

Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki*

Cemil TORUN^{1*}, Nurşat BİÇER¹

¹Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye

Özet: Bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini yurt içinde ve yurt dışında görev yapan toplam 219 yabancılar Türkçe öğreticisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları dijital ortama aktarılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak çevrim içi ortamda katılımcılara uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. İstatistiksel analizler bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü MANOVA analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi işlemleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancılar Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 21. yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken, öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ise cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, öğrenim durumu değişkeni açısından ise anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, yabancılar Türkçe öğretimini gerçekleştiren kurumların öğretici politikalarının ve sertifika programları gibi eğitim içeriklerinin iyileştirilmesine katkı sunabilir. Ayrıca öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlilikler konusunda katkı sağlayabilir.

Makale Bilgileri

Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

28/05/2024

Kabul Tarihi

26/08/2025

Anahtar Kelimeler

Yabancılar Türkçe

öğretimi,

Hayat boyu

öğrenme,

Öğretmen

yetiştirme,

Öz yeterlilik,

İlişkisel tarama.

1. Giriş

Değişen ve gelişen dünya şartlarına bakıldığında ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve ilerleyebilmeleri için çağa uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu durum ise bilginin en doğru şekilde analiz edilmesini ve kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Günümüz eğitim anlayışı göz önüne alındığında bireylerin geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşmaları, karşılaştıkları problemler karşısında hızlı ve uygun çözüm önerileri geliştirebilmeleri, gerçekleşen olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmeleri ve her alanda yaratıcı düşünebilmeleri gibi birçok beceriye ilişkin kazanımlara sahip olmaları gerekmektedir (The Partnership for 21st Century Skills [P21], 2019). Bununla birlikte bireylerin gerek eğitim gerekse iş hayatında başarı sağlayabilmeleri için iş birliği becerileri yüksek, problem çözebilen ve bulundukları ortamda uyum sağlayabilen özellikler taşımaları gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Bunun için

* Sorumlu Yazar: Cemil Torun E-mail: cemil9200@gmail.com Adres: Yeşilirmak mah., Çağpar cad., No:1, Taşova/Amasya, Türkiye.

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

eğitim ve öğretim süreçlerini planlayan, şekillendiren ve yöneten öğreticilerin söz konusu beceri ve kazanımlara sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Çünkü eğitim ve öğretim süreçlerinde öğreticiler bireylere yol gösteren, onlara model olan ve onlar için rehber konumunda olan kimselerdir.

Öğreticiler eğitim süreçlerini şekillendirirken 21. yüzyıl becerilerine yer vermeleri önem teşkil etmektedir. Larson ve Miller (2011) bireylerin 21. yüzyılda sahip olması gereken ve yaşayacakları toplum içerisinde ihtiyaç duyacakları becerileri eğitim sürecinde öğretilecek ek unsurlar olarak değil, eğitim sisteminin bütününe entegre edilmesi gereken yapılar olarak ifade etmektedir. Bireylerin sahip olduğu kapasite ve yeteneğin gün yüzüne çıkarılması, bilgi aktarımından ziyade bireylere çok boyutlu beceri ve yetkinliklerin kazandırılması 21. yüzyıl eğitim anlayışını ifade etmektedir. Birey başarısının standart testlerle ölçüldüğü ve eğitim sürecinin bireyi meslek hayatına hazırladığı geleneksel anlayış yerine bu yüzyılda yaratıcılık, üretkenlik, girişimcilik, yenilik, problem çözme, eleştirel düşünme, proje üretme ve sertifikalar gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır (Uçak ve Erdem, 2020). Bu bağlamda söz konusu unsurların bireye çeşitli becerileri kazandırdığı anlaşılmaktadır.

Bireylerin günümüzde sosyal, eğitim ve iş hayatlarında başarılı olmaları ve çağa uyum sağlayabilmeleri için birtakım yeterlilik, yetenek, tutum ve beceriler ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl becerileri ve yeterlilikleri olarak adlandırılan söz konusu yeterlilik ve becerilerin geçmiş dönemlerin ilgi ve gereksinimlerinden çok içinde yaşadığımız çağın toplumsal, eğitimsel ve ekonomik kalkınma gereksinimleriyle daha çok ilgili olduğunu göstermek amacıyla bu adlandırma yapılmıştır (Ananiadou ve Claro, 2009). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilerin içeriğini netleştirmek ve çerçevesini çizebilmek adına farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (EnGauge, 2002; National Educational Technology Standards [NETS or ISTE], 2007; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005; Partnership for 21st century skills [P21], 2019). Yapılan araştırmalara bakıldığında 21. yüzyıl becerilerinin adlandırılmasında ve tanımlanmasında farklılıklar olmasına rağmen araştırma yapan kurum ve kuruluşların ortak paydada birleştikleri nokta, söz konusu becerilerin 21. yüzyıl dünyası için önem teşkil ettiğidir (Asa, 2022). Farklı kurum ve kuruluşlar 21. yüzyıl becerilerini farklı şekilde adlandırsalar da içeriklerinin benzerlik taşımasından dolayı bu araştırmada P21 Öğrenme Çerçevesi kapsamındaki beceriler baz alınmıştır.

P21 öğrenme çerçevesinin merkezinde 21. yüzyıl temaları, temel ve anahtar konular yer almaktadır. 21. yüzyılda öğrenim gören bütün öğrenciler için esas olan anahtar konular içerik olarak “İngilizce, okuma, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, hükümet ve yurttaşlık bilgisi” gibi konuları kapsamaktadır. Temel konuları ve 21. yüzyıl temalarını da kapsamına alan ve bireylerin sahip olması beklenen 21. yüzyıl becerileri, çerçevenin en üst kısmını oluşturmaktadır. Bu beceriler “öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri” olmak üzere üç ana başlıkta ifade edilmiştir. Ana başlıkların kendi alt başlıkları da bulunmaktadır (P21, 2019, s. 1, 2).

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl hayatın her alanında gelişim ve değişimlerin yaşandığı, iletişim olanaklarının arttığı ve bilgi kaynaklarının hızla yaygınlaştığı bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bireyler değişen dünya şartlarına ve yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek için her an ve her yerde yeni bir şeyler öğrenmek durumunda kalmaktadır. Özellikle teknolojinin ilerlemesi günümüzde her alanı etkilemiş ve her alanda gelişmeler yaşanmış, bu gelişmeler bireyleri sürekli olarak yeni bilgiler edinme ve öğrenmeye zorunlu kılmıştır (Ayçiçek ve Yanpar-Yelken, 2016; Güçlü, 2020; Karaman ve Aydoğmuş, 2018). Bundan dolayı bireylerin her alanda bilgi ve becerilerini geliştirmek için amaçlı veya amaçsız, planlı veya rastgele yapılan öğrenme faaliyetlerinin bütünü (Ersoy ve Yılmaz, 2009) olarak

ifade edilen yaşam boyu öğrenme kavramı 21. yüzyılda büyük bir önem kazanmıştır. Bununla birlikte 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması beklenen yeterlilik ve becerilerin etkili bir şekilde kazanılması için yaşam boyu öğrenmenin bu beceriler üzerindeki etkisinin araştırmalar sonucunda ortaya çıkması yaşam boyu öğrenmeyi daha önemli hâle getirmiştir (Erdoğan, 2020; Gündüz, 2023; İncik-Yalçın, 2020; Korkmaz, 2019; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Mawas ve Muntean, 2018; Soruklu, 2022; Strang, 2017).

Bireylerin günümüzde çeşitli nedenlerden ötürü farklı bir dil öğrenme ihtiyacı duydukları görülmektedir. Türkçe de bu ihtiyaçtan üzerine düşen payı almış ve siyasi, ticari, eğitim ve turizm gibi faktörlerin de etkisiyle Türkçe öğrenimi büyük bir önem kazanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine yönelik talebin artması birçok kurum ve kuruluşu harekete geçirmiş hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri hız kazanmıştır (Şenol-Ebren, 2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireylere Türkçe öğretilirken aynı zamanda bu bireylerin içinde yaşadıkları 21. yüzyılın beceri ve kazanımlarını edinecekleri bir şekilde eğitim görmeleri gerekmektedir. Bireylerin 21. yüzyıl beceri ve kazanımlarına sahip olabilmeleri için bu alanda eğitim verecek öğreticilerin bu beceri ve kazanımlara sahip olmaları gerekmektedir.

21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları (21YBYÖ) ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE) konularında literatüre bakıldığında farklı araştırmaların olduğu görülmektedir (Aksüt, 2023; Erdoğan, 2020; Gündüz, 2023; Korkmaz, 2019; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Mawas ve Muntean, 2018; Özdemir, 2022; Soruklu, 2022; Strang, 2017). Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu eğitim liderleri, öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine olduğu gibi akademisyenler üzerine de yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri son zamanlarda büyük önem kazanmıştır. Bununla birlikte bu alanla ilgili yapılan araştırmaların sayısında da bir artış görülmektedir. Literatüre bakıldığında yabancılara Türkçe öğreticileri ile ilgili sözü edilen konularda bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu araştırmayla birlikte söz konusu boşluğu doldurmak hedeflenmiştir. Bu sayede öğreticiler açısından 21. yüzyıl becerilerinin öneminin daha iyi anlaşılacağı ve eğitim-öğretim sürecinde bu becerilerin bireylere aktarılmasındaki önem konusunda farkındalık oluşacağı beklenmektedir. Bununla birlikte öğretim süreçlerinde bu becerilere dair farklı etkinliklerin ve içeriklerin kullanımının da öneminin anlaşılacağı ve bu sayede öğretim süreçlerinin daha kaliteli ve nitelikli bir şekilde planlanacağı beklenmektedir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğreticiler için kapsamı ve sınırları tam anlamıyla belli olmayan öğretici yeterlilikleri konusunda bu çalışmanın bulgu ve sonuçlarının bir fikir sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında çalışmanın bulgu ve sonuçlarının yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretici olmak isteyen bireylere verilmekte olan sertifika programlarının eğitim içeriklerine dair fikir oluşturabileceği gibi lisans, yüksek lisans, doktora dersleri ve hizmet içi eğitimler için de görüş sunabileceği beklenmektedir. Literatüre bakıldığında konu ile ilgili yapılan çalışmaların genelinin farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmektedir (Aksüt, 2023; Erdoğan, 2020; Gündüz, 2023; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Mawas ve Muntean, 2018; Soruklu, 2022; Strang, 2017). Bu çalışmayı literatürdeki diğer çalışmalardan ayıran genel anlamdaki en büyük fark, eğitim süreci devam eden öğretmen adaylarıyla değil de eğitim süreçlerini yöneten ve gerçekleştiren öğreticilerle yapılmış olmasıdır. Çalışmanın literatürdeki özgün değeri ise ilgili konularda yabancılara Türkçe öğreticileriyle ilgili herhangi bir çalışmanın olmaması ve çalışmanın bulgu ve sonuçlarının öğreticilerde bulunması beklenen yeterlilikler ve öğreticilere verilecek olan her türlü eğitim içeriklerine dair bir çerçeve çizebilecek niteliğe sahip olmasıdır. Literatürdeki bu boşluğu doldurmak, 21. yüzyılın gereksinimlerine sahip bireyler yetiştirebilmek, öğreticilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarının öğrenici bireyler açısından öğretim süreçlerinin verimli ve nitelikli bir şekilde ilerlemesi bakımından farkındalık

oluşturmak, öğretmenlerin özellikle bu yüzyılda sahip olması gereken yeterlilikler ve öğretmenlere verilecek eğitim içeriklerinde olması beklenen unsurlar için fikir sunmak amacıyla yürütülen bu çalışma bu bakımdan büyük önem arz etmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi, ülkemizin içinde bulunduğu durumdan ötürü gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Literatüre bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler üzerinde sözü edilen konularla ilgili bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları, uygulanan ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve kadro tipi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, uygulanan ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve kadro tipi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
4. Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaçtan hareketle çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan” araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2023, s. 114). Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin 21YBYÖ ile YBÖE arasındaki ilişki nicel boyutta incelenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenler yurt içinde ve yurt dışında görev yapmaktadırlar. Araştırmanın çalışma grubunu ise evrenden uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiş 219 öğretici oluşturmaktadır. Uygun örneklemede “örneklemin doğruluğu, zaman ve paradan ekonomi karşılığında feda edilme” durumu söz konusudur (Balcı, 2021, s. 103). Başka bir deyişle, çalışmanın yakın çevresini veya kolay ulaşım sağlanabileceği kişileri örnekleme dahil etmesidir. Bu doğrultuda, devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkez’leriyle (TÖMER vb.) ve Yunus Emre Enstitüsü Başkanlığıyla iletişime geçilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçeklerin bağlantıları kurumların ilgili birimleriyle ve öğretmenlerle paylaşılmıştır. Ayrıca iletişime geçilen kurumların internet sayfalarındaki akademik kadronun iletişim bilgilerine ulaşılmış ve e-posta yoluyla da ölçeklerin bağlantıları gönderilmiştir. Gelen dönütler neticesinde araştırmanın örneklemini yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 65’i erkek, 154’ü kadın toplam 219 öğretici oluşturmuştur.

Araştırma grubu oluşturulurken kullanılan uygun örnekleme yönteminin genellenebilirliği kısıtlayabileceği bilinmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek adına araştırma kapsamında elde edilen verilerin homojen değil de heterojen bir yapıya sahip olabilmesi için hem yurt

dışında hem de yurt içinde farklı bölgelerde ve farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu sayede araştırma verilerinin çeşitliliği sağlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklerin içeriklerine ve maddelerine bakıldığında genel ve kapsayıcı olarak hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca ilgili ölçeklerin maddelerinden hareketle ölçeklerin, yabancılara Türkçe öğretmenlerinin görev alanlarına hitap ettiği de anlaşılmaktadır. Bundan dolayı ölçeklerin yabancılara Türkçe öğretmenleri için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve kadro tipi değişkenlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu hazırlanırken literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda konu ile ilgili yapılmış farklı araştırmalar incelenmiştir (Altın, 2018; Ayaz, 2016; Çınar, 2019; Korkmaz, 2019; Lala, 2021; Toptumur, 2021; Torun, 2020; Yaman, 2014; Yıldırım, 2021). Bu araştırmalar referans alınarak araştırmada kullanılacak değişkenler belirlenmiştir.

2.3.2. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği (21YBYÖ)

Yabancılara Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını incelemek amacıyla Anagün ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekte 42 madde yer almaktadır. Ölçek öğrenme ve yenilenme becerileri (ÖYB), yaşam ve kariyer becerileri (YKB), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (BMTB) gibi üç alt boyuta sahiptir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısına ilişkin Cronbach’s Alpha değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Yabancılara Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla Gür-Doğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Beşli likert tipinde olan bu ölçek toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğrenmeye isteklilik (Öİ) ve gelişime açıklık (GA) gibi iki alt boyuta sahiptir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısına ilişkin Cronbach’s Alpha değeri ise .86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla öncelikle ölçek geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü etik kuruluna başvurulmuş ve 05.10.2022 tarihli E-30640013-108.01-94711 sayılı etik kurul onayı ile araştırma verilerini toplama süreci başlamıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmış ve araştırmanın verileri etik kurallar çerçevesinde toplanmıştır.

Araştırmanın verileri çevrim içi ortamda uygulanan Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama sürecini belli bir mekanla sınırlı kılmamak ve belli bir zaman dilimine sıkıştırmamak için çevrim içi ortam tercih edilmiştir. Bu sayede yurt dışında ve yurt içinde geniş bir katılımcı kitlesine kolayca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin bir kısmı yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü’nde, bir kısmı ise yurt içinde çeşitli devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesindeki TÖMER’lerde görev almaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı eğitim fakültesi mezunu iken, bir kısmı da fen-edebiyat fakültesi mezunlardır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, “21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği” ve “yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği” kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları dijital ortama aktarılmıştır. Çevrim içi uygulamanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, dijital ortama aktarılan veri toplama araçlarının Google Form bağlantısı anonimlik ve gizlilik gereği katılımcıların isimleri alınmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bunun yanı sıra söz konusu bağlantı tek kullanımlık olarak öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bu sayede aynı kişinin araştırmaya birden fazla kez katılması engellenmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin cevapsız bırakılmasının önüne geçebilmek adına zorunlu alanlar kullanımına gidilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasının ardından elde edilen veriler incelenmiş, hatalı veya özensiz olduğu tespit edilen iki veri geçersiz sayılarak araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Dijital ortamda toplanan verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü MANOVA analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi işlemleri kullanılmıştır. Varyans analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılıkları belirlemek için Post Hoc testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normallik dağılımını belirlemek amacıyla verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısı ölçeğinin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutu çarpıklık değeri -.807, basıklık değeri .524 olarak, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutu çarpıklık değeri -.680, basıklık değeri .182 olarak, bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutu çarpıklık değeri -.745, basıklık değeri ise -.220 olarak tespit edilmiştir. 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısı ölçeği toplamının çarpıklık değeri -.707, basıklık değeri ise .435 olarak tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenmeye isteklilik alt boyutu çarpıklık değeri -1.228, basıklık değeri 2.308 olarak, gelişime açıklık alt boyutu çarpıklık değeri -1.486, basıklık değeri ise 2.017 olarak tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplamının çarpıklık değeri -1.302, basıklık değeri ise 2.372 olarak tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Jondeau ve Rockinger (2003) çarpıklık ve basıklık katsayılarının +3 ile -3 arasında değişmesinin normal dağılım aralığına uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

3. Bulgular

3.1. Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 1'de yabancılar Türkçe öğretmenlerine uygulanan 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *t*-testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. 21YBYÖ Cinsiyet Değişkenine İlişkin *t*-Testi Bulguları

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ÖYB	Erkek	65	69.32	6.89	217	-1.213	.226
	Kadın	154	70.66	7.68			
YKB	Erkek	65	78.16	7.16	217	-2.853	.005*
	Kadın	154	80.90	6.18			

Tablo 1. 21YBYÖ Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Bulguları (Devamı)

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
BMTB	Erkek	65	34.58	4.74	217	-2.752	.006*
	Kadın	154	36.22	3.67			
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	Erkek	65	182.07	15.43	217	-2.541	.012*
	Kadın	154	187.79	15.10			

* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde ÖYB boyutunda erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=69.32$; $SS=6.89$) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}=70.66$; $SS=7.68$) istatistiksel olarak anlam ifade eden bir farklılıkla karşılaşılmamıştır ($t=-1.213$; $p>.05$).

YKB ile BMTB boyutlarında ve 21. yy. becerileri ölçeği toplam puanlarında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve 21. yy. becerileri öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de yabancılara Türkçe öğretmenlerine uygulanan 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin kadro tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. 21YBYÖ Kadro Tipi Değişkenine İlişkin t-Testi Bulguları

	Kadro Tipi	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
ÖYB	Daimî Öğretim Elemanı	143	70.11	6.84	217	-.396	.693
	Geçici Öğretim Elemanı	76	70.53	8.56			
YKB	Daimî Öğretim Elemanı	143	79.36	6.42	217	-2.274	.024*
	Geçici Öğretim Elemanı	76	81.47	6.74			
BMTB	Daimî Öğretim Elemanı	143	35.34	3.98	217	-1.966	.051
	Geçici Öğretim Elemanı	76	36.47	4.18			
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	Daimî Öğretim Elemanı	143	184.82	14.56	217	-1.683	.094
	Geçici Öğretim Elemanı	76	188.48	16.68			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde ÖYB ile BMTB boyutlarında ve 21. yy. becerileri ölçeği toplam puanlarında Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenler ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlam ifade eden bir farklılıkla karşılaşılmamıştır.

YKB boyutunda ise Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=79.36$; $SS=6.42$) ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=81.47$; $SS=6.74$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2.274$; $p<.05$). Geçici Öğretim Elemanlarının yaşam ve kariyer becerileri algılarının Daimî Öğretim Elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3'de yabancılara Türkçe öğreticilerine uygulanan 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin MANOVA Bulguları

Değişken	Wilks' Lambda	F	Denence SD	Hata SD	<i>p</i>	η2	
Mesleki kıdem	.914	1.621	12.000	561.191	.82	.30	
Bağımlı değişkenler	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta
ÖYB	219	70.26	7.47	4	.580	.677	.011
YKB	219	80.09	6.59	4	1.621	.170	.029
BMTB	219	35.73	4.07	4	3.274	.012*	.058
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	219	186.09	15.39	4	1.561	.186	.028

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, tek yönlü MANOVA analizi sonucunda yabancılara Türkçe öğreticilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutuna göre mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=3.274$; $p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan “Post Hoc” testlerinden biri olan “Scheffe” testine ilişkin sonuçlar **Tablo 4**'te verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Gruplar Arası Farklılık Bulguları

Boyutlar	Kıdem aralığı	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark
ÖYB	0-5	87	69.78	8.48	.580	.677	
	5-10	63	71.31	6.88			
	10-15	49	70.34	6.74			
	15-20	11	68.81	7.31			
	20 ve üzeri	9	68.88	4.70			
YKB	0-5	87	80.56	6.45	1.621	.170	
	5-10	63	81.03	6.22			
	10-15	49	79.24	6.72			
	15-20	11	77.45	6.78			
	20 ve üzeri	9	76.88	8.56			
BMTB	0-5	87	36.06	3.83	3.274	.012*	2. ve 5. gruplar arası
	5-10	63	36.49	3.82			
	10-15	49	34.97	4.36			
	15-20	11	35.27	3.46			
	20 ve üzeri	9	31.88	5.18			
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	0-5	87	186.41	16.11	1.561	.186	
	5-10	63	188.84	14.86			
	10-15	49	184.57	14.09			
	15-20	11	181.54	15.92			
	20 ve üzeri	9	177.66	16.13			

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, tek yönlü MANOVA analizi sonucunda ortaya çıkan bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutundaki anlamlı farklılığın yapılan “Scheffe” testi ile 2. ve 5. gruplar arasında olduğu ortaya çıkmıştır ($F=3.274$; $p < .05$). Buna göre 5-10 yıl kıdeme sahip

öğreticilerin bilgi, medya ve teknoloji becerileri algıları 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5 ve **6**'da yabancılara Türkçe öğretmenlerine uygulanan 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. 21YBYÖ İlişkin Öğrenim Durumuna Ait MANOVA Analizi Bulguları

Değişken	Wilks' Lambda	<i>F</i>	Denence SD	Hata SD	<i>p</i>	η2	
Öğrenim durumu	.948	1.913	6.000	428.000	.77	.26	
Bağımlı değişkenler	<i>n</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>SS</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta
ÖYB	219	70.26	7.47	2	.205	.814	.002
YKB	219	80.09	6.59	2	1.303	.247	.012
BMTB	219	35.73	4.07	2	1.250	.289	.011
21. Yüzyıl	219	186.09	15.39	2	.117	.890	.002
Becerileri Öz							
Yeterlik Algıları							

Tablo 5 incelendiğinde, tek yönlü MANOVA analizi sonucuna göre yabancılara Türkçe öğretmenlerine uygulanan ilgili ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlam ifade eden bir farklılıkla karşılaşılmamıştır ($F=1.913$; $p>.05$).

Tablo 6. 21YBYÖ Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumuna Ait MANOVA Analizi Bulguları

Boyutlar	Öğrenim durumu	n	$\bar{x}$	SS	F	p
ÖYB	Lisans	16	69.12	8.44	.205	.814
	Yüksek lisans	122	70.40	7.76		
	Doktora	81	70.28	6.87		
YKB	Lisans	16	81.43	5.17	1.303	.274
	Yüksek lisans	122	80.50	6.93		
	Doktora	81	79.20	6.28		
BMTB	Lisans	16	36.81	2.68	1.250	.289
	Yüksek lisans	122	35.38	4.15		
	Doktora	81	36.04	4.16		
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	Lisans	16	187.37	14.23	.117	.890
	Yüksek lisans	122	186.29	16.07		
	Doktora	81	185.54	14.89		

Tablo 6 incelendiğinde, tek yönlü MANOVA analizi sonucunda yabancılara Türkçe öğretmenlerine uygulanan ilgili ölçeğin ÖYB alt boyutunda ($F=.205$; $p>.05$), YKB alt boyutunda ($F=1.303$; $p>.05$), BMTB alt boyutunda ($F=1.250$; $p>.05$) ve ölçeğin genelinde ($F=.117$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlam ifade eden bir farklılıkla karşılaşılmamıştır.

3.2. Yabancılara Türkçe Öğreticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 7'de yabancılara Türkçe öğretmenlerine uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. YBÖE Ölçeğine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Ait T-Testi Bulguları

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öİ	Erkek	65	49.01	5.00	217	-2.706	.007*
	Kadın	154	50.80	4.22			
GA	Erkek	65	27.32	2.82	217	-3.318	.001*
	Kadın	154	28.44	2.02			
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Erkek	65	76.33	7.26	217	-3.169	.002*
	Kadın	154	79.25	5.72			

**p*<.05

Tablo 7 incelendiğinde Öİ boyutunda erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =49.01; *SS*=5.00) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}$ =50.80; *SS*=4.22) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (*t*=-2.706; *p*<.05). Kadın öğretmenlerin öğrenmeye istekliliklerinin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

GA boyutunda erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =27.32; *SS*=2.82) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}$ =28.44; *SS*=2.02) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (*t*=-3.318; *p*<.05). Kadın öğretmenlerin gelişime açıklıklarının erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanlara göre erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =76.33; *SS*=7.26) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}$ =79.25; *SS*=5.72) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (*t*=-2.520; *p*<.005). Kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de yabancılara Türkçe öğretmenlerine uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin kadro tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. YBÖE Ölçeğine İlişkin Kadro Tipi Değişkenine Ait t-Testi Bulguları

	Kadro Tipi	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öİ	Daimî Öğretim Elemanı	143	49.78	4.48	217	-2.216	.028*
	Geçici Öğretim Elemanı	76	51.19	4.50			
GA	Daimî Öğretim Elemanı	143	27.95	2.17	217	-1.354	.177
	Geçici Öğretim Elemanı	76	28.40	2.62			
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Daimî Öğretim Elemanı	143	77.74	6.09	217	-2.085	.038*
	Geçici Öğretim Elemanı	76	79.60	6.66			

**p*<.05

Tablo 8 incelendiğinde Öİ boyutu ile Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanlara göre Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenler ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Geçici öğretim elemanı olan

öğreticilerin öğrenmeye isteklilikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri daimî öğretim elemanı olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

GA boyutunda Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=27.95$; $SS=2.17$) ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=28.40$; $SS=2.62$) istatistiksel olarak anlam ifade eden bir farklılıkla karşılaşılmamıştır ($t=-1.354$; $p>.05$).

Tablo 9'da yabancılara Türkçe öğretmenlerine uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Kıdem Değişkenine Ait MANOVA Analizi Bulguları

Değişken	Wilks' Lambda	F	Denence SD	Hata SD	<i>p</i>	η2	
Mesleki kıdem	.899	2.918	8.000	426.000	.004	.052	
Bağımlı değişkenler	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta
Öİ	219	50.27	4.53	4	2.502	.043*	.045
GA	219	28.11	2.34	4	3.556	.008*	.062
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	219	78.38	6.34	4	2.870	.024*	.051

* $p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonucunda yabancılara Türkçe öğretmenlerine uygulanan ilgili ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=2.918$; $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan "Post Hoc" testlerinden biri olan "LSD" testine ilişkin sonuçlar **Tablo 10'**da verilmiştir.

Tablo 10. Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Gruplar Arası Farklılık Bulguları

Boyutlar	Mesleki kıdem	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark
Öİ	0-5	87	51.09	4.20	2.502	.043*	1., 2. ve 3. gruplar
	5-10	63	50.50	4.94			
	10-15	49	48.61	4.37			
	15-20	11	50.36	4.58			
	20 ve üzeri	9	49.66	3.90			
GA	0-5	87	28.44	2.35	3.556	.008*	1., 2., 3., ve 5. gruplar
	5-10	63	28.46	1.91			
	10-15	49	27.55	2.24			
	15-20	11	27.72	2.76			
	20 ve üzeri	9	26.00	3.57			
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	0-5	87	79.54	6.03	2.870	.024*	1., 2., ve 3. gruplar
	5-10	63	78.96	6.49			
	10-15	49	76.16	6.07			
	15-20	11	78.09	6.94			
	20 ve üzeri	9	75.66	6.46			

* $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda yabancılara Türkçe öğretmenlerine uygulanan ilgili ölçeğin Öİ alt boyutunda ($F=2.502$; $p>.05$) ve ölçeğin genelinde ($F=2.870$; $p<.05$) ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1., 2. ve 3. gruplar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili ölçeğin GA alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın ise 1., 2., 3. ve 5. gruplar arasında olduğu ortaya çıkmıştır ($F=3.556$; $p<.05$).

Tablo 11 ve **12**'de yabancılara Türkçe öğreticilerine uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. YBÖE İlişkin Öğrenim Durumuna Ait MANOVA Analizi Bulguları

Değişken	Wilks' Lambda	F	Denence SD	Hata SD	p	η^2
Öğrenim durumu	.976	1.316	4.000	430.000	.263	.012

Bağımlı değişkenler	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta
Öİ	219	50.27	4.53	2	1.682	.188	.015
GA	219	28.11	2.34	2	2.339	.099	.021
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	219	78.38	6.34	2	2.193	.114	.020

Tablo 11 incelendiğinde, tek yönlü MANOVA analizi sonucunda ($F=1.316$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlam ifade eden bir farklılıkla karşılaşılmamıştır.

Tablo 12. YBÖE Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumuna Ait MANOVA Analizi Bulguları

Boyutlar	Öğrenim durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öİ	Lisans	16	51.06	4.47	1.682	.188
	Yüksek lisans	122	50.64	4.21		
	Doktora	81	49.55	4.95		
GA	Lisans	16	28.87	1.62	2.339	.099
	Yüksek lisans	122	28.27	2.43		
	Doktora	81	27.71	2.28		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Lisans	16	79.93	5.67	2.193	.114
	Yüksek lisans	122	78.92	6.10		
	Doktora	81	77.27	6.71		

Tablo 12 incelendiğinde, tek yönlü MANOVA analizi sonucunda yabancılara Türkçe öğreticilerine uygulanan ilgili ölçeğin Öİ alt boyutunda ($F=1.682$; $p>.05$), GA alt boyutunda ($F=2.339$; $p>.05$) ve ölçek genelinde ($F=2.193$; $p>.05$) öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlam ifade eden bir farklılıkla karşılaşılmamıştır.

Tablo 13'te yabancılara Türkçe öğreticilerine uygulanan 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 13. Basit Doğrusal Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

	ÖYB	YKB	BMTB	21. Yy Öz yeterlik algıları
Öİ	<i>r</i>	.525**	.630**	.436**
GA	<i>r</i>	.473**	.558**	.550**
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	<i>r</i>	.550**	.656**	.515**

** $p<.01$

21YBYÖ ile YBÖE ölçeği puanları arasında yapılan basit doğrusal korelasyon analizi ilişkileri incelenmiştir. Bu analize göre Öİ ile ÖYB ($r=.525$, $p<.01$), YKB ($r=.630$, $p<.01$), BMTB ($r=.436$, $p<.01$) ve 21YBYÖ genel puanları ($r=.640$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. GA ile ÖYB ($r=.473$, $p<.01$), YKB ($r=.558$, $p<.05$), BMTB ($r=.550$, $p<.01$) ve 21YBYÖ genel puanları ($r=.614$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖ ile ÖYB ($r=.550$, $p<.01$), YKB ($r=.656$, $p<.01$), BMTB ($r=.515$, $p<.01$) ve 21YBYÖ genel puanları ($r=.684$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç olarak korelasyon analizine ilişkin bulgulara bakıldığında ölçekler arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki artış 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının da artmasını sağlayacaktır. Tam tersi olarak 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarındaki artışın yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artmasını sağlayacağı söylenebilir.

Tablo 14'te yabancılara Türkçe öğreticilerinin 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 14. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algısının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Yordama Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

	Model	B	Std. Error	β	t	p	
	Constant	55.951	9.442		5.926	.000	$R=.684$
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Öz yeterlik algısı	1.660	.120	.684	13.829	.000	$R^2=.468$ $F=191.235$ $p<.5$

Yapılan basit doğrusal regresyon analizinde 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları puanlarının ($R=.684$, $R^2=.468$, $F= 191.235$, $p<.05$) yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin varyansın %46'sını 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısı açıklamaktadır. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretim faaliyetlerinin son zamanlarda artış göstermesi bu alanla ilgili yürütülen araştırmaların da ivme kazanmasına neden olmuştur. Literatüre bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler üzerinde sözü edilen konularla ilgili bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu araştırmayla birlikte literatürdeki bu boşluğu doldurmak ve yabancılara Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hem yurt içinde hem de yurt dışındaki öğretmenlerden veriler toplanmış ve bu veriler çeşitli istatistik işlemleriyle analiz edilmiştir. Yapılan analizlerle ortaya çıkan sonuçlar tartışılmış ve bu bağlamda bazı öneriler sunulmuştur.

4.1. Yabancılara Türkçe Öğreticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Sonuç ve Tartışması

Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlere uygulanan ilgili ölçeğin ÖYB boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat YKB ile BMTB boyutlarında ve ölçeğinin toplam puanlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin öğretim süreçlerinde teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanmaları, sentez ve yaratıcılık gibi öğelere ilişkin eğitim materyallerini ve

etkinliklerini daha çok kullanmaları bu durumun ortaya çıkmasındaki nedenlere örnek gösterilebilir (Erdemir vd., 2009). Kadınların toplumsal hayatta ve iş hayatında statü kazanmak istemeleri ve bu anlamda farkındalıklarının yüksek olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kadın katılımcı sayısının erkek katılımcı sayısından yüksek olması da bir başka etken olabilir. Alanda araştırma sonucunu destekleyen ve desteklemeyen farklı araştırmalar bulunmaktadır. Toptal (2021) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından sadece YKB boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış ve bunun nedenini kadın katılımcı sayısının erkek katılımcılara oranla daha fazla olması ve kadın adayların söz konusu becerilere daha fazla hâkim olmaları şeklinde açıklamıştır. Bakar (2020) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada ise ÖYB, YKB ve BMTB boyutlarında ve ölçeğin toplamında cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmış, Murat (2018) ise öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada ÖYB boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını fakat YKB ile BMTB boyutlarında cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan kimi çalışmalar ise bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarında cinsiyet faktörünün etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Aksüt, 2023; Özdemir, 2022; Özer, 2021).

Öğreticilere uygulanan ilgili ölçeğin ÖYB, YKB boyutları ile ölçeğin toplamında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda meslekte 5-10 yıl görev yapan öğretici grubu ile meslekte 20 ve üzeri yıl görev yapan öğretici grubu arasında 5-10 yıl grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre yaş unsuruna da bağlı olarak çağa uyum sağlamada zorluk çeken öğreticilerin meslekteki kıdemleri arttıkça BMT becerilerinde azalma olduğu söylenilebilir. Buradan anlaşılabileceği üzere meslekte belli bir süre görev yapan öğreticiler zamanla durağanlaşmakta ve kimi noktalarda çağa uyum sağlama konusunda geri planda kalmaktadırlar. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri olarak mesleki deformasyon gösterilebilir. Ayrıca mesleki enerji ve heyecan duygusunun meslek hayatının başında yüksek olması ve kimi unsurlar nedeniyle zaman içerisinde düşüş göstermesi bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden bir diğeri olarak gösterilebilir. Literatürde konuyla ilgili yapılan farklı araştırma sonuçları mevcuttur. Çınar (2019) öğretmenler üzerinde yürüttüğü bir çalışmada uygulanan ölçeğin ÖYB, YKB boyutları ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının toplamında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığını fakat BMT becerilerinin meslekte 10-15 yıl görev yapan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumu hızla gelişen ve değişen teknolojiye uyum sağlamanın zorluğunu mesleki yıpranmanın ve ileri yaşın getirdiği olumsuz faktörlerle açıklamıştır. Özdemir (2022) ise öğretmenler üzerinde yürüttüğü bir çalışmada uygulanan ölçeğin sadece ÖYB boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmış ve meslekte 20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin ÖY becerilerinin meslekte 1-5 ve 5-10 yıl görev yapan öğretmenlerden yüksek çıktığını ortaya koymuştur. Tiryakioğlu (2022) öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada uygulanan ölçeğin ÖYB, YKB boyutları ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının toplam puanlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığını fakat BMT becerilerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan meslekte sahip olunan kидem 21. yüzyıl becerilerine sahip olmada etkili bir faktör olmadığını ortaya çıkaran araştırmalar da mevcuttur (Özer, 2021; Toptimur, 2021; Tülgen, 2021).

Öğreticilere uygulanan ilgili ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığına ulaşılmıştır. Başka bir deyişle bireylerin 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmalarında öğrenim durumu değişkeninin etkili bir

unsur olmadığı görülmektedir. Öğrenme eyleminin bireyin doğumundan başlayıp ölümüne kadar olan yaşam sürecini kapsadığı düşünüldüğünde bireylerin, öğrenim durumlarının içerisinde yaşadıkları yüzyılın gereksinimlerini edinmede etkili bir faktör olmaması beklenen bir sonuçtur. Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmaların bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Çınar, 2019; Demirel, 2022; Elekoğlu, 2022; Tülgen, 2021).

Öğreticilere uygulanan ilgili ölçeğin ÖYB ile BMTB boyutlarında ve ölçeğin genelinde kadro tipi değişkeni açısından anlamlı farklılıklara rastlanılmamıştır. Fakat YKB’de ise geçici öğretim elemanlarının YKB algıları, daimî öğretim elemanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle yabancılara Türkçe öğretimi yapan geçici öğretim elemanlarının YKB algılarının, daimî öğretim elemanlarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuç ise öğreticilerin bulundukları kadro tipi konumlarının zamanı etkili kullanma, yeni girişimlerde bulunma, sorumluluk sahibi olma, eleştirilere açık olma, farklı bakış açılarına sahip olma ve deneyimlerden yararlanma gibi özelliklerin kullanımını etkilediği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ise geçici öğretim elemanlarının konumlarının belirsizliği karşısında rahatsızlık duydukları ve mevcut belirsizliklere karşı konumlarını koruyabilmeleri için daha etkili çalışma algısına sahip olmaları şeklinde açıklanabilir. Öte yandan daimî öğretim elemanlarının konumlarına dair herhangi bir belirsizlik içerisinde olmamaları ve bunun vermiş olduğu rahatlık hissi ile bazı konularda kendilerini yeterli gördükleri ve daha fazlasına ihtiyaç duymadıkları söylenilebilir. Veyahut tam tersi olarak, geçici öğretim elemanlarının kariyer bilincinde oldukları ve konumlarında yükselmek istemeleri için daha etkili sürecin içerisinde oldukları söylenilebilir. Bu durum göz önüne alındığında geçici öğretim elemanlarının yaşam ve kariyer becerileri algılarının daimî öğretim elemanlarına göre daha yüksek çıkması olası ve makul bir sonuçtur.

Melville ve diğerleri (2019)’nin yürüttükleri araştırmada geçen güvencesiz istihdam kavramı bu araştırmadaki geçici kadro tipi kavramını karşılamaktadır. Söz konusu araştırmada güvencesiz istihdamın öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerinden söz edilmiş ve güvencesiz istihdamla görev yapan öğretmenlerin stres ve baskı altında hissettiklerinden dolayı mevcut konumlarını koruyabilmek veya konumlarında yükselmek istemek ve ekonomik sıkıntılar yaşamaktan kaçınmak için kendilerinin daha etkili bir çalışma süreci içerisine girmelerinden bahsedilmiştir. Bu bağlamda bakıldığında geçici öğretim elemanlarının yaşam ve kariyer becerilerinin daimî öğretim elemanlarından yüksek çıkması normal bir sonuçtur.

4.2. Yabancılara Türkçe Öğreticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Sonuç ve Tartışması

Yaşam boyu öğrenme bireyin doğumundan itibaren başlayıp ölümüne kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu doğrultuda bakıldığında öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde çeşitli değişkenlerin belirleyici bir rolünün olamaması gerektiği düşünülmektedir. Fakat araştırma bulgularına göre kimi değişkenlerin yaşam boyu öğrenme üzerinde belirleyici bir etken olduğu görülmüştür.

Öğreticilere uygulanan ilgili ölçeğin Öİ ve GA boyutları ile ölçek toplam puanlarına göre cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle kadın öğreticilerin Öİ, GA ve YBÖ eğilimlerinin erkek öğreticilerden yüksek olduğu görülmüştür. Kadınların toplumsal statü kazanmak amacıyla kendilerini her alanda geliştirmek istemeleri bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan kadın katılımcı sayısının erkek katılımcılardan fazla olması da bir başka neden olarak söylenilebilir. Literatürde araştırmının bu sonucunu destekleyen ve desteklemeyen farklı araştırmalar mevcuttur. Özdemir (2022) öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada uygulanan ölçeğin GA boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığını fakat Öİ boyutunda ve ölçeğin toplam puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın

olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumu kadın öğretmenlerin kendilerini geliştirme, yeni şeyler öğrenme ve edinme konusunda erkek öğretmenlere göre daha fazla istekli ve motivasyon durumlarının daha yüksek olması şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte YBÖ'nün kadınlar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu başka araştırmalar da bulunmaktadır (Ayra, 2015; Erdoğan, 2020; Torun, 2020). Öte yandan yapılan bazı çalışmalarda ise YBÖ üzerinde cinsiyetin etkileyici bir faktör olmadığı da görülmektedir (Lala, 2021; Settaş, 2022; Soruklu, 2022; Yaman, 2014; Yıldırım, 2021).

Öğreticilere uygulanan ilgili ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanlarında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öİ boyutunda ve ölçeğin toplamında 0-5 yıl, 5-10 yıl ve 10-15 yıl görev yapan öğretici grupları arasındaki istatistiksel farklılık 0-5 yıl görev yapan öğreticiler lehinedir. GA boyutunda çıkan istatistiksel farklılık ise 0-5 yıl, 5-10 yıl, 10-15 yıl ve 20 ve üzeri yıl görev yapan öğretici grupları arasında 0-5 yıl görev yapan öğreticiler lehinedir. Bu açıdan bakıldığında zaman mesleğe yeni başlayan öğreticiler öğrenmeye karşı istekli, gelişime açık ve yaşam boyu öğrenmeye karşı daha açık bir tutum sergilerken, meslekte belli bir süre çalışan öğreticilerin öğrenmeye karşı isteklilik, gelişime açıklık ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde durağanlaştıkları anlaşılmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki en etkili faktörün mesleki deformasyon olduğu söylenilebilir. Öğreticilerin meslekte uzun yıllar görev almaları ve görev süreleri içerisinde farklı alanlarda çeşitli sorunlarla karşı karşıya geldikleri düşünüldüğünde, meslekteki görev süresi arttıkça mesleki enerjide azalma yaşandığı anlaşılmaktadır. Yaş faktörünün de etkisi göz önüne alındığında böyle bir sonucun ortaya çıkması olağan bir durumdur. Özetle, mesleki deformasyonun ve enerjinin yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenilebilir. Literatüre bakıldığında konuyla ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Settaş (2022) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında uygulanan ölçeğin Öİ boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farkın olmadığını fakat GA boyutunda ve ölçeğin toplamında 1-10 yıl ve 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmen grupları arasında 1-10 yıl görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya çıkarmış ve bunun nedeni olarak 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha tutucu ve otoriter olmaları şeklinde açıklamıştır. Yaman (2014) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kıdemin YBÖ üzerinde etkili bir faktör olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Abbak, 2018; Altın, 2018; Ayaz, 2016; Tanatar, 2017).

Öğreticilerin sahip oldukları kadro tipi değişkeni açısından uygulanan ölçeğin GA boyutunda anlamlı bir fark görünmezken, Öİ boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğreticilerin sahip oldukları kadro tipinin gelişime açık olma durumları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Diğer taraftan geçici öğretim elemanlarının öğrenmeye isteklilikleri, daimî öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında geçici olarak görev yapan öğreticilerin kariyer gelişimi farkındalıklarına sahip olmaları ve bu doğrultuda azimli ve istikrarlı çalışma hevesleri onları, yeni şeyler öğrenme konusunda daha istekli duruma getirdiği ileri sürülebilir. Öte yandan meslekte belli bir konuma gelmiş ve herhangi bir belirsizlik kaygısı yaşamayan öğreticilerin duydukları tabiri caizse rahatlık hissinden ötürü yeni şeyler öğrenmeye karşı olan istekliliklerinde ve öğrenme süreçlerini şekillendirmede geri planda kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğreticilerde bir durağanlık hissini oluşturduğunu, öğreticilerin mesleki beklenti ve heyecanlarında azalma yaşadıklarını göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında zaman öğreticilerin YBÖ üzerinde sahip oldukları kadro tipinin belirleyici bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Geçici öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, daimî öğretim elemanlarına göre daha yüksektir. Yaşam boyu öğrenme doğumdan başlayıp ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu durum göz önüne alındığında öğreticilerin

sahip oldukları kadro konumlarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmaması gerektirmektedir. Fakat ortaya çıkan sonuca göre öğretmenlerin kadro konumları geçici olan öğretmenlerin mesleki kariyerde ilerlemek ve belki de konumlarının belirsizliğinden kaynaklanan kaygı ve huzursuzluk hissini önlemek amacıyla öğrenme süreçlerini daha aktif yürütmeye sevk ettiği söylenebilir. Diğer taraftan aynı durum daimî öğretim elemanlıklarını konumlarının vermiş olduğu rahatlık hissinden ötürü bir rahatlığa sevk ettiği ve durağanlaşma sürecine götürdüğü söylenebilir.

4.3. Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına bakıldığında 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki artış, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını da artırmaktadır. Veya tam tersi olarak 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarındaki azalma, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde de azalmaya neden olacaktır. Sonuç olarak 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 21. yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordadığı da ortaya çıkmıştır. Buna göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin varyansın %46'sını 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısı açıklamaktadır. Başka bir deyişle yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin büyük bir kısmını 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları etkilemektedir. Bundan hareketle 21. yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme için gerekli bir faktör olduğu söylenebilir. Literatürde bu sonuçları destekleyen araştırmalar mevcuttur. Soruklu (2022) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında 21. yüzyıl becerileri ile YBÖE arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gündüz (2023) ve Erdoğan (2020) yaptıkları araştırmalarda 21. yüzyıl becerileri ile YBÖE arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu, bununla birlikte 21. yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Literatürde 21. yüzyıl becerileri ile YBÖ arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu sonucuna varılan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Aksüt, 2023; Korkmaz, 2019; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Mawas ve Muntean, 2018; Özdemir, 2022; Strang, 2017).

Araştırma neticesinde elde edilen verilere ilişkin sonuçlar göz önüne alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Öğreticilerin 21. yüzyıl becerilerine ve yaşam boyu öğrenmeye dair farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini artırmak amacıyla seminer, konferans ve hizmet içi eğitim gibi bilgilendirme yollarına başvurulabilir.
2. Dil öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili öğretmenler bilgilendirilebilir. Aynı zamanda öğretimde teknolojik araç-gereçlerin ve materyallerin kullanımına yönelik öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilebilir.
3. Öğreticiler alana dair yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip etmeleri yönünden teşvik edilebilir.
4. Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklı ölçme araçları kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir ve kıyaslamalara gidilebilir.

Bilgilendirme

Bu araştırma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 05/10/2022 tarihli E-30640013-108.01-94711 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Cemil Torun: Çalışmanın tasarlanması, giriş ve yöntem bölümlerinin yazılması, verilerin toplanması ve tartışma bölümünün yazılması. Nurşat Biçer: Verilerin analizi, araştırma izinlerinin alınması, çalışmanın raporlanması ve makalenin revize edilmesi.

Orcid

Cemil Torun  <https://orcid.org/0009-0003-3146-6989>

Nurşat Biçer  <https://orcid.org/0000-0003-3680-7052>

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aksüt, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers no.14*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Asa, Z. (2022). *Okul müdürlerinin 21. yy. beceri düzeyleri ve okul iklimi ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ayçiçek, B. ve Yanpar-Yelken, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 872-884. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282387>
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bakar, M. H. D. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21 yüzyıl becerilerinin demokratik eğilimlerine etkisi (Nevşehir ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Demirel, A. (2022). *Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Elekoğlu, A. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eydur, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Erdoğan, D. (2020). *Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD / GUJG*, 2(35), 209-229.
- Güçlü, M. (2020). Yaşam boyu öğrenmenin önemi ve temel özellikleri. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* içinde (2. baskı, s. 124-131). Pegem Akademi.
- Gündüz, A. Y. (2023). The importance of investigating students' lifelong learning levels and perceptions of 21st-century skills. *International e-Journal of Educational Studies*, 7(15), 788-796. <https://doi.org/10.31458/iej.1346220>
- Gür-Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ)'nin geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- International Society for Technology in Education. (2007). *The national educational technology standards and performance indicators for students*. ISTE. <https://courses.edtechleaders.org/documents/NETSAdminTeachers.pdf>
- İncik-Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- Jondeau E., & Rockinger M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: Existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics & Control*, 27, 1699 – 1737.
- Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO'da bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.357554>.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu İ. ve Altunova N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531.
- Lala, Ö. (2021). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.2011.10516575>
- Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V., & Martin, C. (2002). EnGauge 21st century skills: literacy in the digital age. Naperville, IL: North Central Regional Education Laboratory. <http://www.ncrel.org/engage/skills/skills.htm>

- Mawas, N. E., & Muntean, C. H. (2018). Supporting lifelong learning through development of 21st century skills. *10th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma de Mallorca, Spain. HAL Id: [hal-02250150](https://hal.science/hal-02250150/) <https://hal.science/hal-02250150/>
- Melville, W., Hardy, I., & Roy, M. (2019) Struggling to ‘see the big picture’: Professional learning, policy and precarious employment, *Teacher Development*, 23(4), 407-424, <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1620847>
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM’e yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris, France: OECD. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf)
- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, Ü. (2022). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya örneği)* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Partnership for 21st Century Skills, (2019). *Framework for 21st century learning, brief*, http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf,
- Settaş, O. (2022). *Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Akyazı Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Soruklu, E. (2022). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Strang, D. R. (2017). 21st century skills for lifelong learning. In *Re-thinking teacher professional education: Using research findings for better learning. 61st World Assembly ICET 2017: Yearbook of Teacher Education* (ss. 30-41) içinde. <http://hdl.handle.net/11250/2601727>
- Şenol-Ebren, Z. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 240-257. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1105571>
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tiryakioğlu, R. (2022). *İlköğretim fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ve yeni medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Toptal, G. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Toptimur, Z. K. (2021). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tülgen, Ş. (2021). *Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile teknoloji liderliği davranışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uçak, S. ve Erdem H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, Y. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

The Relationship Between 21st Century Skills and Lifelong Learning Tendencies of Turkish Language Instructors for Foreigners

Cemil TORUN^{1*}, Nurşat BİÇER¹

¹Amasya University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Science Education, Türkiye

Abstract: *This study was conducted using a correlational model to determine the relationship between 21st-century skills and lifelong learning tendencies among instructors who teach Turkish as a foreign language. The sample of the study consisted of 219 instructors who teach Turkish to foreigners both in Turkey and abroad. The data collection instruments were digitized and administered online to voluntary participants. SPSS 22 software was used to analyze the data. Statistical analyses were performed using an independent samples t-test, one-way MANOVA, correlation analysis, and regression analysis. The results revealed a positive and significant relationship between instructors' 21st-century skills and their lifelong learning tendencies. In addition, 21st-century skills were found to significantly predict lifelong learning tendencies. A significant gender-based difference was observed in favor of female instructors regarding 21st-century skills, while no significant difference was found concerning educational status. Similarly, female instructors showed significantly higher lifelong learning tendencies, whereas educational status did not yield a significant difference. The findings of the study may contribute to the improvement of instructor policies and educational content, such as certification programs, in institutions that teach the Turkish language to foreigners. It may also contribute to the competencies expected of instructors.*

Article Details

Research Article

Received

28/05/2024

Accepted

26/08/2025

Keywords

Turkish as a foreign
language teaching,
Lifelong learning,
Teacher training,
Self-efficacy,
Correlational
survey.

1. Introduction

Considering the changing and evolving conditions of the world, nations need to adapt to the era to sustain their existence and progress. This necessity requires the accurate analysis and effective utilization of information. In light of contemporary educational paradigms, individuals are expected to acquire a wide range of competencies, including access to valid and reliable information, the ability to develop swift and appropriate solutions to emerging problems, a capacity for critical thinking in the face of events, and creative thinking across various domains (The Partnership for 21st Century Skills [P21], 2019). Moreover, for individuals to achieve success both in education and professional life, they must possess strong collaboration skills, be capable of problem-solving, and demonstrate adaptability within their environments (Eryılmaz & Uluyol, 2015). In this regard, it is of great importance that educators—those who

*Corresponding Author: Cemil Torun E-mail: cemil9200@gmail.com Adres: Yesilirmak Neigh., Cagpar St., No:1, Taşova/Amasya, Türkiye.

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

plan, shape, and manage educational processes—embody these skills and competencies themselves. This is because educators serve as guides, role models, and mentors for individuals throughout the teaching and learning processes.

It is important for educators to incorporate 21st-century skills when shaping educational processes. Larson and Miller (2011) state that the skills individuals need to have in the 21st century and will need in the society they live in should not be taught as additional elements in the educational process, but should be integrated into the education system as a whole. The 21st-century approach to education emphasizes bringing out the capacity and talent that individuals possess, rather than simply transferring knowledge, and equipping individuals with multidimensional skills and competencies. Instead of the traditional understanding that individual success is measured by standard tests and that the education process prepares individuals for professional life, elements such as creativity, productivity, entrepreneurship, innovation, problem solving, critical thinking, project development, and certifications are at the forefront in this century (Uçak & Erdem, 2020). Thus, these elements are crucial for equipping individuals with the multidimensional competencies required for success today.

In order for individuals to be successful in their social, educational, and professional lives today and to adapt to the times, certain competencies, skills, attitudes, and abilities have emerged. The term “21st-century skills and competencies” was used refers to these competencies and skills are more closely aligned with the current era’s social, educational, and economic development needs than those of previous periods (Ananiadou & Claro, 2009). Numerous studies have been conducted by various institutions and organizations to clarify the content and outline the framework of the skills referred to as 21st-century skills. (EnGauge, 2002; National Educational Technology Standards [NETS or ISTE], 2007; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005; Partnership for 21st Century Skills [P21], 2019). Although there are differences in the naming and definition of 21st century skills in the studies conducted, the common ground among the institutions and organizations conducting the research is that these skills are important for the 21st century world (Asa, 2022). While institutions vary in how they define 21st-century skills, this study adopts the P21 Learning Framework due to its comprehensive and widely accepted structure.

Central to the P21 learning framework are 21st-century themes and core subjects. The core subjects essential for all students in the 21st century include such as “English, reading, world languages, art, mathematics, economics, science, geography, history, government, and civics.” The 21st-century skills, which build upon these core subjects and themes, form the upper layer of the P21 framework. These skills are categorized into three main headings: “learning and innovation skills, information, media, and technology skills, and life and career skills.” Also each main category has its own subcategories (P21, 2019, pp. 1-2).

The 21st century, also known as the information age, a time of development and change in all areas of life, increased communication opportunities, and the rapid spread of information. Individuals are forced to learn new things constantly and across various contexts in order to adapt to changing global and living conditions. In particular, technological advances have affected every area of life today, and developments in every field have made it necessary for individuals to constantly acquire new information and learn (Ayçiçek & Yanpar-Yelken, 2016; Güçlü, 2020; Karaman & Aydoğmuş, 2018). For this reason, the concept of lifelong learning, defined as the totality of learning activities carried out formal or informal, to develop knowledge and skills in every field (Ersoy & Yılmaz, 2009), has gained great importance in the 21st century. However, the fact that research has revealed the impact of lifelong learning on the competencies and skills expected of 21st-century individuals has made lifelong learning even more important (Erdoğan, 2020; Gündüz, 2023; İncik-Yalçın, 2020; Korkmaz, 2019;

Kozikoğlu & Altunova, 2018; Mawas & Muntean, 2018; Soruklu, 2022; Strang, 2017).

It is evident that individuals today seek to learn a new language for various reasons. Turkish is among the languages that have attracted increasing interest, especially due to political, commercial, educational, and touristic factors. The increase in demand for learning Turkish as a foreign language has prompted many institutions and organizations to take initiatives, and activities for teaching Turkish as a foreign language have accelerating efforts both in Türkiye and internationally (Şenol-Ebren, 2022). While teaching Turkish to individuals who wish to learn it as a foreign language, to provide instruction that equips them in a way that enables them to acquire the skills and competencies of the 21st century in which they live. In order for individuals to acquire the skills and competencies of the 21st century, the educators themselves must also possess these skills and competencies.

When reviewing the literature on 21st century skills self-efficacy perceptions (21CSSE) and lifelong learning tendencies (YBÖE), it is evident that there are various studies on this subject (Aksüt, 2023; Erdoğan, 2020; Gündüz, 2023; Korkmaz, 2019; Kozikoğlu & Altunova, 2018; Mawas & Muntean, 2018; Özdemir, 2022; Soruklu, 2022; Strang, 2017). The majority of studies have been conducted on educational leaders, teachers, and teacher candidates, but there are also studies conducted on academics.

Recently, both domestic and international efforts in teaching Turkish to foreigners have gained substantial momentum, accompanied by a rise in scholarly interest. However, a gap remains in the literature concerning the intersection of the above-mentioned concepts and Turkish language instructors teaching it as a foreign language. This study aims to address that gap. It is expected that the findings will contribute to a better understanding of the significance of 21st-century skills in foreign language instruction and raise awareness of their importance in educational practices. Furthermore, the study is anticipated to underscore the value of integrating activities and content related to these skills into teaching processes, thereby enhancing instructional quality and effectiveness. Additionally, the findings may offer insights into defining instructor qualifications—an area not yet fully conceptualized in the field of teaching Turkish as a foreign language.

In this regard, the study's results could inform the design of training content for certificate programs aimed at prospective instructors in this field and provide recommendations for undergraduate, graduate, and in-service training curricula. A review of the literature indicates that most research related to this topic has been conducted with pre-service teachers from various subject areas (Aksüt, 2023; Erdoğan, 2020; Gündüz, 2023; Kozikoğlu & Altunova, 2018; Mawas & Muntean, 2018; Soruklu, 2022; Strang, 2017). What distinguishes this study from previous ones is its focus not on pre-service teachers but on educators actively engaged in and responsible for the educational process. Its originality lies in addressing an under-researched topic—namely, 21st-century competencies and lifelong learning tendencies among instructors of Turkish as a foreign language—and in its potential to contribute to the development of a framework for instructor qualifications and training content.

Teaching Turkish as a foreign language continues to grow in importance due to the current national and international context. A review of the literature reveals a lack of studies focusing specifically on instructors teaching Turkish as a foreign language and the relevant competencies. Accordingly, this study aims to examine the 21st-century skills and lifelong learning tendencies of these instructors and to explore the relationship between the two.

The study sought answers to the following questions:

1. Do Turkish language instructors for foreigners' perceptions of their 21st-century skills self-efficacy show significant differences across the scale and its subdimensions according to

gender, professional seniority, educational status, and employment status variables?

2. Do Turkish language instructors' lifelong learning tendencies show significant differences across the scale and its subscales according to gender, professional seniority, educational status, and employment status variables?

3. What is the level of relationship between Turkish language instructors' perceptions of their 21st century skills self-efficacy and their lifelong learning tendencies?

4. Do Turkish language instructors' perceptions of their 21st century skills self-efficacy predict their lifelong learning tendencies at a significant level?

2. Method

2.1. Research Design

The purpose of this study is to investigate the relationship between Turkish language instructors' perceptions of their 21st century skills self-efficacy and their lifelong learning tendencies. To this end, a correlational survey model was employed. “The correlational survey model is a research approach that aims to determine the existence and/or degree of co-variation between two or more variables” (Karasar, 2023, p. 114). In this study, the relationship between 21st century skills self-efficacy and lifelong learning tendencies among instructors who teach Turkish as a foreign language was examined quantitatively.

2.2. Participants

The population of the study consists of instructors who teach Turkish as a foreign language. These instructors work both domestically and abroad. The study group consists of 219 instructors selected from the universe using convenience sampling methods. In convenience sampling, “the accuracy of the sample is sacrificed in exchange for time and money savings” (Balcı, 2021, p. 103). In other words, the researcher includes people from their immediate circle or those who are easily accessible in the sample. In this regard, we contacted Turkish Language Teaching Centers (TÖMER, etc.) within state and foundation universities and with the Yunus Emre Institute. After obtaining the necessary permissions, the links to the survey instruments were provided to the relevant units of the institutions and the instructors. In addition, the contact information of the academic staff available on the websites of the contacted institutions was accessed, and the links to the scales were also sent via email. Consequently, the study's sample comprised a total of 219 instructors, 65 of whom were male and 154 of whom were female, who teach Turkish as a foreign language both in Türkiye and abroad.

While the convenience sampling method employed in this study may pose limitations in terms of generalizability, efforts were made to mitigate this issue. To enhance the data heterogeneity, educators working in a variety of institutions and geographic regions, both in Turkey and abroad, were included in the sample. This approach aimed to increase the diversity of the data and improve the representativeness of the research findings.

2.3. Data Collection Tools

The data collection tools employed in the study included a personal information form, the 21st Century Skills Self-Efficacy Scale, and the Lifelong Learning Tendencies Scale. A review of the content and items of these instruments indicates that they were developed with a broad and inclusive scope. Moreover, the items align with the professional responsibilities and competencies expected of instructors teaching Turkish as a foreign language. Therefore, these scales were deemed appropriate for use with this target group.

2.3.1. Personal Information Form

The personal information form was prepared by the researcher to gather data on demographic and professional variables, including gender, professional seniority, educational status, and employment status. In the process of designing this form, an extensive literature review was conducted, drawing on previous research relevant to the topic (Altın, 2018; Ayaz, 2016; Çınar, 2019; Korkmaz, 2019; Lala, 2021; Toptimur, 2021; Torun, 2020; Yaman, 2014; Yıldırım, 2021). The selection of variables was informed by findings and practices identified in these earlier studies.

2.3.2. 21st Century Skills Self-Efficacy Scale (21CSSE)

The “21st Century Skills Self-Efficacy Scale” developed by Anagün *et al.* (2016) was administered to assess the self-efficacy perceptions of Turkish language instructors teaching foreigners regarding 21st century skills. The scale comprises 42 items with three subscales: learning and renewal skills (LRS), life and career skills (LCS), and information, media, and technology skills (IMTS). The results of the analysis showed that Cronbach’s Alpha value for the scale’s reliability coefficient was .88; in the present study, this value was calculated as .93.

2.3.3. Lifelong Learning Tendencies Scale (LLT)

The “Lifelong Learning Tendencies Scale” developed by Gür-Erdoğan and Arsal (2016) was applied to examine the lifelong learning tendencies of Turkish language instructors for foreigners. This five-point Likert scale comprises 17 items with two subscales: willingness to learn (WL) and openness to development (OD). There are no reverse items in the scale. The results of the analysis showed that the scale has a Cronbach’s Alpha reliability coefficient of .86; in the present study, this value was calculated as .88.

2.4. Data Collection Procedures

Prior to data collection, the necessary permissions were obtained from the developers of the measurement tools. Following this, ethics approval was secured from the Ethics Committee of the Institute of Social Sciences at Amasya University (dated 05.10.2022, number E-30640013-108.01-94711). Data collection commenced after this approval. Participation in the study was entirely voluntary, and all data were collected in accordance with established ethical standards.

The research data were gathered through an online survey created using Google Forms. This method was selected to overcome limitations related to geographical dispersion and time constraints, allowing for the inclusion of a diverse sample of instructors from both Türkiye and abroad. The participants included instructors affiliated with institutions such as the Yunus Emre Institute and TÖMER centers at state and foundation universities. The diversity of the sample is also reflected in participants’ educational backgrounds, which span faculties of education as well as science and literature.

The data collection tools for this study, including personal information forms and the “21st Century Skills Self-Efficacy Scale” and the “Lifelong Learning Tendencies Scale”, were adapted to an online format. To ensure data integrity and ethical compliance, the survey link was shared with participants on a voluntary basis, without collecting any personal identifiers. To prevent multiple submissions from the same individual, the link was distributed on a one-time basis. Furthermore, mandatory fields were implemented to ensure that all scale items were answered completely.

2.5. Data Analysis

After the data was collected, it was reviewed, and two data points that were found to be incomplete or inconsistent were deemed invalid and excluded from the scope of the study. The

SPSS 22 program was used to analyze the data collected in the digital environment. Independent sample t-tests, one-way MANOVA analysis, correlation analysis, and regression analysis were used in the statistical analyses. Post Hoc tests were applied to determine the significant differences that were found in the variance analysis.

The skewness and kurtosis values of the data were examined to determine the normality distribution of the data obtained within the scope of the research. As a result of the analysis, the skewness value of the learning and renewal skills subscale of the 21st century skills self-efficacy perception scale was found to be $-.807$, the kurtosis value was $.524$, the skewness value of the life and career skills subscale was $-.680$, and the kurtosis value was $.182$, and the skewness value of the knowledge, media, and technology skills subscale was $-.745$, while the kurtosis value was $-.220$. The skewness value of the total 21st century self-efficacy perception scale was $-.707$, while the kurtosis value was $.435$. The skewness value of the willingness to learn subscale of the lifelong learning tendencies scale was -1.228 , and the kurtosis value was 2.308 , while the skewness value of the openness to development subscale was -1.486 , and the kurtosis value was 2.017 . The skewness value of the total of the lifelong learning tendencies scale was found to be -1.302 , and the kurtosis value was 2.372 . As a result of the analyses, it was determined that the data exhibited a normal distribution. Jondeau and Rockinger (2003) stated that skewness and kurtosis coefficients ranging between $+3$ and -3 are consistent with the normal distribution range.

3. Findings

3.1. Findings on the Difference between Turkish as a Foreign Language Instructors' 21st-Century Skills Self-Efficacy Perceptions and Various Variables

Table 1 shows the results of the *t*-test conducted to determine whether there is a significant difference in the 21st century skills self-efficacy scale applied to Turkish language instructors for foreigners according to the gender variable.

Table 1. *t*-Test Results Regarding the 21CSSE by Gender Variable

	Gender	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
LRS	Male	65	69.32	6.89	217	-1.213	.226
	Female	154	70.66	7.68			
LCS	Male	65	78.16	7.16	217	-2.853	.005*
	Female	154	80.90	6.18			
IMTS	Male	65	34.58	4.74	217	-2.752	.006*
	Female	154	36.22	3.67			
21st century skills self-efficacy	Male	65	182.07	15.43	217	-2.541	.012*
	Female	154	187.79	15.10			

* $p < .05$

When Table 1 is examined, no statistically significant difference is found between the means of male instructors ($\bar{x}=69.32$; $SD=6.89$) and female instructors ($\bar{x}=70.66$; $SD=7.68$) in terms of LRS ($t=-1.213$; $p>.05$).

Statistically significant differences in favor of female instructors were found in LCS and IMTS scores and in total scores on the 21st century skills scale. Accordingly, female instructors were found to have higher self-efficacy perceptions than male instructors in terms of life and career skills, information, media and technology skills, and 21st century skills.

Table 2 shows the results of the t-test conducted to determine whether there was a significant difference in the 21st century skills self-efficacy perceptions scale applied to Turkish language instructors for foreigners according to the employment status variable.

Table 2. *t-Test Findings for 21st Century Skills Self-Efficacy Scale by Employment Status*

	Employment Status	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
LRS	Permanent Academic Staff	143	70.11	6.84	217	-.396	.693
	Temporary Academic Staff	76	70.53	8.56			
LCS	Permanent Academic Staff	143	79.36	6.42	217	-2.274	.024*
	Temporary Academic Staff	76	81.47	6.74			
IMTS	Permanent Academic Staff	143	35.34	3.98	217	-1.966	.051
	Temporary Academic Staff	76	36.47	4.18			
21st century skills self-efficacy	Permanent Academic Staff	143	184.82	14.56	217	-1.683	.094
	Temporary Academic Staff	76	188.48	16.68			

* $p < .05$

When Table 2 is examined, no statistically significant difference was found between permanent teaching staff and temporary teaching staff in terms of LRS and IMTS dimensions and total scores on the 21st century skills scale.

However, in the LCS dimension, there is a statistically significant difference between the mean scores of permanent teaching staff ($\bar{x}=79.36$; $SS=6.42$) and temporary teaching staff ($\bar{x}=81.47$; $SS=6.74$) ($t=-2.274$; $p<.05$). It is observed that the perceptions of life and career skills among temporary teaching staff are statistically significantly higher than those of permanent teaching staff.

Table 3 shows the results of the MANOVA test conducted to determine whether there is a significant difference in the 21st-century skills self-efficacy perceptions scale applied to Turkish language instructors based on the professional seniority variable.

Table 3. *MANOVA Findings Regarding Professional Seniority*

Variable	Wilks' Lambda	<i>F</i>	Hypothesis df	Error df	<i>p</i>	η ²
Professional Seniority	.914	1.621	12.000	561.191	.82	.30

Dependent variables	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta
LRS	219	70.26	7.47	4	.580	.677	.011
LCS	219	80.09	6.59	4	1.621	.170	.029
IMTS	219	35.73	4.07	4	3.274	.012*	.058
21st century skills self-efficacy	219	186.09	15.39	4	1.561	.186	.028

* $p < .05$

When Table 3 is examined, it is concluded that there is a statistically significant difference in terms of the professional seniority variable according to the subscale of information, media, and technology skills of Turkish language instructors for foreigners as a result of the one-way MANOVA analysis ($F=3.274$; $p<.05$). The results of the Scheffe test, one of the “Post Hoc” tests conducted to determine which groups the difference occurred between, are presented in Table 4.

Table 4. Findings on Intergroup Differences Regarding the Professional Seniority Variable

Subscales	Professional seniority	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Difference
LRS	0-5	87	69.78	8.48	.580	.677	
	5-10	63	71.31	6.88			
	10-15	49	70.34	6.74			
	15-20	11	68.81	7.31			
	20 and over	9	68.88	4.70			
LCS	0-5	87	80.56	6.45	1.621	.170	
	5-10	63	81.03	6.22			
	10-15	49	79.24	6.72			
	15-20	11	77.45	6.78			
	20 and over	9	76.88	8.56			
IMTS	0-5	87	36.06	3.83	3.274	.012*	Between the 2nd and 5th groups
	5-10	63	36.49	3.82			
	10-15	49	34.97	4.36			
	15-20	11	35.27	3.46			
	20 and over	9	31.88	5.18			
21st century skills self-efficacy	0-5	87	186.41	16.11	1.561	.186	
	5-10	63	188.84	14.86			
	10-15	49	184.57	14.09			
	15-20	11	181.54	15.92			
	20 and over	9	177.66	16.13			

* $p<.05$

When Table 4 is examined, the information obtained from the one-way MANOVA analysis reveals that the significant difference in the subscale of information, media, and technology skills is between groups 2 and 5 according to the Scheffe test ($F=3.274$; $p<.05$). Accordingly, these results indicate that instructors with 5-10 years of seniority had higher perceptions of information, media, and technology skills than instructors with 20 years or more of seniority.

Tables 5 and 6 show the results of the MANOVA test conducted to determine whether there was a significant difference in the 21st century skills self-efficacy scale applied to Turkish language instructors of foreigners according to the educational status variable.

Table 5. MANOVA Findings for 21st Century Skills Self-Efficacy Scale by Educational Status

Variables	Wilks' Lambda	<i>F</i>	Hypothesis df	Error df	<i>p</i>	η^2	
Educational Status	.948	1.913	6.000	428.000	.77	.26	
Dependent variables	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta
LRS	219	70.26	7.47	2	.205	.814	.002
LCS	219	80.09	6.59	2	1.303	.247	.012
IMTS	219	35.73	4.07	2	1.250	.289	.011
21st century skills self-efficacy	219	186.09	15.39	2	.117	.890	.002

When Table 5 is examined, according to the results of the one-way MANOVA analysis, no statistically significant difference was found in the overall scale and subscales of the relevant scale applied to Turkish language instructors for foreigners according to the educational status variable ($F=1.913$; $p>.05$).

Table 6. *MANOVA Findings for 21st Century Skills Self-Efficacy Scale Subscales by Educational Status*

Subscales	Educational Status	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
LRS	Bachelor's Degree	16	69.12	8.44	.205	.814
	Master's Degree	122	70.40	7.76		
	PhD	81	70.28	6.87		
LCS	Bachelor's Degree	16	81.43	5.17	1.303	.274
	Master's Degree	122	80.50	6.93		
	PhD	81	79.20	6.28		
IMTS	Bachelor's Degree	16	36.81	2.68	1.250	.289
	Master's Degree	122	35.38	4.15		
	PhD	81	36.04	4.16		
21st century skills self-efficacy	Bachelor's Degree	16	187.37	14.23	.117	.890
	Master's Degree	122	186.29	16.07		
	PhD	81	185.54	14.89		

When Table 6 is examined, the results of the one-way MANOVA analysis show that the relevant scale applied to Turkish language teachers for foreigners has no significant effect on the LRS subscale ($F=.205$; $p>.05$), LCS subscale ($F=1.303$; $p>.05$), IMTS subscale ($F=1.250$; $p>.05$), and overall scale ($F=.117$; $p>.05$).

3.2. Findings on the Difference between Turkish as a Foreign Language Instructors' Lifelong Learning Tendencies and Various Variables

Table 7 shows the results of the t-test conducted to determine whether there is a significant difference in the lifelong learning tendencies scale applied to Turkish language instructors for foreigners according to the gender variable.

Table 7. *t-Test Findings Related to the Gender Variable in the LLT*

	Gender	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
WL	Male	65	49.01	5.00	217	-2.706	.007*
	Female	154	50.80	4.22			
OD	Male	65	27.32	2.82	217	-3.318	.001*
	Female	154	28.44	2.02			
Lifelong Learning Tendencies	Male	65	76.33	7.26	217	-3.169	.002*
	Female	154	79.25	5.72			

* $p<.05$

When Table 7 is examined, there is a statistically significant difference between the mean of male instructors ($\bar{x}=49.01$; $SD=5.00$) and female instructors ($\bar{x}=50.80$; $SD=4.22$) in terms of the WL subscale ($t=-2.706$; $p<.05$). It was found that female instructors' willingness to learn is statistically significantly higher than that of male instructors.

There is a statistically significant difference between the mean scores of male instructors ($\bar{x}=27.32$; $SD=2.82$) and female instructors ($\bar{x}=28.44$; $SD=2.02$) in the OD subscale ($t=-3.318$; $p<.05$). The results showed that female instructors' openness to development is statistically significantly higher than that of male instructors.

According to the total scores on the lifelong learning tendencies scale, there is a statistically significant difference between the mean of male instructors ($\bar{x}=76.33$; $SD=7.26$) and female instructors ($\bar{x}=79.25$; $SD=5.72$) ($t=-2.520$; $p<.005$). Female instructors' lifelong learning tendencies are statistically significantly higher than those of male instructors.

Table 8 shows the results of the t-test conducted to determine whether there is a significant difference in the lifelong learning tendencies scale applied to Turkish language instructors for foreigners according to the employment status variable.

Table 8. *t-Test Findings for LLT by Employment Status*

	Employment Status	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
WL	Permanent	143	49.78	4.48	217	-2.216	.028*
	Academic Staff						
	Temporary	76	51.19	4.50			
	Academic Staff						
OD	Permanent	143	27.95	2.17	217	-1.354	.177
	Academic Staff						
	Temporary	76	28.40	2.62			
	Academic Staff						
Lifelong Learning Tendencies	Permanent	143	77.74	6.09	217	-2.085	.038*
	Academic Staff						
	Temporary	76	79.60	6.66			
	Academic Staff						

* $p<.05$

When Table 8 is examined, there are statistically significant differences between permanent academic staff and temporary academic staff in terms of the total scores on the lifelong learning tendencies scale and the WL subscale. It was found that the willingness to learn and lifelong learning tendencies of temporary academic staff are statistically significantly higher than those of permanent teaching staff.

In the OD subscale, the means of permanent academic staff ($\bar{x}=27.95$; $SD=2.17$) and temporary academic staff ($\bar{x}=28.40$; $SD=2.62$) did not show a statistically significant difference ($t=-1.354$; $p>.05$).

Table 9 shows the results of the MANOVA test conducted to determine whether the lifelong learning tendencies scale applied to Turkish language instructors for foreigners showed a significant difference according to the professional seniority variable.

Table 9. *MANOVA Findings for Professional Seniority Variable*

Variables	Wilks' Lambda	<i>F</i>	Hypothesis df	Error df	<i>p</i>	η2	
Professional Seniority	.899	2.918	8.000	426.000	.004	.052	
Dependent variables	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta
WL	219	50.27	4.53	4	2.502	.043*	.045
OD	219	28.11	2.34	4	3.556	.008*	.062
Lifelong Learning Tendencies	219	78.38	6.34	4	2.870	.024*	.051

* $p<.05$

When Table 9 is examined, it is concluded that there is a statistically significant difference in terms of the professional seniority variable in the overall and subscales of the relevant scale applied to Turkish language instructors for foreigners as a result of the one-way MANOVA analysis ($F=2.918$; $p<.05$). The results of the LSD test, one of the “Post Hoc” tests conducted to determine which groups the difference occurred between, are presented in Table 10.

Table 10. *Intergroup Difference Findings for Professional Seniority Variable*

Subscales	Professional Seniority	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Difference
WL	0-5	87	51.09	4.20	2.502	.043*	The 1st, 2nd, and 3rd groups
	5-10	63	50.50	4.94			
	10-15	49	48.61	4.37			
	15-20	11	50.36	4.58			
	20 and over	9	49.66	3.90			
OD	0-5	87	28.44	2.35	3.556	.008*	The 1st, 2nd, 3rd, and 5th groups
	5-10	63	28.46	1.91			
	10-15	49	27.55	2.24			
	15-20	11	27.72	2.76			
	20 and over	9	26.00	3.57			
Lifelong Learning Tendencies	0-5	87	79.54	6.03	2.870	.024*	The 1st, 2nd, and 3rd groups
	5-10	63	78.96	6.49			
	10-15	49	76.16	6.07			
	15-20	11	78.09	6.94			
	20 and over	9	75.66	6.46			

* $p<.05$

When Table 10 is examined, it is seen that the significant difference in the WL subscale of the relevant scale applied to Turkish language instructors for foreigners as a result of the one-way analysis of variance ($F=2.502$; $p<.05$) and in the overall scale ($F=2.870$; $p>.05$) was found to be significant between the 1st, 2nd, and 3rd groups. The significant difference in the OD subscale of the relevant scale was found to be between the 1st, 2nd, 3rd, and 5th groups ($F=3.556$; $p>.05$).

Tables 11 and 12 show the results of the MANOVA test conducted to determine whether there was a significant difference in the lifelong learning tendencies scale applied to Turkish language instructors for foreigners according to the educational status variable.

Table 11. *MANOVA Findings for the LLT by Educational Status*

Variables	Wilks' Lambda	<i>F</i>	Hypothesis <i>df</i>	Error <i>df</i>	<i>p</i>	η ²	
Educational Status	.976	1.316	4.000	430.000	.263	.012	
Dependent variables	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta
WL	219	50.27	4.53	2	1.682	.188	.015
OD	219	28.11	2.34	2	2.339	.099	.021
Lifelong Learning Tendencies	219	78.38	6.34	2	2.193	.114	.020

When Table 11 is examined, no statistically significant difference was found as a result of the one-way MANOVA analysis ($F=1.316$; $p>.05$).

Table 12. *MANOVA Findings for the LLT Subscales by Educational Status*

Subscales	Educational Status	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
WL	Bachelor's Degree	16	51.06	4.47	1.682	.188
	Master's Degree	122	50.64	4.21		
	PhD	81	49.55	4.95		
OD	Bachelor's Degree	16	28.87	1.62	2.339	.099
	Master's Degree	122	28.27	2.43		
	PhD	81	27.71	2.28		
Lifelong Learning Tendencies	Bachelor's Degree	16	79.93	5.67	2.193	.114
	Master's Degree	122	78.92	6.10		
	PhD	81	77.27	6.71		

When Table 12 is examined, as a result of the one-way MANOVA analysis, no statistically significant difference was found in the subscales of the relevant scale applied to Turkish language instructors of foreigners in the WL subscale ($F=1.682$; $p>.05$), OD subscale ($F=2.339$; $p>.05$), and overall scale ($F=2.193$; $p>.05$) of the scale as a whole.

Table 13 shows the simple linear correlation findings conducted to determine the level of relationship between the 21st century skills self-efficacy perception scale applied to Turkish language teachers and the lifelong learning tendencies scale.

Table 13. *Findings of the Simple Linear Correlation Analysis*

		LRS	LCS	IMTS	21st-century skills self-efficacy
WL	<i>r</i>	.525**	.630**	.436**	.640**
OD	<i>r</i>	.473**	.558**	.550**	.614**
Lifelong Learning Tendencies	<i>r</i>	.550**	.656**	.515**	.684**

** $p<.01$

Simple linear correlation analysis was performed to examine the relationships between 21CSSE and LLT scores. According to this analysis, there was a significant correlation between WL and LRS ($r=.525$, $p<.01$), LCS ($r=.630$, $p<.01$), IMTS ($r=.436$, $p<.01$), and 21CSSE total scores ($r=.640$, $p<.01$). OD was significantly correlated with LRS ($r=.473$, $p<.01$), LCS ($r=.558$, $p<.01$), IMTS ($r=.506$, $p<.01$), and the total 21CSSE score ($r=.614$, $p<.01$). A positive correlation was found between LLT and LRS ($r=.550$, $p<.01$), LCS ($r=.656$, $p<.01$), IMTS ($r=.515$, $p<.01$), and 21CSSE total scores ($r=.684$, $p<.01$).

As a result, when looking at the results related to correlation analysis, positive relationships between the scales were observed. In other words, an increase in lifelong learning tendencies correlates with an increase in 21st-century skills perceptions of self-efficacy. It can be said that an increase in 21st-century skills self-efficacy perceptions correlates with an increase in lifelong learning tendencies.

Table 14 presents the results of a simple linear regression analysis conducted to determine whether Turkish language instructors' perceptions of self-efficacy in 21st-century skills significantly predict their lifelong learning tendencies.

Table 14. Simple Linear Regression Analysis on the Predictive Power of 21st Century Skills Self-Efficacy Perception on Lifelong Learning Tendency

	Model	B	Std. Error	β	t	p	
Lifelong Learning Tendencies	Constant	55.951	9.442		5.926	.000	R=.684 R ² =.468
	21st-century skills self-efficacy	1.660	.120	.684	13.829	.000	F=191.235 P<0.5

The simple linear regression analysis revealed that it was determined that 21st-century skills self-efficacy scores ($R=.684$, $R^2=.468$, $F= 191.235$, $p<.05$) significantly predicted lifelong learning tendencies. According to these results, 21st-century skills self-efficacy explains 46% of the variance in lifelong learning tendencies. In this context, it was concluded that 21st-century self-efficacy skills is a significant predictor of lifelong learning tendencies.

4. Conclusion, Discussion, and Recommendations

The recent increase in Turkish language teaching activities for foreigners has led to a surge in research in this field. A review of the literature indicates that no research has been conducted on Turkish language instructors who teach Turkish as a foreign language in relation to the topics mentioned above. Therefore, this study aims to fill this gap in the literature and to examine the 21st-century skills and lifelong learning tendencies of Turkish language instructors for foreigners and to determine the relationship between them. To this end, data were collected from instructors both in Türkiye and abroad, and these data were analyzed using various statistical methods. The results obtained from the analyses were discussed, and some recommendations were presented in this context.

4.1. Conclusion and Discussion of Turkish as a Foreign Language Instructors' 21st Century Skills Self-Efficacy Perceptions According to Various Variables

Looking at the results of the study, it was observed that no significant difference was found in the LRS subscale based on gender, but there was a significant difference in favor of female instructors according to the gender variable in the LCS and IMTS subscale and in the total scores of the scale. This outcome may be explained by the tendency of female instructors to integrate technology more effectively for this outcome (Erdemir *et al.*, 2009). It is thought that females' desire to gain status in social and professional life and their high level of awareness in this regard may have contributed to this outcome. Additionally, the higher number of female participants compared to male participants may be another factor. There are different studies that support and do not support the research results in this field. Toptal (2021) found that there was a significant difference in favor of female preservice teacher in terms of the gender variable only in the LCS subscale of Turkish preservice teachers' perceptions of 21st century skills self-efficacy, and explained this as being due to the higher number of female participants compared to male participants and female preservice teachers' greater mastery of the skills in question. Bakar (2020) concluded in his study on preservice teachers that there was a significant difference in favor of female preservice teachers in terms of gender in the LRS, LCS, and IMTS subscale and in the total score of the scale. Murat (2018), on the other hand, found no significant difference between genders in terms of LRS in his research on preservice teachers, but found a significant difference in favor of female preservice teachers in terms of LCS and IMTS. Some studies have shown that gender is not a factor in individuals' possession of 21st-century skills (Aksüt, 2023; Özdemir, 2022; Özer, 2021).

There was no significant difference in the LRS and LCS subscales applied to instructors and in the total score of the scale based on the variable of professional seniority. However, a significant difference was found favoring instructors with 5-10 years of professional seniority compared to the group of instructors with 20 or over years of professional seniority in the subscale of information, media, and technology skills. Accordingly, it can be said that as the seniority of instructors who face challenges in keeping pace with contemporary developments increases, their IMTS decreases, depending on age. As can be understood from this, instructors who have been working in the profession for a certain period of time become stagnant over time and lag behind in adapting to the era in some areas. Professional burnout and a decline in motivation over time may also contribute to this trend, as enthusiasm and energy tend to be higher at the beginning of a teaching career. Several studies support these results. Çınar (2019) investigated instructors and found no significant difference in the total scores of the LRS and LCS subscales or in overall 21st-century skills self-efficacy perceptions based on professional seniority. However, the study revealed that IMTS were significantly higher among instructors with 10-15 years of experience compared to those with 21 years or more. This was attributed to difficulties in adapting to rapidly evolving technology, age-related factors, and professional burnout. In contrast, Özdemir (2022) found a significant difference only in the LRS subscale, with instructors who had 20 or more years of experience scoring higher than those with 1–5 and 5–10 years. Tiryakioğlu (2022) found no significant difference in the total scores of the LRS and LCS subscales, or in the overall 21st-century skills self-efficacy perceptions, based on professional seniority. However, the study revealed that IMTS were higher among instructors with 1-5 years of seniority compared to those with 20 years or over. Conversely, there are also studies that reveal that professional seniority is not an effective factor in possessing 21st-century skills (Özer, 2021; Toptimur, 2021; Tülgen, 2021).

The study concluded that there is was statistically significant difference in the subscales and overall of the relevant scale applied to instructors according to the educational status variable. This suggests that educational status is not a significant factor in individuals' 21st-century skills. Considering that the learning process encompasses the entire lifespan of an individual, from birth to death, it is an expected outcome that educational status is not an effective factor in acquiring the requirements of the century in which individuals live. Research conducted on this topic in the literature supports this result (Çınar, 2019; Demirel, 2022; Elekoğlu, 2022; Tülgen, 2021).

The analysis revealed no significant differences in the LRS and IMTS subscales of the relevant scale applied to instructors and in the overall scale in terms of the employment status variable. However, a significant difference was found in the LCS subscale, where the perceptions of temporary academic staff were higher than those of permanent academic staff. This result suggests that the type of staff position that instructors hold affects their use of characteristics such as effective use of time, undertaking new initiatives, taking responsibility, being open to criticism, having different perspectives, and benefiting from experience. This can be explained by the fact that temporary academic staff feel uncomfortable with the uncertainty of their positions and have a more effective work perception in order to maintain their positions in the face of current uncertainties. On the other hand, it can be said that permanent academic staff do not experience any uncertainty about their positions and, with the sense of comfort this provides, consider themselves sufficient in some areas and do not feel the need for more. Or, conversely, it can be said that temporary academic staff are career-conscious and are in a more effective process of wanting to advance in their positions. Considering this situation, it is a likely and reasonable result that temporary academic staff's perceptions of life and career skills are higher than those of permanent academic staff.

The concept of temporary staff in this study aligns with the notion of precarious employment, as discussed by Melville et al. (2019). The study mentions the negative effects of precarious employment on teachers and discusses how teachers working in precarious employment feel stressed and pressured, leading them to engage in a more effective work process in order to maintain their current position, seek promotion, and avoid economic hardship. In this context, it is a natural outcome that temporary teaching staff have higher life and career skills than permanent academic staff.

4.2. Conclusion and Discussion of Turkish as a Foreign Language Instructors' Lifelong Learning Tendencies According to Various Variables

Lifelong learning encompasses the period from birth to death. In this regard, it is thought that various variables are not expected to play a decisive role in instructors' lifelong learning tendencies. In contrast, research findings show that certain variables have a decisive effect on lifelong learning.

The findings revealed a significant gender-based difference in favor of female instructors in the WL and OD subscales, as well as in the total scale scores. In other words, female instructors scored higher than their male counterparts in WL, OD, and LLT. It is thought that women's desire to develop themselves in all areas in order to gain social status has contributed to this result. Another possible explanation is the greater number of female participants compared to males in the study. There are conflicting findings in the literature regarding this outcome. Özdemir (2022) concluded in his study on teachers that there was no significant difference between genders in the OD subscale used, but there was a significant difference in favor of female teachers in the WL subscale and in the total scores of the scale. He explained this situation as female teachers being more eager and motivated than male teachers in terms of self-development, learning new things, and acquiring knowledge. Other studies have similarly reported that LLT scores are significantly higher among women (Ayra, 2015; Erdoğan, 2020; Torun, 2020). Conversely, some studies have found that gender is not a significant factor in LLT (Lala, 2021; Settaş, 2022; Soruklu, 2022; Yaman, 2014; Yıldırım, 2021).

The findings indicated a statistically significant difference in the subscales and total scores of the relevant scale administered to instructors based on their professional seniority variable. In the WL subscale and total score, instructors with 0–5 years of experience scored significantly higher than those with 5–10 or 10–15 years of experience. In the OD subscale, instructors with 0–5 years of experience outperformed all other seniority groups, including those with 5–10, 10–15, and 20 or more years of service. From this perspective, it can be understood that instructors who are new to the profession are eager to learn, open to development, and more open to lifelong learning, while instructors who have worked in the profession for a certain period of time have become stagnant in their willingness to learn, openness to development, and tendency toward lifelong learning. This outcome may largely be attributed to professional burnout or stagnation. Considering that instructors have been working in the profession for many years and have faced various problems in different areas during their tenure, it is understood that professional energy decreases as the length of service in the profession increases. Considering the effect of the age factor, it is natural for such a result to emerge. In summary, professional stagnation and declining motivation are influential factors affecting lifelong learning tendencies. A review of the literature reveals that studies on this subject have yielded different results. In his study with teachers, Settaş (2022) found that there was no significant difference in the WL dimension of the scale applied according to professional seniority, but there was a significant difference in the OD subscale and the total score of the scale between the groups of teachers with 1–10 years and 21 years and above, in favor of teachers with 1–10 years of service, and explained this as being due to teachers with 21 years and above of seniority being more

conservative and authoritarian. Yaman (2014) concluded in his study with teachers that teachers with 6-10 years of service had higher lifelong learning tendencies than other seniority groups. There are also studies showing that professional seniority is not an effective factor on lifelong learning tendencies (Abbak, 2018; Altın, 2018; Ayaz, 2016; Tanatar, 2017).

While no significant difference was observed in the OD subscale based on instructors' employment status, a significant difference was found in the WL subscale. Accordingly, the employment status that instructors does not significantly affect their openness to development. On the other hand, it was concluded that temporary academic staff are more willing to learn than their permanent counterparts. One possible reason for this situation, it can be argued that temporary instructors are aware of their career development and, in this regard, their determination and desire to work steadily make them more willing to learn new things. Conversely, it is understood that instructors who have reached a certain position in their profession and do not experience any uncertainty tend to take a passive role in terms of their willingness to learn new things and shaping the learning process due to their sense of comfort. This indicates that instructors experience professional stagnation and a decline in their professional expectations and enthusiasm. An analysis of the total LLT scores reveals that instructors' employment status significantly influences their lifelong learning tendencies. Temporary academic staff demonstrate higher lifelong learning tendencies than permanent academic staff. Lifelong learning is a continuous process that extends from birth to death. Considering this, the positions of instructors should not have a significant effect on their lifelong learning tendencies. However, according to the results, it can be said that the staff positions of instructors encourage temporary instructors to pursue learning processes more actively in order to advance in their professional careers and perhaps to prevent anxiety and unease arising from the uncertainty of their positions. On the other hand, it can be said that the same situation leads permanent teaching staff to a sense of comfort due to the security provided by their positions, leading to stagnation.

4.3. Conclusion and Discussion on the Relationship between Turkish as a Foreign Language Instructors' 21st Century Skills Self-Efficacy Perceptions and Lifelong Learning Tendencies

The findings of the study reveal a significant and positive correlation between 21st-century skills and lifelong learning tendencies. In other words, an increase in lifelong learning tendencies is associated self-efficacy perceptions of 21st century skills. Conversely, a decrease in self-efficacy perceptions of 21st-century skills is linked to a decrease in lifelong learning tendencies. Overall, the results suggest a strong relationship between self-efficacy perceptions of 21st-century skills and lifelong learning tendencies. Furthermore, it has been revealed that 21st-century skills predict lifelong learning tendencies. Accordingly, 21st-century skills self-efficacy explains 46% of the variance in lifelong learning tendencies. This means that self-efficacy in 21st-century skills plays a major role in shaping lifelong learning tendencies. Based on these results, it can be suggested that 21st-century skills are essential for fostering lifelong learning. There are studies in literature that support these findings. Soruklu (2022) found a strong relationship between 21st-century skills and lifelong learning tendencies in his study on preservice teachers. Gündüz (2023) and Erdoğan (2020) concluded in their studies that there is a significant and positive relationship between 21st-century skills and LLT, and that 21st-century skills predict lifelong learning tendencies.

Other studies in the literature have also concluded that there are significant and positive relationships between 21st-century skills and lifelong learning tendencies (Aksüt, 2023; Korkmaz, 2019; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Mawas ve Muntean, 2018; Özdemir, 2022; Strang, 2017).

Based on the results obtained from the research data, the following recommendations have been made:

1. Seminars, conferences, and in-service training can be used to raise instructors' awareness and understanding of 21st-century skills and lifelong learning.
2. Instructors can be informed about the use of technology in language teaching. At the same time, practical training can be provided to instructors on the use of technological tools and materials in teaching.
3. Instructors can be encouraged to closely follow innovations and developments in the field.
4. New research can be conducted and comparisons made using different measurement tools on the 21st-century skills self-efficacy perceptions, and lifelong learning tendencies of instructors who teach Turkish as a foreign language.

Acknowledgments:

This study is derived from the first author's master's thesis.

Ethics Committee Approval:

This study was conducted with permission obtained by the Amasya University Social Sciences Ethics Committee's decision dated 05/10/2022 and numbered E-30640013-108.01-94711.

Conflict of Interest:

The authors declare no conflict of interest

Author Contribution:

Cemil Torun: Designing the study, writing the introduction and method, collecting the data, and writing the discussion. Nurşat Biçer: Analyzing the data, obtaining research permissions, reporting the study, and revising the manuscript.

Orcid

Cemil Torun  <https://orcid.org/0009-0003-3146-6989>

Nurşat Biçer  <https://orcid.org/0000-0003-3680-7052>

REFERENCES

- Abbak, Y. (2018). *Investigation of teachers' lifelong learning competencies and innovation levels* [Master's thesis, Erciyes University]. National Thesis Center.
- Aksüt, S. (2023). *Investigation of the relationship between social studies pre-service teachers' 21st century skills self-efficacy perceptions and lifelong learning tendencies* [Doctoral dissertation, Fırat University]. National Thesis Center.
- Altın, S. (2018). *Investigation of secondary school teachers' lifelong learning tendencies* [Master's thesis, Bülent Ecevit University]. National Thesis Center.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Development of the 21st century skills self-efficacy perception scale for pre-service teachers: A validity and reliability study. *Pamukkale University Journal of Education*, 40(40), 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers no.14*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>

- Asa, Z. (2022). *The relationship between school principals' 21st century skills levels and school climate* [Master's thesis, Kütahya Dumlupınar University]. National Thesis Center.
- Ayaz, C. (2016). *Investigation of teachers' lifelong learning tendencies in terms of some variables (The case of Mardin province)* [Master's thesis, Bartın University]. National Thesis Center.
- Ayçiçek, B., & Yanpar-Yelken, T. (2016). Investigation of lifelong learning competencies and lifelong learning habits of academic staff in education faculties. *Mersin University Journal of Education*, 12(3), 872-884. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282387>
- Ayra, M. (2015). *The relationship between teachers' lifelong learning tendencies and professional self-efficacy beliefs* [Master's thesis, Amasya University]. National Thesis Center.
- Bakar, M. H. D. (2020). *The effect of social studies pre-service teachers' 21st century skills on their democratic tendencies (The case of Nevşehir province)* [Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University]. National Thesis Center.
- Balcı, A. (2021). *Research in social sciences: Method, technique, and principles*. Pegem Akademi.
- Çınar, F. S. (2019). *Investigation of middle school teachers' perceptions and views on 21st century skills (The case of Çorum province)* [Master's thesis, Kafkas University]. National Thesis Center.
- Demirel, A. (2022). *Investigation of high school mathematics teachers' 21st century skills self-efficacy perceptions according to different variables (The case of Çankaya district, Ankara province)* [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Elekoğlu, A. (2022). *Investigation of the relationship between middle school teachers' 21st century skills and individual career management perceptions* [Master's thesis, Zonguldak Bülent Ecevit University]. National Thesis Center.
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eydurhan, E. (2009). Determination of pre-service teachers' self-confidence in using technology in education. *Turkish Journal of Science*, 6(3), 99-108.
- Erdoğan, D. (2020). *Investigation of the relationship between Turkish pre-service teachers' 21st century skills and lifelong learning tendencies* [Master's thesis, Zonguldak Bülent Ecevit University]. National Thesis Center.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Lifelong learning and public libraries in Turkey. *Turkish Librarianship*, 23(4), 803-834.
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). Evaluation of the FATİH project in light of 21st century skills. *Gazi University Journal of Education*, 2(35), 209-229.
- Güçlü, M. (2020). The importance and basic features of lifelong learning. In M. Güçlü (Ed.), *Adult education and lifelong learning* (2nd ed., pp. 124-131). Pegem Akademi.
- Gündüz, A. Y. (2023). The importance of investigating students' lifelong learning levels and perceptions of 21st-century skills. *International e-Journal of Educational Studies*, 7(15), 788-796. <https://doi.org/10.31458/iej.1346220>
- Gür-Erdoğan, D., & Aarsal, Z. (2016). Development of the lifelong learning tendency scale (LLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- International Society for Technology in Education. (2007). *The national educational technology standards and performance indicators for students*. ISTE. <https://courses.edtechleaders.org/documents/NETSAdminTeachers.pdf>
- İncik-Yalçın, E. (2020). Investigation of the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and 21st century teaching skills. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Education Faculty*, 20(2), 1099-1112.
- Jondeau E., & Rockinger M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: Existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics & Control*, 27, 1699 – 1737.

- Karaman, D., & Aydoğmuş, U. (2018). University students' lifelong learning tendencies: An application in Uşak University Eşme Vocational School. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of Social Sciences*, 8(1), 23-44. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.357554>
- Karasar, N. (2023). *Scientific research method*. Nobel Akademi.
- Korkmaz, Ç. (2019). *The relationship between primary school teachers' lifelong learning tendencies and their life and 21st century teaching skills levels* [Master's thesis, Afyon Kocatepe University]. National Thesis Center.
- Kozikoğlu İ., & Altunova N. (2018). The predictive power of pre-service teachers' 21st century skills self-efficacy perceptions on their lifelong learning tendencies. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531.
- Lala, Ö. (2021). *Investigation of the relationship between teachers' professional values and lifelong learning tendencies* [Doctoral dissertation, Dicle University]. National Thesis Center.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.2011.10516575>
- Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V., & Martin, C. (2002). EnGauge 21st century skills: literacy in the digital age. Naperville, IL: North Central Regional Education Laboratory. <http://www.ncrel.org/engage/skills/skills.htm>
- Mawas, N. E., & Muntean, C. H. (2018). Supporting lifelong learning through development of 21st century skills. *10th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma de Mallorca, Spain. HAL Id: hal-02250150 <https://hal.science/hal-02250150/>
- Melville, W., Hardy, I., & Roy, M. (2019) Struggling to 'see the big picture': Professional learning, policy and precarious employment, *Teacher Development*, 23(4), 407-424, <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1620847>
- Murat, A. (2018). *Investigation of science pre-service teachers' 21st century skills self-efficacy perceptions and attitudes towards STEM* [Master's thesis, Firat University]. National Thesis Center.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris, France: OECD. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf)
- Özer, M. (2021). *Investigation of the relationship between primary school teachers' 21st century skills self-efficacy perceptions and digital literacy levels* [Master's thesis, Firat University]. National Thesis Center.
- Özdemir, Ü. (2022). *Investigation of the relationship between lifelong learning tendencies and 21st century skills self-efficacy perception levels of teachers working in secondary education institutions (The case of Sakarya)* [Master's thesis, Sakarya University]. National Thesis Center.
- Partnership for 21st Century Skills, (2019). *Framework for 21st century learning, brief*, http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Settaş, O. (2022). *Investigation of the relationship between teachers' epistemological beliefs about learning and lifelong learning tendencies (The case of Akyazı)* [Master's thesis, Sakarya University]. National Thesis Center.
- Soruklu, E. (2022). *Investigation of pre-service teachers' 21st century skills and lifelong learning tendencies* [Master's thesis, Ondokuz Mayıs University]. National Thesis Center.
- Strang, D. R. (2017). 21st century skills for lifelong learning. In *Re-thinking teacher professional education: Using research findings for better learning*. 61st World Assembly ICET 2017: Yearbook of teacher education (pp. 30-41). <http://hdl.handle.net/11250/2601727>

- Şenol-Ebren, Z. (2022). A research on the anxieties of language instructors who will teach Turkish as a foreign language. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (27), 240-257. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1105571>
- Tanatar, E. (2017). *Investigation of the relationship between teachers' work values and lifelong learning tendencies* [Master's thesis, Marmara University]. National Thesis Center.
- Tiryakioğlu, R. (2022). *Investigation of the relationships between primary and middle school science and mathematics teachers' 21st century skills and new media literacy levels* [Master's thesis, Ordu University]. National Thesis Center.
- Toptal, G. (2021). *Investigation of Turkish pre-service teachers' 21st century skills self-efficacy perceptions in terms of various variables* [Master's thesis, İnönü University]. National Thesis Center.
- Toptimur, Z. K. (2021). *The effect of elementary and middle school administrators' instructional leadership behaviors on teachers' 21st century skills* [Master's thesis, Kütahya Dumlupınar University]. National Thesis Center.
- Torun, B. (2020). *Investigation of teachers' lifelong learning competencies and job satisfaction levels* [Master's thesis, Maltepe University]. National Thesis Center.
- Tülgen, Ş. (2021). *Investigation of school administrators' 21st century skills and technology leadership behaviors* [Master's thesis, Karamanoğlu Mehmet Bey University]. National Thesis Center.
- Uçak, S., & Erdem H. H. (2020). "21st century skills and educational philosophy" in the context of a search for a new direction in education. *Uşak University Journal of Educational Research*, 6(1), 76-93.
- Yaman, F. (2014). *Investigation of teachers' lifelong learning tendencies (The case of Diyarbakır province)* [Master's thesis, Dicle University]. National Thesis Center.
- Yıldırım, Y. (2021). *Investigation of the relationship between middle school teachers' lifelong learning levels and individual innovation levels* [Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University]. National Thesis Center.