans	26	40.50	17.25	0.02	.99
Y. Lisans	49	40.96	18.06		
Doktora	12	40.33	13.47		

Eğitim düzeyine göre erteleme eğilimi ölçeğine bakıldığında ölçek puanları birbirine çok yakın çıkmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, bu çalışmadaki bulgularla örtüşen araştırmalar bulunmuştur (Baltacı, 2017a; Baltacı 2017b; Aydemir, 2018; Karaca, 2019). Bunun yanı sıra, bu araştırmadan farklı olarak Steel ve Ferrari (2013) öğretimin durumlarının erteleme eğilimi ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre eğitim seviyesi arttıkça, erteleme eğiliminde bir düşüş olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kaplan (2018) tarafından yapılan araştırmada meslek yüksekokulu mezunlarının diğer eğitim öğrenim durumlarındaki bireylere göre daha ok erteleme eğilimi sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki Kıdem. Erteleme davranışında meslekli kıdem değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretim Görevlilerinin Çalışma Yıllarına Göre Erteleme Eğilimi Ölçeği Analizi

Erteleme Eğilimi					
Çalışma	N	M	SD	χ^2	p
1-5 yıl	4	37.00	14.72	3.28	.35
6-10 yıl	13	45.92	14.04		
11-15 yıl	36	42.97	20.96		
16+ yıl	34	36.82	13.03		

Çalışma yılına göre erteleme eğilimi ölçeğine bakıldığında 6-10 yıl kıdemi olan katılımcıların ortalama puanları en yüksek, 1-5 yıl ile 16 ve üzeri yıl kıdemi olan

katılımcıların ortalama puanları da en düşük çıkmıştır. Ancak, yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Alanyazın tarandığında bu çalışmaya benzer şekilde erteleme eğilimi ve mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark olmadığı çalışmalara (Acar, 2020) rastlanmıştır. Ancak mesleki kıdemine erteleme eğilimi ile ilişkilendirildiği çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların çoğunluğu (Baltacı, 2017a; Baltacı, 2017b; Aydemir, 2018) mesleki kıdem arttıkça erteleme eğiliminin azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak Akçay (2017), mesleki kıdemi 16-20 yıl aralığında olanların diğerlerine kıyasla erteleme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenme faaliyetlerine katılma. Erteleme davranışında öğrenme faaliyetlerine katılma değişkenine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretim Görevlilerinin Öğrenme Faaliyetlerine Katılma Durumlarına Göre Erteleme Eğilimi Ölçeği Analizi

Durum*	N	Erteleme Eğilimi			p
		M	SD	U	
Hayır	8	38.88	13.61	329.5	.84
Evet	79	40.92	17.46		

Not. Durum: “Öğrenme ile ilgili faaliyetlere katılıyor musunuz?” sorusunun cevabı.

Öğretim görevlilerinin öğrenme faaliyetlerine katılma durumuna göre erteleme eğilimi ölçeğine bakıldığında bu faaliyetlere katıldığını belirten katılımcıların ölçek puanları daha yüksek çıkmıştır. Ancak, yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Demografik değişkenler ile erteleme davranışına göre farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında yapılan test her ne kadar anlamlı sonuç vermese de ölçek puanları üzerinden yorumlar yapılabilir. Öncelikle kadınların erkeklere göre ölçekten daha yüksek puanlar alıp erteleme davranışında daha çok bulundukları sonucu, kadınların sorumluluklarının daha fazla olması sebebiyle yapmaları gereken bazı işleri ertelemek durumunda kalmalarıyla açıklanabilir. Medeni hale göre ise bekârların erteleme eğilimlerinin daha yüksek olması, evlilik sorumluluklarının getirdiği düzenli bir hayata sahip olmaksızın daha bireysel karar alabilmeleri ile açıklanabilir. Buna paralel olarak

çocuğu olan bireylerin erteleme eğilimlerinin daha düşük çıkması, yine bu görüşü destekler niteliktedir. Bekâr bireylerin erteleme davranışı sergilemeleri ev hayatında çok büyük sorunlara yol açmayabilir, ancak evli ve çocuk sahibi bireylerin erteleme eğilimleri yüksek olduğunda, sorumlulukları daha fazla olduğundan zincirleme bir etki yaratacak ve davranışın hoş olmayan sonuçlarına yine bu birey katlanacaktır. Bu bulguların yanı sıra, yaş ve deneyim arttıkça, erteleme eğilimi puanlarında bir düşüşe rastlanmıştır, yani erteleme eğilimlerinde bir azalma görülmüştür. Bunun sebebi olarak, ertelemenin kötü sonuçlarını genç yaşlarında deneyimleyen bireylerin, ileriki yaşlarında bu davranışı sergileme sıklığında azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, erteleme davranışı araştırmada var olan demografik değişkenlerin hiçbirisi ile anlamlı ilişkiler kuramamıştır. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar varken, bu araştırmada bu sonucun alınması, örneklemin yeterince büyük olmamasıyla açıklanabilir. Ayrıca erteleme eğiliminde değişkenler arasında anlamlı bir fark olmaması, ertelemelerde demografik özelliklerden daha çok, kişilik özelliklerinin önemli olduğu olasılığını akla getirmektedir.

Araştırmanın Altıncı Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı alt problemi incelenmiştir. Bu ilişkiyi ölçmek için korelasyon analizi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Demografik Değişkenlerin ve Ölçeklerin İkili Korelasyonları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Cinsiyet	-									
2. Yaş grubu	-.16	-								
3. Medeni hal	.04	.00	-							
4. Çocuk durumu	-.19	.28**	.61**	-						
5. Eğitim düzeyi	-.10	.14	-.03	-.02	-					
6. Çalışma yılı	-.16	.67**	.04	.17	.11	-				
7. Kişisel / Mesleki gelişim faaliyetlerine katılma	.16	.02	-.14	-.10	.17	-.04	-			
8. Öğrenmeye isteklilik	.11	.10	.11	.20	.04	-.05	.10	-		
9. Gelişime açıklık	.01	-.04	.00	.03	.16	-.27*	.14	.72**	-	
10. Hayat boyu öğrenme eğilimi	.08	.05	.07	.15	.09	-.14	.13	.96**	.88**	-
11. Erteleme eğilimi	-.06	-.14	-.06	-.12	.00	-.14	.04	-.37**	-.07	-.28**

Not. * p < .05. ** p < .01.

Cinsiyet, 0 = kadın, 1 = erkek olarak kodlanmıştır. Yaş grubu, 1 = 26-35 yaş, 2 = 36-45 yaş, 3 = 46 ve üzeri yaş olarak kodlanmıştır. Medeni hal, 0 = bekar, 1 = evli olarak kodlanmıştır. Çocuk durumu, 0 = çocuk sahibi değil, 1 = çocuk sahibi olarak kodlanmıştır. Eğitim düzeyi, 1 = lisans, 2 = yüksek lisans, 3 = doktora olarak kodlanmıştır. Çalışma yılı, 1 = 1-5 yıl, 2 = 6-10 yıl, 3 = 11-15 yıl, 4 = 16 ve üzeri yıl olarak kodlanmıştır. Kişisel / mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumu, 0 = hayır, 1 = evet olarak kodlanmıştır.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre demografik bilgilerden çalışma yılı ile gelişime açıklık alt boyutu arasında düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Diğer demografiklerle ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve alt boyutları ile erteleme eğilimi ölçeği arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özel olarak, öğrenmeye isteklilik alt boyutu ile erteleme eğilimi ölçeği arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki görülmektedir. Aynı zamanda hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeği ile erteleme eğilimi ölçeği arasında düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur.

Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) çalışmalarında öğretmenlerde yaş arttıkça, duygusal anlamda tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Akten (2007) de benzer şekilde mesleki kıdem arttıkça, tükenmişlik seviyelerinin arttığını gözlemlemiştir. Bu bağlamda öğretim görevlilerinin çalışma yılı arttıkça, hayat boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarından gelişime açıklıkta azalma görülmesi, tükenmişlik duygusu hissetmeleri sebebiyle olabilir. Öğretim görevlilerinden, eğitimci kimlikleri sebebiyle sürekli olarak değişimleri ve sürekli olarak yeniliklere ayak uydurmaya çalışmaları beklenmekte, bu da bireyler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bu sebeple, gelişime açıklığın yaş arttıkça azaldığı sonucuna ulaşılabilir.

Ulaşılan bir diğer bulgu, öğretim görevlilerinde öğrenme isteği arttıkça, erteleme eğiliminin azalmasıdır. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006), güdülenme ve erteleme eğilimi arasında ters oranlı bir ilişki saptamıştır. Buna göre güdülenme arttıkça ertelemenin azalması beklenmektedir. Öğrenme isteği yüksek seviyede güdülenme gerektirdiğinden, birey erteleme eğilimi sergilemeye ihtiyaç duymamaktadır. Bu sebeple, öğrenme isteğinin güdülenmeyi gerektirdiği, güdülenmenin de erteleme eğilimini azalttığı düşünülmektedir. Hayat boyu öğrenme eğilimi arttıkça, erteleme eğiliminin azalması bulgusunun da güdülenme ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda hayat boyu öğrenme eğilimleri yüksek bireyler öğrenmelerinin sorunluluklarını alabilen, işlerini zamanında yapan ve iş-özel hayat dengesini kurabilen bireyler oldukları düşünüldüğünden, erteleme eğilimi sergilemelerinin karakterlerinin bir parçası olmadığına inanılmaktadır.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma bulgularının sonuçlarına ve bu bulgulara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Birinci alt problemde katılımcıların demografik özelliklerinin yanı sıra, sorulan açık uçlu soru vasıtasıyla öğrenme faaliyetlerine katılıma yönelik sebepleri ve görüşlerine yer verilmiştir. Kişisel bilgi formundaki vasıtasıyla toplanan sonuçlarda öğrenme faaliyetlerine katılım sorusuna verilen açık uçlu yanıtların kişisel gelişim ve mesleki gelişim temaları üzerinde toplandığı görülmektedir. Yanıtlar incelendiğinde öğretim görevlilerinin mesleklerini daha iyi bir şekilde icra edebilmek adına için öğrenmeye istekli oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların mesleği göz önünde bulundurulduğunda, meslekleri sebebiyle farklı yaş gruplarından öğrenciler ile temasta olan öğretim görevlilerinin, öğrencilerine olması gerektiği şekilde, ihtiyaçlar duydukları bilgiyi verebilmeye güdülendikleri sonucuna ulaşılabilir. Teknoloji çağının gerektirdiği öğrenme becerileri, öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları sayesinde de öğrenilebilmektedir. Öğretim görevlilerinin bireysel olarak gelişim faaliyetlerine katılmaları da, benzer şekilde hem öğrencilerini, hem de ailelerini olumlu yönde etkilemekte ve bu yolla toplumu iyi yönde dönüştürebilmektedir. Öğrenmenin sonu gelmeyen bir süreç olduğunu, özellikle öğretmen kimlikleri ile çevrelerine göstermeleri, hem öğrencilerine hem de çocuklarına örnek olmalarını sağlayıp, bu yolla öğrenmeye teşvik etmektedir. Buna ek olarak, kişisel ve mesleki kapsamdan bağımsız olarak düşünülen öğrenmeyi sevme cevabı da, katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve gelişime inanmış ve gönül vermiş bireyler olduklarını göstermektedir.

Açık uçlu soruların cevaplarında karşılaşılan ve dikkat çeken diğer bir sonuç, katılımcıların diğer insanlar ile bir arada olarak sosyalleşme amacı ile de öğrenme faaliyetlerine katılım göstermeleridir. Bireyler toplumsal varlıklar olarak, bir arada bulunmaya ve paylaşımlar yapmaya ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda katıldıkları öğrenme etkinlikleri dolaylı olarak bireyi farklı öğrenme yolları ve faaliyetlerine sevk etmekte ve öğrenme ve gelişime açıklığını pekiştirebilmekte ve bu yolla sosyalleşme ihtiyaçlarını tatmin etmektedir.

Bu soruya verilen cevaplardan özellikle kadın katılımcıların cevapları araştırmanın başında ulaşılabileceği düşünülen cevaplardan biri olmadığı için dikkat çekmektedir. Kadın katılımcılar, yapılan anket erkeklerle aralarında anlamlı bir farklılığa işaret etmese de, özellikle evli olmanın bir sonucu olarak, evleri ve çocukları ile ilgili yükümlülükleri sebebiyle öğrenme faaliyetlerine katılmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Erkek katılımcıların cevapları incelendiğinde bu yönde hiçbir cevap olmaması da, kadınların toplum tarafından atfedilen roller altında ezildiği ve bu roller sebebiyle de öğrenmeyi öncelik sıralamaları arasına koymakta güçlük çektikleri olasılığını varlığını düşündürmektedir.

Katılımcıların kendi rızaları dışında, görev yapılan kurumları tarafından belirlenen öğrenme faaliyetlerine katılmaya zorlanmaları sebebiyle de bu faaliyetlere istemediklerini halde katılan bazı erkek ve kadın katılımcıların varlığı dikkat çekmektedir. Bu öğretim görevlileri, zorunlu tutuldukları eğitimlere katılmaya dair bıkkınlık hissettiklerini belirtmiştir. Bu eğitimlere zorunlu bir şekilde tabii tutulmaları, öğrenmelerine dair diğer alanları da etkilemiş, bireylerin öğrenme faaliyetlerine karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine sebep olmuş ve öğrenme faaliyetlerine katılım sorusuna hayır diyerek cevap vermişlerdir. Bireylerden gönülsüz oldukları faaliyetlere katılmalarını beklemek, yetişkin eğitime dair ilke ve varsayımlar ile hiçbir şekilde örtüşmemektedir. Bireyin katıldığı öğrenme faaliyetlerinin amaçlarının belirli olması, bireyler için bir anlam teşkil etmesi ve özellikle bireylerde bir gelişim sağlaması bakımından, isteyerek katılacakları faaliyetler olmalıdır.

Öğrenme faaliyetlerine katılım konusunda istatistiksel manada evet ve hayır cevabı verenler arasında anlamlı fark oluşmamasının, örneklemin ölçüm için yeterince büyük olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Yaşam boyu öğrenme, yaşamı süresince bireyi kendisinin daha iyi bir haline dönüştüren bütün kişisel, meslek ile ilgili, sosyal, duygusal, davranışsal etkinlik ve deneyimlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Bireyin içinde bulunduğu zamansal ve mekânsal şartlar da, bireylerin bu etkinlik ve deneyimlere hazırbulunuşluğunu arttırmaktadır. Öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek bulunması, bilgi toplumunun gerektirdikleri düşünüldüğünde, beklenmesi gereken bir bulgudur. Her alanda gerçekleşen değişim ve bu değişimin hızı, öğrenmenin boyutlarını değiştirmiş ve öğrenmeyi temel bir gereksinim haline dönüştürmüştür. Öğretim görevlileri de yaşam boyu öğrenen bireyler olma özellikleri sebebiyle, eğitimci kimlikleri ile bu gereksinimi karşılamakta zorluk çekmemektedir. Öğrenmeye istekli ve gelişime açık olmaları ve aynı zamanda teknolojik gelişmeler sayesinde bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, öğretim görevlilerinin öğrenmeleri için zaman ve mekân değişkenlerini önemsiz hale getirmiş ve bireylerin kendilerine farklı hedefler belirleyip kendilerini geliştirmek için farklı yollar bulmalarını kolaylaştırmıştır.

Bireylerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması, gelişime açıklığı ve öğrenmeye istekliliği, kendilerini istedikleri her alanda ve kabiliyetleri dâhilinde geliştirebilecekleri anlamına gelmektedir. Bu şekilde bilgi çağının gerektirdiği öğrenme becerilerine sahip olmaları kolaylaşmakta ve kendi bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilmektedirler. Öğretim görevlileri ihtiyaç duydukları bilimsel, teknolojik, mesleki ve sosyal bilgiyi edinebilmekte ve bu bilgilere ulaşabilme yolları konusunda sıkıntı yaşamamaktadır. Öğrenme vasıtasıyla bireysel olarak gelişerek, yaşam doyumuna ve mesleki anlamda gelişerek iş doyumuna ulaşabilmeleri, önce öğrencilerine, dolaylı olarak da topluma yararlı bireylere dönüşebilmeleri şeklinde yorumlanabilmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu alt probleme yönelik bulgular, değişkenlerden cinsiyet, yaş, medeni hal ve öğrenme faaliyetlerine katılmanın, katılımcıların öğrenme eğiliminde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Cinsiyet bağlamında erkek ve kadın katılımcıların öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmasa da, kadınlarda bu eğilimin erkeklere oranla daha düşük olması, birinci alt problemde ulaşılan kadınların anne ve eş olma ile

ilgili rollerini içselleştirmeleri ve öğrenmeyi öncelikli hale getirememeleri ile daha düşük puanlar almalarıyla açıklanabilir.

Araştırmada yaş değişkenine bakıldığında, hayat boyu öğrenme eğilimde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum aslında hayat boyu öğrenme kavramının doğası çok da zıt değildir. Öğrenme anlayışı bireyin doğumunda başlayıp ölümüyle sonlanan bir süreç olduğundan, yaşlılık ve hastalıklar sebebiyle meydana gelen değişiklikler hariç olmak üzere, bireyin yaşı göz önünde bulundurulduğunda öğrenme eğilimlerinde herhangi bir değişkenlik göstermemesi gerektiği düşünülmektedir.

Bulgular çocuk sahibi olan katılımcıların gelişime açıklık alt boyutunda daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu sonuç öğretim görevlilerinin çocuklarına örnek olabilmek adına öğrenme faaliyetlerine katılmanın yanı sıra, çocuklarının gelişimi için ihtiyaç duyabilecekleri bilgileri edinmeye açık olmalarıyla açıklanabilir. Çocuklar erken öğrenmelerinin neredeyse tamamını, aileleri içinde gerçekleştirirler ve anne-babalarının davranışlarını taklit etme eğilimindedirler. Bu bağlamda, öğrenme bilincine sahip anne babalar, çocukların olumlu tutumların geliştirmesi ve öğrenmeye içsel manada güdülenmesini sağlayabilmek için hayat boyu öğrenmeyi bir felsefe haline getirmiş olabilirler. Buna ek olarak, yaş değişkenine bakıldığında 58 katılımcının 36 yaş ve üzerinde birikmesi, yani ‘Y kuşağına’ ait bireyler olmaları, ‘Z kuşağına’ ait, teknoloji çağının içine doğan çocuklarıyla aralarında oluşan kuşak farkını da ortadan kaldıracı bir adana, kimi zaman bu çocukların yardımı ile de gelişime daha açık oldukları düşünülmektedir.

Eğitim düzeyine ait bulgular da hayat boyu öğrenme eğilimleri ile örtüşmektedir. Araştırmada artan eğitim düzeylerinin öğrenme eğilimlerini de arttırdığı gözlenmiştir. Doktora mezunlarının eğilimleri, yüksek lisans ve lisans mezunlarından daha yüksek çıkmıştır ancak, anlamlı fark doktora ve lisans mezunlarının öğrenme eğilimleri seviyesi arasındadır. Elde edilen bir sonuç, lisansüstü eğitimin gönüllülük esasına dayanan bir süreç olması bakımından ulaşılması beklenen bir sonuç olmuştur.

Çalışma yılı değişkeninin, işe yeni başlayan katılımcılar için hayat boyu öğrenme eğilimlerinde bir yükselik gözlenmesine sebep olması, katılımcıların çalışmaya başladıkları ilk yıllarda öğrenmeye daha hevesli ve istekli olmalarının yanı sıra daha idealist olmaları ile de açıklanabilir. Buna ek olarak, hizmet yılı 16 seneyi aşan öğretim görevlilerinde çalışma yılı ve deneyimlerdeki artış ve mesleklerinde sürekli benzer konuları öğretiyor olmaları, bıkkınlık ile bir kısır döngü içinde hissetmelerine ve öğrenme eğilimlerinde bir düşüş göstermelerine sebep olmuş olabilir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğretim görevlilerinin erteleme eğilimlerinin düşük-orta seviyede çıktığı görülmektedir. Bu durum öğretim görevlilerinin kimi durumlarda erteleme eğilimde bulunabildiklerini göstermektedir. Eğilimin fazla yüksek olmaması, öğretim görevlilerinin düzenli ve planlı bir yaşam sürmeleri ve sorumluluklarının bilincinde olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Buna ek olarak, zamanlarını etkili bir şekilde yönetebildikleri, kendilerinden sorumlu bireyler oldukları, kendilerine dair olumlu tutumlar gösterdikleri şeklinde de yorumlanabilmektedir. Zaman zaman erteleme eğiliminde bulunsalar özellikle iş ve aile yaşantılarına dair sorumlulukların, bireylerin erteleme davranışı sergilememelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

Demografik değişkenlerin erteleme davranışında bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında, yapılan testler anlamlı sonuçlar vermemiştir. Bu sebeple ölçekten alınan puanlar bazında yorumlar yapılmıştır. Buna göre kadınların erkeklere oranla daha çok erteleme davranışı sergilemeleri sonucu, yaşamda kadınların erkeklerden daha fazla sorumluluk almaları sebebiyle işlerini öncelik sırasına koyup, bazı işleri ertelemek durumunda kalmalarıyla açıklanabilir. Değişkenlerden medeni hal, bekârların erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermekte, bu da evliliğin getirdiği sorumluluklar vesilesiyle bireylerin kişisel isteklerini göz önünde bulunduramamalarıyla açıklanabilir. Benzer şekilde çocuğu olan bireylerin erteleme eğilimlerindeki düşüklük, bu görüşü desteklemektedir. Bekâr bireyler, sadece kendi hayatlarından sorumlu oldukları için erteleme davranışı sergilediklerinde, ev hayatları ile ilgili fazla sorun yaşamayabilirler ancak evli ve çocuk sahibi bireylerin erteleme eğilimleri yüksek olduğunda, eşleri ve çocuklarının sorumlulukları da olduğundan eğilim zincirleme bir etki yaratacak ve sonuçlarına yine bu birey katlanacaktır.

Yaş ve deneyim değişkenlerindeki artışın, erteleme eğilimlerinde bir azalmaya sebep olduğu gözlenmiştir. Bu da erteleme sonuçlarını erken yaşta deneyimleyen bireylerin, yaş aldıkça daha sorumlu bireyler haline dönüşmeleri ile bu davranış sergilemeyi tercih etmemeleri şeklinde yorumlanabilir.

Kısaca, erteleme davranış ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler gözlenmemiştir. Demografik değişkenler ile anlamlı farklılıkların bulunmamasının sebebi, örneklemin yeterince büyük olmaması ve cinsiyet değişkeni için katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olması, bu vesileyle de kadın ve erkeklerin eşit bir şekilde temsil edilememesiyle ilgili olabilir. Ayrıca erteleme eğiliminde değişkenler arasında

anlamalı bir fark olmaması, ertelemenin daha çok bir kişilik özelliği olarak görülmesi olasılığını da akla getirmektedir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmalar eğitim kurumlarında görev yapan bireylerde yaş arttıkça, tükenmişlik duygusunun arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde yaş ile birlikte artış gösteren mesleki kıdem, tükenmişlik seviyelerinin artmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda öğretim görevlilerinin çalışma deneyim yıllarındaki bir artış ile öğrenme eğilimleri alt boyutlarından gelişime açıklıkta bir azalma izlenmesine sebep olarak tükenmişlik duygusu hissetmeleri verilebilir. Öğretim görevlilerinden değişimlere sürekli ayak uydurmalarının beklenmesi, bireylerin üzerlerinde baskı hissetmelerine sebep olmaktadır. Bu sebeple, gelişime açıklığın yaş arttıkça azaldığı sonucuna ulaşılabilir.

Elde edilen son bulgu, katılımcılarda öğrenme isteği arttıkça, ters orantılı olarak erteleme eğiliminin azalmasıdır. Araştırmalar, güdülenme ve erteleme eğilimi arasında ters oranlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme isteği ciddi bir güdülenme gerektirdiğinden, birey erteleme eğilimi sergileme isteği duymamaktadır. Bu nedenle, güdülenmenin öğrenme isteğini arttırdığı, bu yolla da erteleme eğilimini azalttığı düşünülmektedir. Hayat boyu öğrenme eğilimi arttıkça, erteleme eğiliminde bir azalma görülmesinin de güdülenme ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra hayat boyu öğrenme eğilimlerinin, öğrenmelerinin sorunluluklarını alabilen, zaman yönetimi konusunda yetenekli ve hayat dengelerini kurabilen bireylerde yüksek çıkması, bu bireylerin erteleme eğilimi göstermelerinin, karakterleri ile örtüşmediğine inanılmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilen tüm bulguların değerlendirilmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır;

- Öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri yüksek bulunmuştur. Öğretim görevlilerinin erteleme davranışları orta-düşük seviyelerde seyretmektedir.
- Hayat boyu öğrenme eğilimi ve cinsiyet, yaş, medeni hal ve öğrenme faaliyetlerine katılım değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Hayat boyu öğrenme eğilimi çocuk sahibi olma, çalışma yılı ve eğitim düzeyi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Erteleme davranışı ve demografik değişkenler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

- Öğretim görevlilerinin çalışma yılları arttıkça gelişime açıklık azalmıştır.
- Öğretim görevlilerinde öğrenmeye isteklilik arttıkça erteleme eğilimi azalmıştır.
- Genel manada hayat boyu öğrenme eğilimleri arttıkça erteleme eğiliminde azalma görülmüştür.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler uygulamaya konabilir;

1. Benzer araştırmalar, daha büyük bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilerek, basit seçkisiz yöntem kullanılarak evren temsiliyeti sağlandığından emin olunabilir.
2. Araştırma benzer ölçekler ile tekrar uygulanıp, benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılmayacağına bakılabilir, sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Kadın katılımcıların verdiği cevaplar göz önünde bulundurularak, çalışan kadınların öğrenmeye katılımda karşılaştığı zorluklara yönelik nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Çalışılan kurumlar, öğrenme faaliyetlerini teşvik edecek şekilde düzenlenebilir, öğrenme faaliyetlerinden önce mutlaka ihtiyaç analizi yapılarak katılımcıların sürece dahil olmaları sağlanabilir. Katılımcıların katılmak isteyebilecekleri öğrenme faaliyetlerine dair veri toplanabilir. Katılacak bireylerin, katılımı gönüllü bir şekilde sağladığından emin olunabilir.
5. Üniversite bünyelerinde öğretim görevlilerine sadece mesleki alanlarıyla ilgili değil, bireysel olarak ilgilenebilecekleri faaliyetler sunularak, gönüllülüğe dayalı katılım sağlamaları beklenebilir. Bireylere sosyal etkileşimde bulunabilecekleri faaliyetler de sunularak, çalıştıkları kuruma aidiyet hisleri ve güdülenmeleri arttırılabilir, tükenmişlik seviyelerinin azalmasında yardımcı olunabilir.
6. Bireylerin erteleme davranışının sonuçlarına yönelik bilinçlendirilmeleri sağlanabilir. Demografik değişkenler ile ilişkisi kurulamayan erteleme eğilimi üzerine araştırmalar, benzer örneklemde kişisel özellikler göz önünde bulundurularak tekrar uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, U. (2020). *Eğitim Yöneticilerinin Karar Verme Stillerinin Erteleme Davranışı ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, C. (2012). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ve Yetişkin Eğitiminde Dönüşüm. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(196), 5-19.
- Akçay, P. (2021). Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim ve Yeterlikleri (İsmek Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 246-266.
- Akın, G. (2014). Andragoji Kavramı ve Andragoji ile Pedagoji Arasındaki Fark.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Aksoy, H. (2017). *Kamu Kurumlarında Erteleme Davranışı: Bir Kamu Kurumunda Örnek Çalışma* (Master's thesis, ESOGÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Akyol, B., Başaran, R., ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 301-324.
- Akten, S. (2007). Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Master's thesis).
- Anderson, E. M. (2001). *The relationships among task characteristics, self-regulation and procrastination*. Loyola University Chicago.
- Armutlu, İ. (2019). *Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Dürtüsellik, Ruminasyon ve Genel Erteleme Eğiliminin Psikolojik Belirtiler ile İlişkisi* (Master's thesis, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aspin, D. N., ve Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of lifelong education*, 19(1), 2-19.
- Avrupa Komisyonu (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. European Commission report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels .18.04.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Avşaroğlu, S., Engin Deniz, M., ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.

- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ayçiçek, B., ve Yanpar Yelken, T. (2018). The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching English. *International journal of instruction*, 11(2), 385-398.
- Aydemir, S. (2018). Çalışanlarda Erteleme Davranışı (İşyeri Prokrastinasyonu) Gelişiminde Zaman Tuzaklarının Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1031-1040.
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bada, S. O., ve Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research ve Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 30(2), 139-173.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.
- Baltacı, A. (2017a). Sınıf Öğretmenlerinin Erteleme Davranışı Eğilimleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 54-81.
- Baltacı, A. (2017b). Erteleme Davranışı Eğilimi ve Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Okul Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-80.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2).
- Bélanger, P. (2011). *Theories in adult learning and education* (p. 106). Verlag Barbara Budrich.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bosco, J. (2007). Lifelong learning: what? why? how. *Western Michigan University*, 8.

- Bozgöz, M. G., ve Gür, B. S. (2022). Kadın Öğrencilerin Doktorayı Terk Etme Nedenleri: Hayal Kırıklığı ve Bakım Yükü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Briody, R. (1979). *An exploratory study of procrastination*. Southern Illinois University at Carbondale.
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. *International encyclopedia of education*, 10, 375-380.
- Bruner, J. (2009). Culture, mind, and education. In *Contemporary theories of learning* (pp. 167-176). Routledge.
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 29(3).
- Burka, J., ve Yuen, L. M. (2007). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Hachette UK.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Pegem.
- Candy, P. C. (2002). Lifelong learning and information literacy. Retrieved October, 20, 2004, (s.6).
- Candy, P. C., Crebert, R. G., ve O'leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education* (Vol. 28). Australian Government Pub. Service.
- Chu, A. H., ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of" active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264.
- Coşkun, Y. D., ve Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Cross, K. P. (1981). Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çekiç, M. (2021). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dave, R. H. (1976). Foundations of lifelong education: Some methodological aspects. In *Foundations of lifelong education* (pp. 15-55). Pergamon.
- Desjardins, R. (2010). *Participation in adult learning*.

- Deveci, T. (2007). Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 21(3-4), 16-28.
- Devi, Radesh ve Dhull, P. (2017). Procrastination: A behaviour need to be changed to get success. *International Education ve Research Journal (IERJ)*, 3(5), 475-476.
- Dewey, J. (1940). Nature in experience. *The Philosophical Review*, 49(2), 244-258.
- Diker Coşkun Y. (2009) *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, T., Kürüm, A., ve Kazak, M. (2017). Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı. *Başkent University Journal Of Education*, 1(1), 1-8.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. Ütopya Yayınevi.
- Durak, H. Y., ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.
- Duymuş, Y., ve Sulak, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(2), 58-74.
- Egglestone, C., Stevens, C., Jones, E., ve Aldridge, F. (2018). Adult participation in learning survey 2017. *Learning and Work Institute*.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., ve Gündüz, H. Ç. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlilik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Ellis, A., ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Erdoğan, D. G., ve Aarsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., ve Spada, M. M. (2017). The unintentional procrastination scale. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 35(2), 136-149.
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64(3_suppl), 1057-1058.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological reports*, 68(2), 455-458.

- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., ve Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in higher education*, 39(2), 199-215.
- Ferrari, J.R. (2010). Still procrastinating: the no regrets guide to getting it done. New Jersey: John Wiley ve Sons
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., ve McCown, W. G. (1995). Procrastination research. *Procrastination and task avoidance*, 21-46.
- Ferrari, J. R., Özer, B. U., ve Demir, A. (2009). Chronic procrastination among Turkish adults: Exploring decisional, avoidant, and arousal styles. *The Journal of social psychology*, 149(3), 402-408.
- Ferrari, J. R. ve Pychyl, T. A. (2012). " If I Wait, My Partner Will Do It:" The Role of Conscientiousness as a Mediator in the Relation of Academic Procrastination and Perceived Social Loafing. *North American Journal of Psychology*, 14(1).
- Foley, G. (2001). Radical adult education and learning. *International journal of lifelong education*, 20(1-2), 71-88.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.
- Havel, A. (1993). Differential effectiveness of selected treatment approaches to procrastination.
- Henschke, J. A. (2016). A history of andragogy and its documents as they pertain to adult basic and literacy education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 25(1), 1-28.
- Houle, C. O. (1961). The inquiring mind. *Madison, WI. University of Wisconsin Press. Hoyt, DP, ve Rhatigan, JJ (1968). Professional preparation of junior and senior college student personnel administrators. Personnel and Guidance Journal*, 47(3), 263-270.
- Illeris, K. (2007). What do we actually mean by experiential learning?. *Human Resource Development Review*, 6(1), 84-95.

- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.
- Jarvis, P. (Ed.). (2009). *The Routledge international handbook of lifelong learning* (p. 19). London: Routledge.
- Jarvis, P. (2018). *Professional education*. Routledge.
- Jingna, D. U. (2012). Application of humanism theory in the teaching approach. *Higher Education of Social Science*, 3(1), 32-36.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma* (Kocaeli örneği) (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Kağan, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Kaplan, M. (2018). İş Erteleme: Demografik Özellikler Açısından Farklılıkların Analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(2), 287-309.
- Kara, H. (2021). Çalışanlarda Erteleme Davranışının İş-Yaşam Dengesi Üzerine Etkisi: Konya İlinde Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(2).
- Karaca, H. M. (2019). *Genel Erteleme Eğiliminin Tüketici Satın Alma Davranışlarına Etkisi* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Khojazada, N. (2019). *Genç Yetişkin İşsizlerde Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Kaygı ve Erteleme Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., ve Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302.
- Knaus, W. J. (1973). Overcoming procrastination. *Rational Living*.
- Knowles, M. S. (1970). The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy.
- Knowles, M. (1977). Adult learning processes: Pedagogy and andragogy. *Religious Education*, 72(2), 202-211.
- Knowles, M. S. (1980). From pedagogy to andragogy. *Religious Education*.

- Knowles M S, Holton III E F and Swanson R A (1998) *The adult learner* (5th ed) Gulf, Texas, 182-184.
- Knowles, M. S., Holton, E., ve Swanson, R. (2005). The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (6th). *Burlington, MA: Elsevier*.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Konokman, G. Y., ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 267-281.
- Kulich, J. (1982). Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 123-142.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 20(4), 474-495.
- Lay, C., ve Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21(1), 61-67.
- Lengrand, P. (1979). Prospects of lifelong education. AJ Cropley. Ed, 197..
- Lewis, L. H., ve Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New directions for adult and continuing education*, 1994(62), 5-16.
- Lewis, R., ve Whitlock, Q. A. (2003). *How to plan and manage an e-learning programme*. Gower Publishing, Ltd..
- Lindeman, E. C. (1945). The sociology of adult education. *The Journal of Educational Sociology*, 19(1), 4-13.
- Leonard, D. C. (2002). *Learning theories: A to z: A to Z*. ABC-CLIO.
- Maslow, A. (1965). Self-actualization and beyond.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation and personality*. Prabhat Prakashan.
- McCown, W., Petzel, T., ve Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6), 781-786
- McLeod, G. (2003). Learning theory and instructional design. *learning matters*, 2(3), 35-43.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1(1-18).

- Merriam, S. B., ve Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. John Wiley ve Sons.
- Merriam, S. B., ve Brockett, R. G. (2011). *The profession and practice of adult education: An introduction*. John Wiley ve Sons.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Milgram, N. A., Sroloff, B., ve Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197-212.
- Milgram, N., ve Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European journal of Personality*, 14(2), 141-156.
- Miser, R. (1999). *Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması*. Ankara: TTK Basımevi.
- Missildine, W. H. (1964). Poor Progress in School. *Postgraduate Medicine*, 35(2), 202-205.
- Murray, M. C., ve Pérez, J. (2015). Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 18, 111.
- Nguyen, B., Steel, P., ve Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(4), 388-399.
- Onur, N. (2006). *Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Ozuah, P. O. (2016). First, there was pedagogy and then came andragogy. *Einstein journal of Biology and Medicine*, 21(2), 83-87.
- Özden, S. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özdemir, O. S. (2012). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri ile Düşünme Stillerinin Analizi* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

- Phong, L. T., Thuy, N. T., Hanh, N. T., ve Ngoc, D. B. (2021). Does Demographics Matter in Lifelong Learning? A Research Context of Vietnam. *Innovare Journal of Social Sciences*, 9(5), 27–31. <https://doi.org/10.22159/ijss.2021.v9i5.42880>
- Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive Development in Children--Piaget Development and Learning. *Journal of research in science teaching*, 40.
- Peterson, C. M., ve Ray, C. M. (2013). Andragogy and metagogy: The evolution of neologisms. *Journal of Adult Education*, 42(2), 80-85.
- Reischmann, J. (2011). Andragogy. History, meaning, context, function. *Knowles, MS, Holton, EF ve.*
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* (p. 440). London: Constable.
- Senecal, C., Koestner, R., Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.
- Sevinç, Ş. ve Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 3533-3564.
- Sheffield, S. B. (1962). *The orientations of adult continuing learners* (Doctoral dissertation, The University of Chicago).
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of personality*, 6(3), 225-236.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination. *Procrastination and task avoidance*, 71-96.
- Schouwenburg, H. C., ve Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual differences*, 18(4), 481-490.
- Skinner, B. F. (1953). Some contributions of an experimental analysis of behavior to psychology as a whole. *American Psychologist*, 8(2), 69.
- Smith, R., Egglestone, C., Jones, E., ve Aldridge, F. (2019). Adult participation in learning survey 2019. *Learning and Work Institute*.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ile Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.
- Solomon, L. J. ve E. D. Rothblum. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.

- Steel, P., ve Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58.
- Steel, P., ve Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni Binyılın Öğrencilerinin Özellikleri.
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E., ve Çatalbaş, G. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389.
- Şen, N. (2021). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Teknolojiyi Entegre Etme Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tanatar, E. ve Alpaydın, Y. (2019). Öğretmenlerin İş Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(3).
- Tanaka, A., ve Yamauchi, H. (2001). A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest, and academic achievement. *Psychological Reports*, 88(1), 123-135.
- Tekin, O. (2019). Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin Genel Erteleme Davranışlarıyla İlişkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 36-47.
- Tezcan, F., ve Deveci, T. (2018). Andragoji ve Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yetişkinlerin Öğrenmesi. *Researcher*, 6(2), 123-137.
- Tezcan, F., ve Duman, A. (2014). Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsöl Yönelimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 307-326.
- Thorndike, E. L. (1932). The fundamentals of learning.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8(6), 454-458.
- Torun, B. ve SEÇKİN, G. G. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(12), 1-22.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480.
- Türk Dil Kurumu, (2018), *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Uzun, B. ve Demir, A. (2015). Erteleme: Türleri, Bileşenleri, Demografik Etkenler ve Kültürel Farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121.
- Uzunboyulu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
- Vali, I. (2019). Study On Adult Learning Motivation. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 5(1), 11-28.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An Examination of the content and construct validity of four measures of procrastination* (Doctoral dissertation, Carleton University).
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and word.
- Watson, G. (1930). Happiness among adult students of education. *Journal of Educational Psychology*, 21(2), 79.
- Wei, X. ve Weerasawainon, A. (2022). Analyzing Lifelong Learning Tendency in Language Classrooms, Thailand. *International Journal of Educational Reform*, 10567879221081112.
- White, J. (2010). *The Aims of Education Restated* (International Library of the Philosophy of Education Volume 22) (Vol. 22). Psychology Press.
- Wlodkowski, R. J. (1999). Motivation and diversity: A framework for teaching. *New directions for teaching and learning*, 1999(78), 5-16.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır il örneği)*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yazıcı, H. ve Bekaroğlu, B. (2016). Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Erteleme Davranışlarının Okul Yönetimine Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 169-180.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 2016(35), 253-262.
- Yuen, L. M. ve Burka, J. B. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, PA: Addison-Wesley, 54.
- Yurdakul, A. N. N. (2017). *Ertelemeciliğin Rahatsızlığa Dayanıksızlık ve Mükemmeliyetçilikle İlişkisi* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).



EK 1. Onam Formu

Yazılı Onam Formu

Araştırmanın adı: Öğretim Görevlilerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki

Sayın katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Yetişkin Eğitimi yüksek lisans tezim kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

Bilgilendirme Bölümü

1. Çalışmanın amacı öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve erteleme davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır.
2. Çalışmaya katılma koşulları Ankara’da bir devlet üniversitesinde öğretim görevlisi olmak ve araştırmaya katılmayı kabul etmektir.
3. Çalışma kapsamında yapılacak uygulamada, çalışmaya katılmayı kabul eden kişilerden araştırmacı tarafından geliştirilen yaş, cinsiyet, medeni hal ve çocuk sahibi olma durumları gibi bazı sosyo-demografik özelliklerin bulunduğu bir veri formunu doldurmaları istenecektir. Bunun yanında katılımcılara uzmanlar tarafından geliştirilen iki ölçek uygulanacaktır. Uygulama süresinin yaklaşık 5 dakika sürmesi beklenmektedir. Ölçekler uygulandıktan sonra veriler SPSS programı ile çözümlenecektir.
4. Katılımcılar, araştırmaya katılmaları halinde herhangi bir riskle karşı karşıya kalmamaktadırlar.
5. Katılımcılar, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmazlar.
6. Katılımcılara herhangi bir ücret ödenmeyecektir ya da katılımcılardan herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Güvence Bölümü:

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.”

Onay Bölümü:

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanıslıyorum. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

İmza/Tarih
Katılımcının/ adı/soyadı

İmza/Tarih
Didem Doğan

Not: İlgili form iki kopya olarak hazırlanmıştır, imzalı kopyalardan biri size teslim edilecektir.



EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Merhaba, ben Didem Doğan. Ankara Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırma Prof. Dr. Hayat Boz danışmanlığında gerçekleştirilmekte ve öğretim görevlilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu eğilim ve davranışlara ilişkin elde edilecek verilerin demografik değişkenler ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sizin kendi düşünceleriniz bu araştırma için önem arz etmektedir. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. İçinde bulunduğunuz koşulları yansıtan size uygun cevabı seçmeniz yeterli olacaktır. Soruları cevaplarken göstereceğiniz özen ve dikkat ile araştırma amacına ulaşacaktır. Araştırmanın içeriği ile ilgili daha detaylı bilgi edinmek için aşağıdaki mail adresimden bana ulaşabilirsiniz.

Anketin uygulanması yaklaşık olarak 10 dakikanızı alacaktır.

Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Didem DOĞAN

Lütfen Sizin İçin Geçerli Olan Seçeneği İşaretleyiniz.

1. CİNSİYETİNİZ:

KADIN ☐

ERKEK ☐

2. YAŞINIZ:

25 YAŞ ALTI ☐

26-35 ☐

36-45 ☐

46- 55 ☐

56+ ☐

3. MEDENİ HALİNİZ:

EVLİ ☐

BEKÂR ☐

4. ÇOCUĞUNUZ VAR MI?

EVET ☐

HAYIR ☐

5. EĞİTİM DURUMUNUZ NEDİR?

LİSANS ☐

YÜKSEK LİSANS ☐

DOKTORA ☐

6. MESLEKİ KIDEMİNİZ NEDİR?

1-5 YIL ☐

6-10 YIL ☐

11-15 YIL ☐

16+ YIL ☐

7. Öğrenme faaliyetlerine katılıyor musunuz?

EVET ☐

HAYIR ☐

NEDENİNİ belirtiniz:

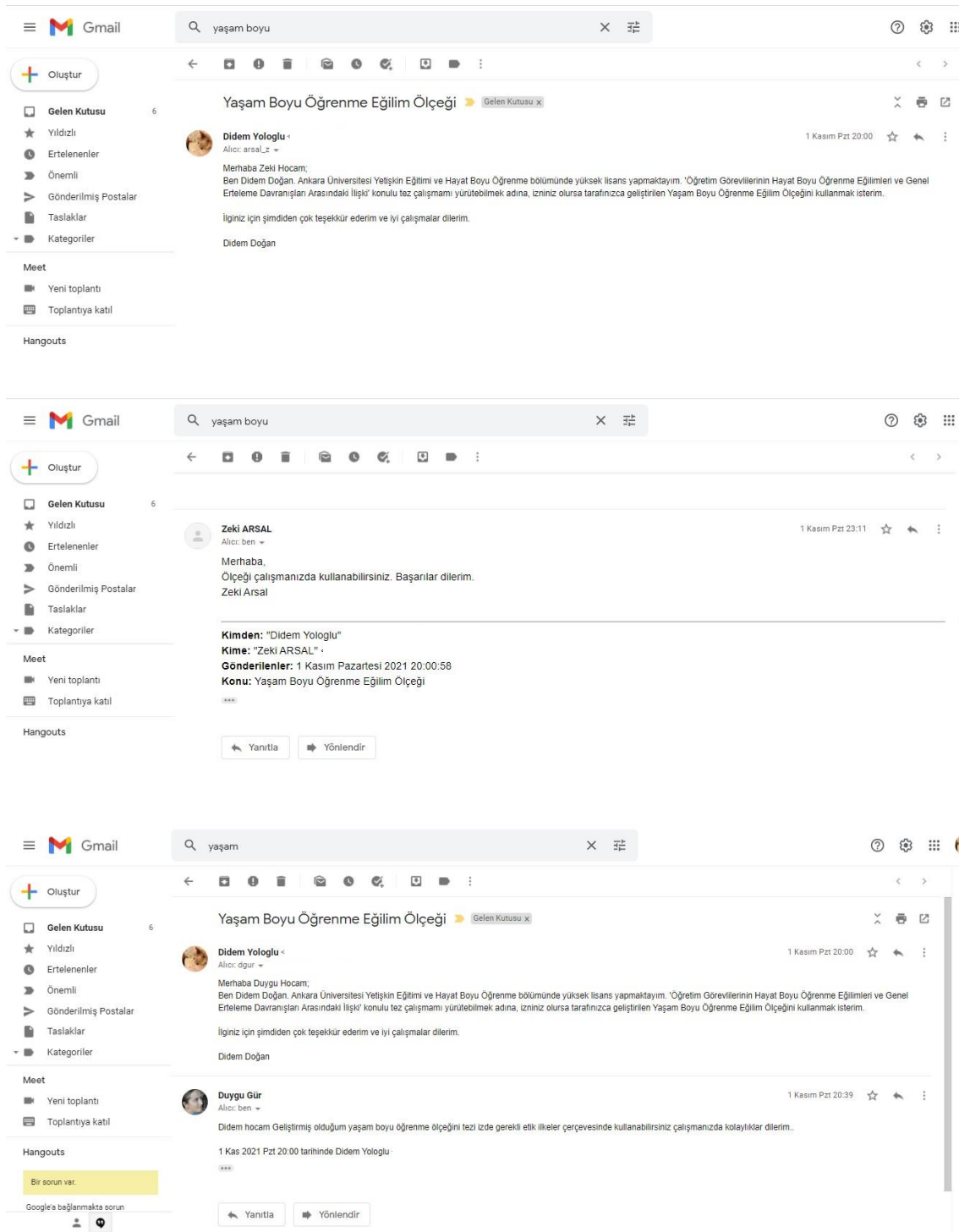
EK 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim.					
2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım.					
3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme stratejileri kullanmanın gereğine inanırım.					
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım.					
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda, öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.					
6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim.					
7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem.					
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.					
9. Öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.					
10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım.					
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm.					
12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.					
13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim.					
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım.					
15. Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim.					
16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.					
17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.					

EK 4. Genel Erteleme Ölçeği

BENİ HİÇ YANSITMIYOR.		BENİ ÇOK AZ YANSITTIYOR.	BENİ BİRAZ YANSITTIYOR.	BENİ ÇOĞUNLUKLA YANSITTIYOR.	BENİ TAMAMEN YANSITTIYOR.			
1		2	3	4	5			
1	İşlerimi gereken zamandan daha kısa sürede bitiririm.			1	2	3	4	5
2	Bir konuda karar vermiş olsam bile, harekete geçmeyi son dakikaya bırakırım.			1	2	3	4	5
3	İşleri ertesi güne bırakmak tarzım değildir.			1	2	3	4	5
4	En sıkıcı işlerin bile mutlaka zamanında başlarım.			1	2	3	4	5
5	Ailem ve arkadaşlarım benim işleri hep son dakikada yaptığımı söyler.			1	2	3	4	5
6	İşlerin bitirilmesi için zamanımı iyi kullanırım.			1	2	3	4	5
7	Ne yapar ne eder işlerimi son dakikaya bırakırım.			1	2	3	4	5
8	İşlerimi zamanında bitiririm.			1	2	3	4	5
9	Ailem ve arkadaşlarım randevularıma hep geç kaldığımı söyler.			1	2	3	4	5
10	Sıklıkla iki ayağım bir pabuca girer.			1	2	3	4	5
11	Yapmak zorunda olduğum işleri son dakikaya bırakırım.			1	2	3	4	5
12	İşlerimi bitirdiğimde kontrol etmek için zamanım kalır.			1	2	3	4	5
13	İş işten geçtikten sonra harekete geçerim.			1	2	3	4	5
14	Önemli işlerimi yapmayı da son dakikaya bırakırım.			1	2	3	4	5
15	İşlerimi yapmak için gereken zamanı çoğu kez yanlış hesaplarım.			1	2	3	4	5
16	İşlerimi zamanında yapamadığım için maddi ve manevi zarara uğrarım.			1	2	3	4	5
17	Önemli işlerimi bana verilen zamandan daha önce bitiririm.			1	2	3	4	5
18	Çok gerekli bir şeyi bile genellikle son dakikada yaparım.			1	2	3	4	5

EK 5. Ölçek İzinleri



Oluştur

Gelen Kutusu

6

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar

Kategoriler

Meet

Yeni toplantı

Toplantıya katıl

Hangouts

Bir sorun var.

Google'a bağlanmakta sorun

Genel Erteleme Ölçeği

Gelen Kutusu x

1 Kasım Pzt 19:47

Didem Yologlu

Alıcı: denizcigdemcakici

Merhaba Deniz Hanım:
Ben Didem Doğan. Ankara Üniversitesi Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. "Öğretim Görevlilerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Genel Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmamı yürütmek adına, izniniz olursa tarafınızca geliştirilen Genel Erteleme Ölçeğini kullanmak isterim.

İlgizin için şimdiden çok teşekkür ederim ve iyi çalışmalar dilerim.

Didem Doğan

Deniz Çakıcı

Alıcı: ben

Hocam Merhaba,
Çalışmanızda Cevriye Gülebağlan ile birlikte geliştirmiş olduğumuz Genel Erteleme Ölçeği'ni kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar, kolaylıklar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

Genel Erteleme Ölçeği Hk. Gelen Kutusu x

Didem Yologlu 19 Kas 2021 Cum 22:01 ☆
Merhaba Abdülkadir hocam,Ben Didem Doğan. Ankara Üniversitesi Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme bölümünde yüksek lisans y...

Abdulkadir YORULMAZ 19 Kas 2021 Cum 22:18 ☆
Alıcı: ben
Didem hocam, Cevriye Gülebağlan, Deniz Çiğdem Çakıcı ve ben Abdulkadir YORULMAZ tarafından ortak çalışma ile geliştirdiğimiz "Genel Erteleme Ölçeğini" Akademik araştırmanızda kullanabilirsiniz. Akademik çalışma sürecinde size kolaylık ve sabır diliyorum.
19 Kas 2021 Cum 22:02 tarihinde Didem Yologlu

Didem Yologlu 16 Temmuz Cmt 18:00 (6 gün önce) ☆
----- Yönlendirilen ileti ----- Gönderen: Didem Yologlu
Tarih: 16 Haz 2022 Per, saat 18:36 Konu: Genel Ertele...

Cevriye Gülebağlan 16 Temmuz Cmt 18:05 (6 gün önce) ☆
Alıcı: ben
Didem hanım merhaba, Bahsi geçen "Genel Erteleme Ölçeğini" üç arkadaş geliştirmiştik. Abdulkadir Yorulmaz & Deniz Çiğdem Çakıcı. Ölçek kullanımının izni konusunda, sorumluluğun bana düşen kısmı ile ilgili, üniversite bünyesinde, bilime katkısı olacak bir araştırmada kullanmak üzere, arkadaşlarımla geliştirdiğimiz "Genel Erteleme Ölçeğini" kullanmanıza izin veriyorum. Başarılar diliyorum, kolay gelsin... SAYGILAR...
16 Tem 2022 Cmt 18:00 tarihinde Didem Yologlu

Yanıtla Yönlendir

EK 6. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 15/12/2021
Toplantı Sayısı : 20
Karar Sayısı : 379

379-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Didem Doğan**'ın "Öğretim Görevlilerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Didem Doğan**'ın "Öğretim Görevlilerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE ERTELEME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 22.07.2022
Gönderim Numarası	: 1873345052
Sayfa Sayısı	: 78
Sözcük Sayısı	: 20,236
Karakter Sayısı	: 146,406
Benzerlik Oranı	: % 5
Savunma Tarihi	: 19.09.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Didem Doğan

Tarih: 22.07.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : DİDEM DOĞAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretim Görevlisi	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu	2011- halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Uludağ Üniversitesi	2010
Lisans	Sosyoloji	Anadolu Üniversitesi	2022