

Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Kültürünün ve Öğrenme Çevikliğinin İncelenmesi*

Examining Teachers' Lifelong Learning Culture and Learning Agility

Fatma Nur Kalkanlı¹, Enver Durualp²

¹Sınıf Öğretmeni, Sarioğlan Cumhuriyet İlkokulu, yilmaznur00@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-8434-5836>)

²Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, enverduralp@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-9979-5506>)

Geliş Tarihi: 12.01.2026

Kabul Tarihi: 25.08.2026

ÖZ

Bu araştırma, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin çeşitli mesleki özellikler bakımından nasıl farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeline dayalı araştırma, Kayseri’de farklı okul düzeylerinde görev yapan 297 öğretmenle yürütülmüştür. Öğretmenlere ilişkin mesleki bilgiler Genel Bilgi Formu ile elde edilmiş; öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürünün değerlendirilmesinde ilgili ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, mesleki kıdeme bağlı farklılığın yalnızca sosyal çeviklik boyutunda ortaya çıktığını göstermiştir. Branş, görev yapılan okul düzeyi, yabancı dil bilgisi ve projede yer alma durumuna göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrenim durumu bakımından ise hayat boyu öğrenme kültürünün yabancı dilde iletişim alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenirken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca hayat boyu öğrenme kültürü ile öğrenme çevikliği arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, okullarda öğretmenlerin mesleki etkileşimlerini artıracak öğrenme topluluklarının desteklenmesi ve öğrenme çevikliğini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim olanaklarının çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme kültürü, öğrenme çevikliği, öğretmen.

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between teachers' lifelong learning culture and learning agility, and to determine whether these variables differ across various professional characteristics. Employing a correlational survey design, the study was conducted with 297 teachers working at different school levels in Kayseri. Information on teachers' professional characteristics was collected via a General Information Form, while relevant measurement instruments were used to assess learning agility and a lifelong learning culture. The data were analyzed using an independent-samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation analysis. The findings indicated that a significant difference based on professional seniority emerged only in the social agility dimension. No significant differences were found according to teachers' subject area, school level, foreign language knowledge, or participation in projects. Regarding educational attainment, a significant difference was observed in the foreign-language communication dimension of lifelong learning culture, whereas no significant differences were observed in the other dimensions. In addition, a positive, statistically significant, but weak relationship was found between lifelong learning culture and learning agility. Based on these findings, it is recommended that schools support professional learning communities that promote teacher interaction and diversify professional development opportunities to foster learning agility.

* Bu araştırma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Keywords: Lifelong learning culture, learning agility, teacher.

GİRİŞ

Hayat boyu öğrenme, bireylerin artan öğrenme gereksinimleri ve bireysel tercihleri doğrultusunda şekillenen (Urhan, 2020), öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini gerektiren (Limon vd., 2021), kapasitelerini geliştirerek yaşam kalitelerini yükselten (Kaya, 2023) ve bilgi, beceri ile değer kazanımlarını içeren dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Demirel & Akkoyunlu, 2017). Hayat boyu öğrenmenin temel amacı, bireylerin toplumdaki değişen koşullara uyum sağlamasını desteklerken eğitimin kapsam ve hedeflerini genişleterek öğrenmenin sürekliliğini güvence altına almaktır (Şen & Yıldız-Durak, 2022). Zira Akın vd. (2023), öğretmenlerin sürekli gelişime yönelik güçlü bir eğilim sergilediklerini; öğrenmeyi yaşamın her anına yayılan kesintisiz ve dinamik bir süreç olarak benimsediklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Çilek vd. (2023), öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca öğrenmeye açık ve istekli olduklarını ortaya koymuştur. Koç (2024)'un araştırması ise öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeyi yalnızca okullarda yürütülen etkinliklerle sınırlı görmediğini; aksine çeşitli öğrenme deneyimleri ile kişisel gelişim süreçlerini kapsayan geniş bir olgu olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu araştırmalar, öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve eğilimlere sahip olduklarını ortaya koymakla birlikte, bu eğilimlerin hangi bireysel ve mesleki özelliklerle ilişkili olduğu ve özellikle değişime uyum sağlama kapasitesini yansıtan öğrenme çevikliği ile nasıl ilişkilendirildiği konusunda sınırlı bilgi sunmaktadır. Dolayısıyla literatürde, hayat boyu öğrenme kültürü ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkinin öğretmen örnekleminde incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kuşkusuz hayat boyu öğrenme, tüm yaş gruplarının öğrenme fırsatları ve deneyimlerine eşit ve esnek biçimde erişimini destekleyerek (Akkoyunlu, 2008), öğrenmenin yaşamın farklı alanlarına yayılan bir kültür haline gelmesini gerekli kılmaktadır (Commission of the European Communities, 2001). Nitekim hayat boyu öğrenme kültürü, öğrenmenin yaşamın bütün evrelerine ve alanlarına yayıldığı, bireysel olduğu kadar kolektif yönleriyle de değer gördüğü; eğitim sistemleri, toplumsal kurumlar ve öğrenme toplulukları aracılığıyla sürekli desteklenen kapsayıcı bir anlayış ve pratikler bütünüdür (UNESCO, 2020). Bu kültürü içselleştiren öğretmenler, sürekli gelişime açık olmaları nedeniyle çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve pedagojik yöntemleri öğretim süreçlerine entegre ederek hem öğrenme ortamlarının niteliğini artırmakta hem de öğrenci başarısına doğrudan katkı sunarak öğrencilerini hayata daha iyi hazırlayabilmektedir (Aspin & Chapman, 2007; Demirel & Yağcı, 2012; Durak & Şahin, 2018; Jarvis, 2007). Bununla birlikte, hayat boyu öğrenme kültürünün öğretmenler tarafından içselleştirilmesi kadar, yeni ve belirsiz durumlara hızla uyum sağlayabilmelerini mümkün kılan öğrenme çevikliği becerileri de eğitimde değişim ve uyum süreçleri açısından kritik öneme sahiptir.

Howard'a (2017) göre öğrenme çevikliği, bireylerin yeni karşılaştıkları durumlarda etkili performans gösterebilme, sorun çözebilme ve değişen koşullara uyum sağlayabilme kapasitelerini değerlendirmede kullanılan temel kavramlardan biridir. Gravett ve Caldwell (2016)'ın da vurgulandığı üzere, bu kavram farklı sektörlerdeki örgütlerde yüksek potansiyelli bireylerin belirlenmesinde önemli bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Dar anlamıyla öğrenmenin hızı ve esnekliği olarak sunulan kavram (DeRue vd., 2012), bireyin yeni ve belirsiz durumlara hızla uyum sağlama, deneyimlerini farklı bağlamlara transfer edebilme ve öğrenme fırsatlarını etkin biçimde değerlendirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (De Meuse & Feng, 2015). Kavramın odak noktalarını ele alan bazı araştırmalar (De Meuse, 2016; Joiner & Josephs, 2007; Lombardo & Eichinger, 2002; McGuire vd., 2015), öğrenme çevikliğinin beş temel unsur etrafında yapılandığını göstermektedir. Bu unsurlar şu şekilde sınıflandırılmaktadır: (1) bireyin mevcut durumlara meydan okuyabilme, risk alabilme, değişimi bir fırsat olarak değerlendirebilme, belirsizlik karşısında uyum gösterebilme ve yeni durumlarda etkili davranabilme kapasitesini içeren *yenilik ve değişime açıklık*; (2) deneyimler üzerine sistemli düşünme, geri bildirim arayışı ve bireyin kendi güçlü ve gelişime açık yönlerini tanıma becerilerini kapsayan *yansıtıcı düşünme ve öz-farkındalık*; (3) zorlu koşullar altında dengeli kalabilme, hedeflere yönelik kararlılık gösterme ve başarı motivasyonunu sürdürebilme özellikleriyle ilişkilendirilen *performans ve sonuç odaklılık*; (4) farklı görüş ve değerlere sahip bireylerle etkili iletişim

dil yeterliği ve proje deneyimi gibi mesleki özelliklerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği üzerindeki etkilerinin birlikte incelenmesine yönelik ampirik bulguların yetersiz olması, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışmada söz konusu boşluğun giderilmesi amacıyla öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliği mesleki özellikler açısından incelenmiş, ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi belirlenmiştir. Böylece araştırmanın hem ilgili literatüre katkı sunması hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik politika ve uygulamalara bilimsel kanıt sağlaması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve bu değişkenlerin çeşitli mesleki özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği mesleki kıdemlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, görev yaptıkları okul düzeyine, yabancı dil bilgilerine ve proje deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü mesleki kıdemlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, görev yaptıkları okul düzeyine, yabancı dil bilgilerine ve proje deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile hayat boyu öğrenme kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli doğrultusunda yürütülmüştür. Tarama araştırmalarında, belirli bir evreni temsil eden örneklemde elde edilen veriler aracılığıyla incelenen olgu ya da özelliklerin nicel olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır (Creswell, 2012). İlişkisel tarama modelinde ise herhangi bir müdahalede bulunmaksızın iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediği ve varsa bu ilişkinin yönü ile derecesi incelenmektedir (Büyükoztürk vd., 2016).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilecek katılımcı sayısının yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla G-Power 3.1.9.7 programı kullanılarak güç analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde etki büyüklüğü 0.25, hata payı %5 ($\alpha = 0.05$) ve istatistiksel güç %80 ($1-\beta = 0.80$) olarak kabul edilmiş ve bu ölçütler doğrultusunda en az 200 katılımcıya ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Veri toplama aşamasında öğretmenlere ulaşılabilirlik ve araştırmaya gönüllü katılım esas alınmış, bu nedenle uygun örneklem yönteminde yararlanılmıştır. Belirlenen minimum örneklem sayısının üzerine çıkılarak toplam 297 öğretmeninden veri elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %26.6'sının 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu, %27.9'unun sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olduğu, %80.5'inin de lisans düzeyinde eğitim aldığı belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulların %39.1'inin ortaokul düzeyinde olduğu tespit edilmiş, öğretmenlerin %49.2'sinin en az bir yabancı dil bildiği ve %51.5'inin de daha önce aktif olarak bir projeye katıldığı saptanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki özelliklerine ilişkin bilgiler Genel Bilgi Formu ile elde edilirken, öğrenme çevikliğine ilişkin veriler Canaslan ve Güçlü'nün (2020) Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği, hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin veriler ise Çalışkan-Toyoğlu ve Doğan'ın (2019) Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliğini belirlemek amacıyla kullanılan “Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği”, 30 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipi derecelendirmeye sahip ölçek, "Hiçbir zaman (1)", "Çok nadir (2)", "Bazen (3)", "Çok kere (4)" ve "Her zaman (5)" biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğrenme çevikliği davranışlarının daha sık sergilendiğini göstermektedir. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında Cronbach alfa katsayıları Zihinsel Çeviklik için .96, Sonuç Çevikliği için .80, Sosyal Çeviklik için .81, Değişim Çevikliği için .72 ve ölçeğin geneli için .92 olarak raporlanmıştır (Canaslan & Güçlü, 2020). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizinde Cronbach alfa katsayıları aynı sırayla .94, .89, .89, .85 ve .97 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin okullardaki hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Çalışkan-Toyoğlu ve Doğan (2019) tarafından geliştirilen “Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 34 madde ve altı alt boyuttan oluşmakta ve beşli likert tipi derecelendirmeye göre puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında Cronbach alfa katsayıları, Ana Dilde İletişim için .83, Yabancı Dilde İletişim için .83, Matematiksel ve Bilim Teknolojide Temel Yeterlikler için .84, Dijital Yeterlik için .81, Öğrenmeyi Öğrenme için .91, Girişimcilik için .93 ve ölçeğin geneli için .95 olarak bulunmuştur (Çalışkan-Toyoğlu & Doğan, 2019). Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayıları aynı sırayla .94, .90, .92, .92, .97, .96 ve .98 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın yürütülebilmesi amacıyla, kullanılacak ölçekler için gerekli izinler alındıktan sonra Bartın Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı’ndan etik onay temin edilmiştir (06.11.2024-2024-SBB-0884). Etik kurul ve gerekli kurum izinlerinin alınmasının ardından Google Form üzerinde hazırlanan veri toplama araçlarının bağlantısı okul yöneticileri aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş olup, bağlantıyı açan öğretmenler aydınlatılmış onam formunu onayladıktan sonra ölçekleri doldurmuştur. Araştırma kapsamında veriler 02.01.2025–15.02.2025 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Parametrik analizlerin kullanılabilirliğini değerlendirmek üzere ölçeklerden elde edilen puanların dağılım özellikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği için çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -0.49 ve -0.07; Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği için ise -1.00 ve 1.13 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değerlerin ± 2 sınırları içerisinde kalması, ölçek puanlarının normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğine işaret etmektedir (George & Mallery, 2019; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Bu sonuç doğrultusunda verilerin parametrik analizlerin uygulanması açısından uygun olduğu değerlendirilmiştir.

İstatistiksel analizler, mesleki değişkenlerin kategori sayıları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. İki kategoriden oluşan öğrenim durumu ve projeye katılım değişkenleri için bağımsız örneklem t-testinden; ikiden fazla kategori içeren mesleki kıdem, branş, görev yapılan okul düzeyi ve yabancı dil bilgisi değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. ANOVA sonuçlarının anlamlı olduğu durumlarda gruplar arasındaki farklılığın kaynağı Bonferroni çoklu karşılaştırma testiyle incelenmiştir. Öğrenme çevikliği ile hayat boyu öğrenme kültürünün birlikte değişimi ise Pearson korelasyon katsayısı üzerinden değerlendirilmiştir.

Son olarak çalışmada kullanılan ölçeklerin, mevcut araştırmanın hedef kitlesine benzer örneklemelerde daha önce doğrulayıcı faktör analizi ile geçerliklerinin incelenmiş olması nedeniyle DFA yeniden uygulanmamış (Knetka vd., 2019), ölçeklerin bu çalışmadaki güvenirliği ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca analiz sonuçlarının yorumlanmasında istatistiksel anlamlılık dikkate alınmış ve eta kare (η^2) değerleri de hesaplanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1

Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ve Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt Boyut	Mesleki kıdeme	$\bar{X} \pm S$	df	F	p	η^2	Bonferroni Testi
Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel çeviklik	1-5 yıl ¹	46.85±9.01	3	0.85	.47		
		6-10 yıl ²	49.04±6.97	293				
		11-15 yıl ³	48.05±6.98	296				
		16 yıl üstü ⁴	47.79±8.01					
	Sonuç çevikliği	1-5 yıl ¹	22.47±4.24	3	1.79	.15		
		6-10 yıl ²	24.04±3.74	293				
		11-15 yıl ³	22.92±3.85	296				
		16 yıl üstü ⁴	23.14±4.17					
	Sosyal çeviklik	1-5 yıl ¹	27.19±5.20	3	3.24	.02	.18	2-1
		6-10 yıl ²	29.54±3.93	293				
		11-15 yıl ³	28.41±4.31	296				
		16 yıl üstü ⁴	27.81±4.96					
	Değişim çevikliği	1-5 yıl ¹	18.49±3.94	3	1.40	.24		
		6-10 yıl ²	19.63±3.29	293				
		11-15 yıl ³	18.77±3.26	296				
		16 yıl üstü ⁴	18.73±3.79					
	Toplam	1-5 yıl ¹	115.00±21.70	3	1.68	.17		
		6-10 yıl ²	122.25±16.99	293				
		11-15 yıl ³	118.15±17.23	296				
		16 yıl üstü ⁴	117.48±19.95					
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana dilde iletişim	1-5 yıl ¹	17.06±2.92	3	0.61	.61		
		6-10 yıl ²	16.14±4.77	293				
		11-15 yıl ³	16.45±3.82	296				
		16 yıl üstü ⁴	16.21±4.04					
	Matematiksel temel yeterlikler	1-5 yıl ¹	16.15±3.06	3	0.72	.54		
		6-10 yıl ²	16.42±3.48	293				
		11-15 yıl ³	15.91±3.68	296				
		16 yıl üstü ⁴	15.66±3.82					
	Dijital yeterlik	1-5 yıl ¹	16.34±2.88	3	0.63	.60		
		6-10 yıl ²	16.02±3.30	293				
		11-15 yıl ³	16.14±3.73	296				
		16 yıl üstü ⁴	15.58±3.94					
	Öğrenmeyi öğrenme	1-5 yıl ¹	37.42±6.16	3	1.21	.31		
		6-10 yıl ²	35.86±7.51	293				
		11-15 yıl ³	35.22±8.55	296				
		16 yıl üstü ⁴	34.88±8.42					
	Girişimcilik	1-5 yıl ¹	35.64±5.83	3	1.03	.38		
		6-10 yıl ²	33.89±8.05	293				
		11-15 yıl ³	33.12±9.56	296				
		16 yıl üstü ⁴	33.33±8.56					
	Yabancı dilde iletişim	1-5 yıl ¹	15.04±4.01	3	1.17	.32		
		6-10 yıl ²	14.63±3.95	293				
		11-15 yıl ³	14.77±4.23	296				
		16 yıl üstü ⁴	13.95±3.35					
	Toplam	1-5 yıl ¹	137.66±20.78	3	1.03	.38		
		6-10 yıl ²	132.96±25.50	293				
		11-15 yıl ³	131.62±29.47	296				
		16 yıl üstü ⁴	129.61±27.55					

Tablo 1'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü ölçekleri ve alt boyutlarına ait ortalamalar ile ANOVA ve Bonferroni test sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenme çevikliği

ölçeği alt boyutlarından sosyal çeviklik etki düzeyi yüksek alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş [$F=3.24$; $p<.05$; $\eta^2=.18$], diğer alt boyutlar arasında ve hayat boyu öğrenme ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Anlamlı farklılığın hangi alt gruptan kaynaklandığını belirlemek için gerçekleştirilen Bonferroni test sonuçlarına göre 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=29.54$), 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=27.19$) yüksektir. Yani 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler daha fazla sosyal çevikliğe sahiptirler.

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ve Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Puanlarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt Boyut	Branş	$\bar{X}\pm S$	df	F	p
Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel çeviklik	Fen-Mat.	47.77 $\pm$ 7.02	3	0.29	.84
		Türkçe-Sos	47.57 $\pm$ 8.89	293		
		Sınıf Öğr.	48.66 $\pm$ 6.88	296		
		Diğer*	47.93 $\pm$ 7.86			
	Sonuç çevikliği	Fen-Mat.	22.71 $\pm$ 3.97	3	1.13	.34
		Türkçe-Sos	22.70 $\pm$ 4.51	293		
		Sınıf Öğr.	23.71 $\pm$ 3.74	296		
		Diğer*	23.42 $\pm$ 3.91			
	Sosyal çeviklik	Fen-Mat.	28.75 $\pm$ 4.31	3	0.26	.86
		Türkçe-Sos	27.98 $\pm$ 5.36	293		
		Sınıf Öğr.	28.38 $\pm$ 4.36	296		
		Diğer*	28.24 $\pm$ 4.62			
	Değişim çevikliği	Fen-Mat.	18.60 $\pm$ 3.39	3	0.38	.77
		Türkçe-Sos	19.11 $\pm$ 3.89	293		
		Sınıf Öğr.	19.19 $\pm$ 3.42	296		
		Diğer*	18.79 $\pm$ 3.63			
	Toplam	Fen-Mat.	117.83 $\pm$ 17.35	3	0.26	.85
		Türkçe-Sos	117.36 $\pm$ 19.18	293		
		Sınıf Öğr.	119.95 $\pm$ 17.34	296		
		Diğer*	118.38 $\pm$ 19.38			
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana dilde iletişim	Fen-Mat.	17.21 $\pm$ 2.95	3	1.63	.18
		Türkçe-Sos	15.56 $\pm$ 4.14	293		
		Sınıf Öğr.	16.54 $\pm$ 4.25	296		
		Diğer*	16.39 $\pm$ 4.21			
	Matematiksel temel yeterlikler	Fen-Mat.	16.12 $\pm$ 3.38	3	1.79	.15
		Türkçe-Sos	15.21 $\pm$ 4.19	293		
		Sınıf Öğr.	16.57 $\pm$ 3.50	296		
		Diğer*	15.97 $\pm$ 3.26			
	Dijital yeterlik	Fen-Mat.	16.00 $\pm$ 3.54	3	1.52	.21
		Türkçe-Sos	15.15 $\pm$ 4.22	293		
		Sınıf Öğr.	16.35 $\pm$ 3.31	296		
		Diğer*	16.10 $\pm$ 3.28			
	Öğrenmeyi öğrenme	Fen-Mat.	35.21 $\pm$ 8.25	3	2.34	.07
		Türkçe-Sos	33.61 $\pm$ 9.22	293		
		Sınıf Öğr.	36.90 $\pm$ 6.87	296		
		Diğer*	36.08 $\pm$ 7.11			
	Girişimcilik	Fen-Mat.	33.48 $\pm$ 8.48	3	1.98	.12
		Türkçe-Sos	31.76 $\pm$ 9.74	293		
		Sınıf Öğr.	34.77 $\pm$ 7.90	296		
		Diğer*	34.49 $\pm$ 7.33			

		Fen-Mat.	13.93±3.95	3		
	Yabancı dilde iletişim	Türkçe-Sos Sınıf Öğr.	14.42±4.21	293	0.45	.71
		Diğer*	14.63±3.54	296		
			14.49±3.83			
	Toplam	Fen-Mat.	131.96±26.23	3		
		Türkçe-Sos	125.71±31.78	293	1.94	.12
		Sınıf Öğr.	135.76±23.57	296		
		Diğer*	133.71±24.72			

Diğer*: Okul öncesi, teknoloji tasarım, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi, rehber, sanat ve tasarım öğretmenliği

Tablo 2’de yer alan sonuçlar, öğretmenlerin branşlarına göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürünün toplam ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ve Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt boyut	Öğrenim durumu	n	$\bar{X} \pm S$	df	t	p	η^2
Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel çeviklik	Lisans	239	47.85±7.68				
		Lisansüstü	58	48.77±7.75	295	-0.82	.41	
	Sonuç çevikliği	Lisans	239	23.22±4.02				
		Lisansüstü	58	23.26±4.02	295	-0.07	.94	
	Sosyal çeviklik	Lisans	239	28.16±4.70				
		Lisansüstü	58	28.90±4.48	295	-1.08	.28	
	Değişim çevikliği	Lisans	239	18.92±3.52				
		Lisansüstü	58	19.05±3.87	295	-0.26	.80	
	Toplam	Lisans	239	118.15±18.99				
		Lisansüstü	58	119.98±19.07	295	-0.66	.51	
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana dilde iletişim	Lisans	239	16.59±4.00				
		Lisansüstü	58	15.72±4.14	295	1.82	.07	
	Matematik temel yeterlik	Lisans	239	16.13±3.61				
		Lisansüstü	58	15.43±3.44	295	1.33	.18	
	Dijital yeterlik	Lisans	239	16.07±3.52				
		Lisansüstü	58	15.40±3.76	295	1.30	.19	
	Öğrenmeyi öğrenme	Lisans	239	35.86±7.62				
		Lisansüstü	58	34.62±8.97	295	1.07	.28	
	Girişimcilik	Lisans	239	33.91±8.29				
		Lisansüstü	58	33.34±8.38	295	0.46	.64	
	Yabancı dilde iletişim	Lisans	239	14.77±3.86				
		Lisansüstü	58	13.33±3.54	295	2.60	.01	.15
	Toplam	Lisans	239	133.33±26.40				
		Lisansüstü	58	127.64±26.73	295	1.47	.14	

Tablo 3'te öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ve alt boyutları arasındaki ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Ancak hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği alt boyutlarından yabancı dilde iletişim alt boyutunda etki düzeyi yüksek anlamlı farklılık bulunmuştur [$t(295)=2.60$; $p < .05$; $\eta^2 = .15$]. Buna göre lisans öğrenimine sahip olan öğretmenlerin aritmetik

ortalaması ($\bar{X}=14.77$), lisansüstü öğrenime sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=13.33$) yüksektir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ve Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt Boyut	Okul düzeyi	$\bar{X}\pm S$	df	F	p
Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel çeviklik	Okulöncesi	48.93 $\pm$ 5.70	3	0.19	.90
		İlkokul	48.36 $\pm$ 6.77	293		
		Ortaokul	47.70 $\pm$ 7.99	296		
		Ortaöğretim	47.97 $\pm$ 8.62			
	Sonuç çevikliği	Okulöncesi	24.14 $\pm$ 2.74	3	0.77	.51
		İlkokul	23.56 $\pm$ 3.65	293		
		Ortaokul	22.86 $\pm$ 4.30	296		
		Ortaöğretim	23.21 $\pm$ 4.19			
	Sosyal çeviklik	Okulöncesi	29.64 $\pm$ 3.39	3	0.52	.67
		İlkokul	28.21 $\pm$ 4.27	293		
		Ortaokul	28.09 $\pm$ 4.82	296		
		Ortaöğretim	28.50 $\pm$ 5.07			
	Değişim çevikliği	Okulöncesi	19.43 $\pm$ 3.15	3	0.16	.93
		İlkokul	19.05 $\pm$ 3.30	293		
		Ortaokul	18.84 $\pm$ 3.71	296		
		Ortaöğretim	18.88 $\pm$ 3.83			
	Toplam	Okulöncesi	122.14 $\pm$ 14.05	3	0.32	.81
		İlkokul	119.19 $\pm$ 16.92	293		
		Ortaokul	117.49 $\pm$ 19.92	296		
		Ortaöğretim	118.56 $\pm$ 20.77			
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana dilde iletişim	Okulöncesi	18.00 $\pm$ 3.46	3	1.60	.19
		İlkokul	16.60 $\pm$ 4.15	293		
		Ortaokul	16.09 $\pm$ 4.20	296		
		Ortaöğretim	16.26 $\pm$ 3.75			
	Matematiksel temel yeterlikler	Okulöncesi	16.28 $\pm$ 2.92	3	0.33	.80
		İlkokul	16.47 $\pm$ 3.40	293		
		Ortaokul	15.44 $\pm$ 4.04	296		
		Ortaöğretim	16.21 $\pm$ 3.09			
	Dijital yeterlik	Okulöncesi	16.14 $\pm$ 2.74	3	1.16	.32
		İlkokul	16.22 $\pm$ 3.30	293		
		Ortaokul	15.73 $\pm$ 4.03	296		
		Ortaöğretim	15.89 $\pm$ 3.29			
	Öğrenmeyi öğrenme	Okulöncesi	36.00 $\pm$ 6.78	3	1.16	.32
		İlkokul	36.85 $\pm$ 6.89	293		
		Ortaokul	34.85 $\pm$ 8.64	296		
		Ortaöğretim	35.25 $\pm$ 8.01			
	Girişimcilik	Okulöncesi	35.64 $\pm$ 5.21	3	0.88	.45
		İlkokul	34.64 $\pm$ 7.76	293		
		Ortaokul	33.02 $\pm$ 9.07	296		
		Ortaöğretim	33.63 $\pm$ 8.15			
	Yabancı dilde iletişim	Okulöncesi	15.07 $\pm$ 3.56	3	0.23	.87
		İlkokul	14.53 $\pm$ 3.70	293		
		Ortaokul	14.30 $\pm$ 4.06	296		
		Ortaöğretim	14.62 $\pm$ 3.72			
	Toplam	Okulöncesi	137.14 $\pm$ 19.77	3	1.00	.39
		İlkokul	135.31 $\pm$ 23.00	293		
		Ortaokul	129.44 $\pm$ 29.95	296		
		Ortaöğretim	131.87 $\pm$ 25.86			

Tablo 4'te yer alan sonuçlar, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürünün toplam ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Tablo 5

Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ve Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Puanlarının Yabancı Dil Bilgisine Göre ANOVA Sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt Boyut	Yabancı dil bilgisi	$\bar{X} \pm S$	df	F	p
Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel çeviklik	Yok	47.78 $\pm$ 7.50	2	0.11	.89
		1 dil	48.24 $\pm$ 7.80	294		
		2 dil ve üzeri	48.00 $\pm$ 8.17	296		
	Sonuç çevikliği	Yok	23.36 $\pm$ 3.81	2	0.15	.86
		1 dil	23.16 $\pm$ 4.06	294		
		2 dil ve üzeri	23.00 $\pm$ 4.71	296		
	Sosyal çeviklik	Yok	28.32 $\pm$ 4.55	2	0.02	.98
		1 dil	28.27 $\pm$ 4.74	294		
		2 dil ve üzeri	28.43 $\pm$ 4.83	296		
	Değişim çevikliği	Yok	18.85 $\pm$ 3.46	2	0.07	.93
		1 dil	19.01 $\pm$ 3.68	294		
		2 dil ve üzeri	19.00 $\pm$ 3.67	296		
	Toplam	Yok	118.32 $\pm$ 18.24	2	0.01	.99
		1 dil	118.68 $\pm$ 19.40	294		
		2 dil ve üzeri	118.37 $\pm$ 20.46	296		
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana dilde iletişim	Yok	16.36 $\pm$ 4.33	2	0.01	.99
		1 dil	16.40 $\pm$ 3.76	294		
		2 dil ve üzeri	16.33 $\pm$ 4.32	296		
	Matematiksel temel yeterlikler	Yok	16.11 $\pm$ 3.67	2	0.19	.83
		1 dil	15.86 $\pm$ 3.61	294		
		2 dil ve üzeri	16.13 $\pm$ 3.17	296		
	Dijital yeterlik	Yok	15.87 $\pm$ 3.52	2	0.10	.90
		1 dil	15.95 $\pm$ 3.70	294		
		2 dil ve üzeri	16.20 $\pm$ 3.19	296		
	Öğrenmeyi öğrenme	Yok	35.48 $\pm$ 8.26	2	0.33	.72
		1 dil	35.51 $\pm$ 7.89	294		
		2 ve üzeri	36.73 $\pm$ 6.56	296		
	Girişimcilik	Yok	33.65 $\pm$ 8.71	2	1.12	.33
		1 dil	33.48 $\pm$ 8.15	294		
		2 dil ve üzeri	35.93 $\pm$ 7.23	296		
	Yabancı dilde iletişim	Yok	14.67 $\pm$ 3.68	2	0.88	.41
		1 dil	14.51 $\pm$ 3.97	294		
		2 dil ve üzeri	13.63 $\pm$ 3.75	296		
	Toplam	Yok	132.15 $\pm$ 27.31	2	0.19	.83
		1 dil	131.72 $\pm$ 26.49	294		
		2 dil ve üzeri	132.22 $\pm$ 23.96	296		

Tablo 5'te yer alan sonuçlar, öğretmenlerin yabancı dil bilgisine göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürünün toplam ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ve Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Puanlarının Proje Katılımına Göre t-Testi Sonuçları (n=297)

Ölçek	Alt boyut	Proje katılım	n	$\bar{X} \pm S$	df	t	p
Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Zihinsel çeviklik	Evet	153	47.64±7.83			
		Hayır	144	48.44±7.54	295	-0.90	.37
	Sonuç çevikliği	Evet	153	22.97±4.09			
		Hayır	144	23.49±3.93	295	-1.11	.27
	Sosyal çeviklik	Evet	153	28.01±4.83			
		Hayır	144	28.62±4.47	295	-1.12	.26
	Değişim çevikliği	Evet	153	18.75±3.65			
		Hayır	144	19.14±3.51	295	-0.95	.34
	Toplam	Evet	153	117.38±19.40			
		Hayır	144	119.70±18.52	295	-1.05	.29
Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği	Ana dilde iletişim	Evet	153	16.57±3.79			
		Hayır	144	16.18±4.30	295	0.83	.41
	Matematiksel temel yeterlik	Evet	153	15.76±3.65			
		Hayır	144	16.24±3.51	295	-1.16	.24
	Dijital yeterlik	Evet	153	15.81±3.66			
		Hayır	144	16.08±3.48	295	-0.66	.51
	Öğrenmeyi öğrenme	Evet	153	35.37±7.96			
		Hayır	144	35.89±7.87	295	-0.60	.57
	Girişimcilik	Evet	153	33.35±8.49			
		Hayır	144	34.27±8.09	295	-0.95	.34
	Yabancı dilde iletişim	Evet	153	14.44±3.83			
		Hayır	144	14.54±3.85	295	-0.23	.82
	Toplam	Evet	153	131.29±27.20			
		Hayır	144	133.21±25.82	295	-0.62	.53

Tablo 6’da yer alan sonuçlar, öğretmenlerin projede yer alma durumuna göre öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürünün toplam ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ve Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Arasındaki Korelasyon

	Zihinsel çeviklik	Sonuç Çevikliği	Sosyal Çeviklik	Değişim Çevikliği	Toplam
Ana dilde iletişim	r=.22 p<.001	r=.18 p<.001	r=.23 p<.001	r=.10 p>.05	r=.20 p<.05
Yabancı dilde iletişim	r=.17 p<.05	r=.20 p<.05	r=.16 p<.05	r=.18 p<.05	r=.19 p<.05
Matematiksel temel yeterlik	r=.25 p<.001	r=.22 p<.001	r=.22 p<.001	r=.18 p<.05	r=.24 p<.001
Dijital yeterlik	r=.25 p<.001	r=.24 p<.001	r=.25 p<.001	r=.18 p<.05	r=.25 p<.001
Öğrenmeyi öğrenme	r=.26 p<.001	r=.26 p<.001	r=.24 p<.001	r=.20 p<.05	r=.26 p<.001
Girişimcilik	r=.26 p<.001	r=.29 p<.001	r=.24 p<.001	r=.23 p<.001	r=.27 p<.001
Toplam	r=.29 p<.001	r=.28 p<.001	r=.27 p<.001	r=.22 p<.001	r=.28 p<.001

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenme çevikliği ile hayat boyu öğrenme kültürü arasında genel olarak pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Öğrenme çevikliğinin zihinsel, sonuç ve sosyal çeviklik alt boyutları, hayat boyu öğrenme kültürünün tüm alt boyutları ve toplam puanı ile pozitif ve anlamlı ilişki göstermektedir ($r=.16-.29$, $p<.05$). Değişim çevikliği alt boyutu ise ana dilde iletişim dışında diğer tüm alt boyutlar ve toplam puan ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkilidir ($r=.18-.23$, $p<.05$). Ayrıca, öğrenme çevikliğinin toplam puanı ile hayat boyu öğrenme kültürünün toplam puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r=.28$, $p<.001$).

TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile hayat boyu öğrenme kültürünün mesleki özelliklere göre büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Mesleki kıdem yalnızca sosyal çeviklik boyutunda, öğrenim durumu ise yalnızca yabancı dilde iletişim boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmuş; branş, görev yapılan okul düzeyi, yabancı dil bilgisi ve proje deneyimine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu genel örüntü, söz konusu yapıların öğretmenlerin yalnızca sahip oldukları mesleki özelliklerle açıklanamayacağını; bireysel öğrenme motivasyonu, deneyimlerden öğrenme eğilimi, geri bildirim açıklık, mesleki etkileşimler ve okulun sunduğu öğrenme olanakları gibi süreçlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Mesleki kıdem açısından elde edilen tek anlamlı farklılık sosyal çeviklik boyutunda ortaya çıkmış; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Su (2024)'nin çalışmasında da benzer biçimde ortaya konmuş; 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öğrenme çevikliği, diğer kıdem gruplarına göre anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Bulgular uluslararası literatürle de benzerlik göstermektedir. Day ve Gu (2007) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ve pedagojik esnekliklerinin mesleki yaşantılarındaki belirli dönemlerde farklılaştığını; özellikle erken ve orta kıdem yıllarında öğretmenlerin mesleki enerjilerinin daha yüksek, yeniliklere daha açık olduğunu belirtmektedir. Literatürde, yeni öğretmenlerin kariyerlerinin başındaki zorlukları aşmak ve mesleki rollerine uyum sağlamak için öğrenme çevikliğine önemli ölçüde ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Meng & Briscoli, 2024). Bununla birlikte bu çalışmada 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sosyal çeviklik puanlarının daha yüksek bulunması, öğrenme çevikliğinin özellikle sosyal boyutunun mesleki deneyimle birlikte güçlenebileceğini düşündürmektedir. Beauchamp ve Thomas (2009) da öğretmen kimliğinin zaman içinde geliştiğini ve bu sürecin öğrenmeye açıklık, öz değerlendirme ve sosyal etkileşim becerileriyle yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bu çerçevede orta düzey mesleki kıdem, öğrenme çevikliği gibi esnek uyum becerilerinin gelişiminde doğal bir eşik olarak değerlendirilebilir. Zira öğretmenlik deneyimi, eğitimdeki değişimlere ve yeni politikalara uyum sağlama sürecini doğrudan etkilediğinden mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öğrenme sorunlarını çok daha hızlı ve kolay teşhis ettiği, ayrıca çağın gereksinimlerine en uygun çözümleri bulabildiği ifade edilmektedir (Susanto vd., 2024).

Yazar (2023) ile Durak ve Tekin'in (2020) araştırmalarında mesleki kıdemin öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirtilmiştir. Öte yandan, Güven vd. (2015)'nin yürüttüğü çalışmada ise, öğretmenlerin kıdem yılına bağlı olarak hayat boyu öğrenmeye ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu durum, kıdemin hayat boyu öğrenmeye etkisi konusunda literatürde farklı yönelimlerin bulunduğunu gösterebilir. Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar da bu konudaki bulguların çelişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Desjardins (2004) öğrenme katılımında yaş ve kıdem gibi özelliklerin, bireysel motivasyon ve sosyal destek düzeyi gibi özelliklerle birlikte değerlendirildiğinde anlamlılık kazandığını vurgulamaktadır. Illeris (2011) ise bireylerin mesleki

yaşantıları boyunca öğrenme biçimlerinin değişebileceğini ancak hayat boyu öğrenme yöneliminin daha çok bireysel değer sistemleri ve öz-yönetim becerileriyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Nitekim ilgili literatür, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültüründe üç ana belirleyiciye işaret etmektedir: Kişisel öğrenme motivasyonu, kurumsal destek ve sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişim (Fidalgo vd., 2025; Yıldız-Durak vd., 2020; Zhang vd., 2021).

Lamud'a (2024) göre öğretmenlerde motivasyon, sebat, öz-düzenleme ve merak yüksek olduğunda, sürekli mesleki gelişime katılım genel olarak belirgin bir artış eğilimi göstermektedir. Öte yandan kurumların öğrenme dostu ortamlar, esnek seçenekler ve teknolojik kaynaklar sunması, sürekli öğrenme kültürünü güçlendirmektedir (Abou-Said & Abdallah, 2024). Nitekim literatürde, öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin ihtiyaç temelli, esnek, iş birliğine dayalı ve uygulamaya yakın öğrenme fırsatlarıyla gelişen bir kapasite olduğu vurgulanmaktadır (Aigbekaen, 2025; Caena & Vuorikari, 2022; Reychav vd., 2023; Sangiuliano-Intra vd., 2023). Son yıllarda yapılan bu araştırmalar öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürünün kıdemden çok motivasyon, okul desteği ve nitelikli mesleki gelişim erişimi ile ilişkili olduğunu ortaya koysa da kıdemin tamamen önemsiz bir değişken olduğu söylenemez. Zira bazı araştırmalarda kıdemin öğrenme çevikliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir (Fidalgo vd., 2025; Yıldız-Durak vd., 2020; Zhang vd., 2021).

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin branşlarına göre öğrenme çevikliği ölçeği ve alt boyutları ile hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bulgular, mevcut literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Derelioğlu (2024) öğretmenlerin branşlarının öğrenme çevikliği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Çam ve Üstün (2016) ile Erdamar vd. (2017) de öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitim politikalarının branş farkı gözetmeksizin tüm öğretmenlerde ortak öğrenme kültürünü desteklemeye yönelik yapısını yansıtabilir. Bu eğilim uluslararası literatürde de benzer şekilde değerlendirilmiştir. Örneğin, Marsick ve Watkins (2003) öğrenme kültürünün bireyden çok örgütsel yapı ile şekillendiğini savunarak, bireylerin görev yaptığı kurumların öğrenme kültürüne katkısının kişisel farklılıklardan daha belirleyici olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin branş farkına bakılmaksızın benzer öğrenme davranışları geliştirmeleri içinde bulundukları kurumsal bağlamla doğrudan ilişkili olabilir. Benzer şekilde De Meuse vd. (2010) öğrenme çevikliğinin bilişsel esneklik, öz farkındalık ve deneyimlerden öğrenme kapasitesi gibi kişisel becerilerle şekillendiğini; mesleki alana ya da branş farklılığına göre doğrudan etkilendiğini belirtmiştir. Bu sonuç, tartışmanın başında ortaya konulan genel örüntüyle uyumlu biçimde öğrenme çevikliğinin branştan çok öğretmenlerin öğrenme deneyimleri ve kurumsal öğrenme koşullarıyla ilişkili olabileceğini gösterebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenim düzeyinin hem öğrenme çevikliği hem de hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu durum söz konusu yeterliklerin sadece akademik dereceyle açıklanamayacağına işaret edebilir. Zira son yıllarda yapılan araştırmalar da öğrenme çevikliğinin öğrenim durumundan çok öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin araştırma yapma, geri bildirim arama, yansıtıcı düşünme ve meslektaşlarıyla yürütülen mesleki öğrenme süreçleriyle gelişen bir yeterlik olduğunu ortaya koymaktadır (Abdullah vd., 2025; Permatasari vd., 2024; Yazıcı & Özgenel, 2024). Bu bulgular, öğrenme çevikliğinin öğrenim düzeyinden ziyade motivasyonel, davranışsal ve örgütsel süreçlerle şekillenen çok boyutlu bir yeterlik olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte “yabancı dilde iletişim” alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve lisans mezunu öğretmenlerin bu yeterlikte lisansüstü öğretim gören meslektaşlarına kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Hayat boyu öğrenme kültürü açısından da benzer bir durum söz konusudur. Araştırmada öğrenim durumuna göre anlamlı fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgu Yazar'ın (2023) çalışmasında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak Arcagök ve Şahin (2014) ile Babanlı ve Akçay (2018) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Literatürdeki bu farklı bulgular, hayat boyu öğrenme kültürünün sadece akademik dereceyle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapı olduğunu düşündürmektedir. Nitekim Lamud (2024), hayat boyu öğrenme eğiliminin motivasyon, sebat, öz düzenleme ve merak gibi bireysel özelliklerle ilişkili olduğunu; bu özellikleri düşük ve orta düzeyde olan öğretmenlerin, yüksek düzeyde olan meslektaşlarına göre eğitimlerine devam etme ve lisansüstü eğitim alma olasılıklarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenim durumundan çok, hayat boyu öğrenmeye yönelik bireysel eğilimlerinin mesleki ve akademik gelişim süreçlerine katılımı belirlemede daha etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri “yabancı dilde iletişim” alt boyutundaki anlamlı farkın, lisans mezunu öğretmenler lehine ortaya çıkmasıdır. Bu sonuç ilk bakışta beklenmedik görünse de eğitim süreçlerinin niteliği göz önüne alındığında anlamlı olabilir. Nitekim, Yılmaz (2005) öğretmenlerin yabancı dil yeterliklerinin aldıkları akademik eğitimin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Canale ve Swain (1980) ise dil yeterliklerinin uygulama ve etkileşim süreçleriyle şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda lisans düzeyinde sunulan daha uygulamalı, iletişim temelli dil öğretimi ile lisansüstü düzeydeki daha teorik, akademik temelli eğitimin farklı sonuçlar doğurması olasıdır. Ushioda (2011)'ya göre bireylerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kişisel öğrenme stratejileri, dil yeterliklerinin gelişiminde kritik rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin günlük kullanım odaklı becerileri daha etkin kullanmaları, onları yabancı dilde iletişim bağlamında daha avantajlı konuma taşıyabilir.

Bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç öğretmenlerin görev yaptıkları kurumsal düzeyden bağımsız olarak, öğrenme süreçlerine ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin benzer tutumlar geliştirdiklerini gösterebilir. Benzer sonuçlar ulusal literatürde de desteklenmektedir. Örneğin Özdemir (2023) ve Kaya (2019) öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinde görev yapılan okul türünün anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Buna karşılık bazı araştırmalar özellikle hayat boyu öğrenme yeterliklerinin alt boyutlarında eğitim kademesine göre farklılıklar gözlemlemiştir. Örneğin Çalışkan-Toyoğlu (2016) öğretmenlerin yabancı dilde iletişim, matematiksel ve bilimsel yeterlikler ile dijital okuryazarlık gibi yeterliklerde, alt kademe görev yapanların daha yüksek puanlar aldığını belirtmiştir. Yazar (2023) da benzer biçimde, ilkökulda görev yapan öğretmenlerin lise düzeyinde çalışanlara kıyasla bazı hayat boyu öğrenme alt boyutlarında daha yüksek skorlar sergilediğini bildirmiştir.

Bu tür sonuçlar öğretmenlerin branşlara ve görev yapılan eğitim düzeyine göre öğretim yöntemleri, öğrenci profili, müfredat yapısı ve etkileşim biçimlerinin farklılaşmasından kaynaklanabilir.

Uluslararası literatürde de bu bulguyu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin Villegas-Reimers (2003) öğretmenlerin hayat boyu öğrenen bireyler haline gelmesinde görev yapılan düzeyin değil mesleki gelişim fırsatlarının niteliği ve sürekliliğinin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Darling-Hammond vd. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada okul düzeyinden bağımsız olarak öğretmenlerin mesleki gelişiminde anlamlı farklar yaratabilen temel etkenlerin süreklilik, destekleyici liderlik ve uygulamaya dönük profesyonel öğrenme toplulukları olduğu belirtilmiştir.

Sonuçta elde edilen bulgular öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim düzeyinden bağımsız olarak öğrenmeye yönelik benzer tutumlar geliştirdiklerini ve hem öğrenme çevikliği hem de hayat boyu öğrenme kültürü açısından büyük ölçüde benzeştiklerini göstermektedir. Bu bulgu eğitim politikalarında ve hizmet içi eğitim uygulamalarında bütüncül ve kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesinin gerekliliğine işaret edebilir. Özellikle farklı okul kademelerinde çalışan öğretmenlerin eşit fırsatlarla mesleki gelişim süreçlerine katılmalarının desteklenmesi, öğrenme kültürünün kurumsal düzeyde yerleşmesine katkı sağlayabilir.

Bulgular, öğretmenlerin yabancı dil bilgisi ile öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu durum yabancı dil bilmenin bireysel gelişim açısından potansiyel katkılarına rağmen öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürü gibi daha geniş ve bütüncül bilişsel-kültürel yapılar üzerinde doğrudan belirleyici olmayabileceğine işaret edebilir. Bu bulgu ilk bakışta bireyin bilişsel esnekliğini ve kültürel duyarlılığını artırdığı kabul edilen yabancı dil bilgisi ile öğrenme çevikliği arasında pozitif bir ilişki bekleyen varsayımlarla çelişiyor gibi görünse de literatür bu ilişkinin dolaylı ve bağlamsal olduğunu göstermektedir. Nitekim De Meuse ve Feng (2015) ile Eichinger ve Lombardo (2004) öğrenme çevikliğinin gelişimini açıklarken kişisel öğrenme motivasyonu, risk alma kapasitesi, geri bildirim alma açıklığı ve deneyimden öğrenme eğilimi gibi bireysel farkındalık temelli unsurların daha belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Benzer şekilde Knapper ve Cropley (2000) hayat boyu öğrenme kültürünü yalnızca bilişsel ya da akademik bilgi birikimiyle değil bireyin öğrenmeyi yaşamın doğal bir parçası olarak içselleştirmesi, öğrenme fırsatlarına yönelik duyarlılığı ve öğrenmeye yönelik tutumları ile ilişkilendirir. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil bilgisi bir bilişsel avantaj sağlasa bile bunun öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimleri doğrudan dönüştürecek kadar güçlü bir yapı olmadığı söylenebilir.

Uluslararası literatürde de bu ilişki dolaylılık üzerinden tartışılmaktadır. Örneğin Bialystok (2009) iki dilli bireylerin bilişsel kontrol ve dikkat esnekliği alanlarında avantaj sağladığını belirtmekle birlikte bu avantajların bireyin genel öğrenme çevikliğini veya hayat boyu öğrenme alışkanlıklarını geliştirmek için sistematik olarak işlenmesi gerektiğini savunur. Bu da yabancı dil bilgisinin tek başına değil bağlamsal öğrenme uygulamalarıyla birleştiğinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin daha önce herhangi bir projede yer alıp almamaları ile öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültür seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu durum proje katılımının tek başına öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumları, çeviklikleri ve sürekli gelişim yaklaşımları üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahip olmadığını gösterebilir. Literatürde proje temelli katılımlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, problem çözme becerilerini, iş birliği kapasitesini ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını artıran önemli araçlar olarak tanımlansa da (Thomas, 2000; Blumenfeld vd., 1991) bu tür katkılarının ortaya çıkması projeye katılımın niteliği, süresi, öğretmenin rolü ve projeden algıladığı öğrenme değeri ile doğrudan ilişkili olabilir.

Thomas (2000) proje tabanlı öğrenmeyi; bilgi yapılandırmayı destekleyen, öğrenci ya da öğretmenin aktif problem çözücü konumunda olduğu, iş birliğine ve uygulamaya dayalı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçlerin öğrenme çevikliği ile ilişkisi öğretmenin yeni durumlara hızla uyum sağlama, karmaşık görevleri yönetme, deneyimden öğrenme ve esnek düşünme becerilerine katkı sunma potansiyeline sahiptir. Ancak bu katkının ortaya çıkabilmesi için bireyin projeye aktif katılım düzeyi, süreçteki öğrenme farkındalığı ve geri bildirimlere açıklığı gibi bireysel nitelikleri taşıması gerekmektedir (Helle vd., 2006).

Ulusal literatürde bu yöndeki bulgular dikkat çekicidir. Örneğin, Ekim vd. (2023) öğretmenlerin gerek değişime ayak uydurmak gerek öğrenci beklentilerini karşılamak için eTwinning, TÜBİTAK ve Erasmus gibi uluslararası projelere katılımının mesleki gelişimlerinde

olumlu etkiler yarattığını; ancak bu etkinin zaman yetersizliği, maddi zorluklar ve ailevi nedenler vb. ile sınırlandığını ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenlerin yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmelerine, farklı pedagojik yaklaşımları deneyimlemelerine ve çok yönlü bakış açıları kazanmalarına olanak tanıyan eTwinning projeleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmakta; iletişim, iş birliği ve takım çalışması gibi profesyonel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler belirli bir düzeyde azim, süreklilik ve özveri gerektiren bu projelere katılarak hem teknoloji kullanımı, dijital iletişim ve iş birliği konularındaki eksikliklerini gidermekte hem de sorumluluk bilinci ile mesleki bağlılıklarını da geliştirmektedirler (Demir vd., 2023). Boss ve Krauss (2007) proje tabanlı çalışmaların öğretmenlerde pedagojik dönüşüm sağladığını, özellikle iş birliğine dayalı projelerde öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına daha yatkın hale geldiğini göstermektedir. Sonuçta bu araştırmaların bulguları sayıca proje katılımının, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme düzeyleri üzerinde tek başına yeterli olmadığını; bu etkilerin daha çok projenin içeriği, öğretmenin katılım düzeyi, katkı sağladığı öğrenme ortamı ve deneyimi dönüştürme kapasitesi ile ilişkili olduğunu gösterebilir.

Araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ile öğrenme çevikliği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ancak araştırmanın korelasyonel yapısı nedeniyle bu ilişkinin nedensel bir etkiyi yansıttığı söylenemez. Bulgular, öğrenme çevikliği düzeyi yüksek olan öğretmenlerin aynı zamanda hayat boyu öğrenme kültürü puanlarının da daha yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu bulgu öğrenme çevikliğinin hayat boyu öğrenme kültürünü artırdığı biçiminde yorumlanmamalıdır. Korelasyon katsayılarının düşük düzeyde olması, iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak sınırlı büyüklükte bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme kültürünün yalnızca öğrenme çevikliği ile açıklanamayacağı; okulun örgütsel koşulları, öğretmenlerin öğrenme deneyimleri ve motivasyonları, okul kültürü ve mesleki gelişim olanakları gibi başka değişkenlerin de bu yapının oluşumunda etkili olabileceği ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü ve öğrenme çevikliğinin mesleki özellikler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrenme çevikliği ile hayat boyu öğrenme kültürü arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ancak araştırmanın korelasyonel deseni nedeniyle bu bulgu, değişkenler arasında nedensel bir etki bulunduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Bulgular, öğrenme çevikliği arttıkça hayat boyu öğrenme kültürü puanlarının da artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada incelenen mesleki özellikler açısından sınırlı sayıda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bulgular, mesleki kıdemin yalnızca sosyal çeviklik boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ve 6–10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin sosyal çeviklik düzeylerinin diğer bazı kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşılık branş, görev yapılan okul türü, eğitim durumu, yabancı dil bilgisi ve proje deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların bulunmaması, öğrenme çevikliği ile hayat boyu öğrenme kültürünün açıklanmasında bu değişkenlerin tek başına yeterli olmayabileceğini; örgütsel iklim, bireysel eğilimler ve kurumsal öğrenme ortamları gibi farklı değişkenlerin de rol oynayabileceğine işaret edebilir.

Bu araştırmanın bulguları bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırma, Kayseri ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüş olup bulguların farklı bölge ve örneklemelere genellenmesinde dikkatli olunmalıdır. Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini ortaya

koymakta; ancak nedensel çıkarımlara olanak tanımamaktadır. Ayrıca araştırmada veriler öğretmenlerin öz bildirimlerine dayalı ölçekler aracılığıyla toplandığından, bulgular katılımcıların gerçek davranış ve uygulamalarıyla birebir örtüşmeyebilir. Bunun yanında araştırmada yalnızca belirlenen mesleki değişkenler ele alınmış; örgütsel iklim, okul kültürü, liderlik davranışları, bireysel öğrenme motivasyonu ve mesleki gelişim fırsatları gibi öğrenme çevikliği ve hayat boyu öğrenme kültürüyle ilişkili olabilecek diğer değişkenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, okullarda öğretmenlerin deneyim paylaşımını ve iş birliğini destekleyen mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması önerilebilir. Bu toplulukların okul yöneticilerinin koordinasyonunda düzenli aralıklarla gerçekleştirilecek ders inceleme toplantıları, ortak ders planlama çalışmaları ve iyi uygulama paylaşım etkinlikleri gibi yapılandırılmış uygulamalarla desteklenmesi, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlayabilir. Ayrıca millî eğitim müdürlükleri ile okulların mesleki gelişim birimleri tarafından, öğretmenlerin değişen eğitim koşullarına uyum sağlamalarını destekleyen problem temelli, uygulamaya dönük ve iş birliğine dayalı hizmet içi eğitim programlarının planlanması yararlı olabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri:

Araştırmanın yürütülebilmesi için Bartın Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik onay temin edilmiştir (06.11.2024-2024-SBB-0884).

Çıkar Çatışması Beyanı:

Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Bu araştırmanın hazırlanma sürecinde yazarlar, ChatGPT aracını dil düzenleme, metin iyileştirme ve çeviri amacıyla kullanmıştır. Yapay zekâ araçları yalnızca destekleyici bir araç olarak kullanılmış olup, çalışmanın tüm bilimsel içeriği, yorumlanması ve nihai sorumluluğu yazarlara aittir. Yazarlar, kullanılan yapay zekâ araçlarının etik kullanımına ilişkin akademik dürüstlük ve yayın etiği ilkelerine uygun hareket etmiştir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, K., Khambari, M. N. M., Wong, S. L., Zakaria, N. S., Rosli, N. D. M., Moses, P., & Abdrahim, N. A. (2025). Reflective practices as the driver to cultivate teachers' digital learning agility. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope*, 6(4), 740-755. <https://doi.org/10.47857/irjms.2025.v06i04.07322>
- Abou Said, S., & Abdallah, W. (2024). Enhancing lifelong learning and professional growth: Exploring the role of self-directed learning for university educators. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(2), 439-462.
- Aigbekaen, A. C. (2025). Professional development and teacher support strategies as predictors of student motivation and learning outcomes in Oyo metropolis. *Aminu Kano Academic Scholars Association Multidisciplinary Journal*, 2(4), 61-76. <https://doi.org/10.64726/ww482m79>
- Akın, M., Berk, G., Akyüz, U., & Oğuz, A. (2023). Hayat boyu öğrenmeye yönelik öğretmen görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(53), 3709-3717.

- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. [Information literacy and lifelong learning]. (Açılış Konuşması). *International Educational Technology Conference (IETC)*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Arcagök, S., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2007). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 19-38.
- Babanlı, N., & Akçay, R. C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Boss, S., & Krauss, J. (2007). *Reinventing project-based learning: Your field guide to real-world projects in the digital age*. ISTE.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Caena, F., & Vuorikari, R. (2022). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the personal, social and learning to learn European key competence, *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 456-475.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canaslan, A., & Güçlü, N. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2071-2083.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of school. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934.
- Commission of the European Communities. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Office for Official Publications of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52001DC0678>.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çalışkan-Toyoğlu, A. (2016). *Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Çalışkan-Toyoğlu, A., & Doğan, S. (2020). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 566-581. <https://doi.org/10.24315/tred.531136>

- Çam, E., & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-476.
- Çilek, A., Çoban, F. N., & Çetin, E. (2023). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5573-5578. <https://doi.org/10.29228/sssj.68069>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- De Meuse, K. P. (2016). *Criterion-related validation study of the TALENTx7 Assessment™*. <https://thetalentx7.com/2016/07/criterion-related-validation-study-talentx7-assessment/>.
- De Meuse, K. P., & Feng, S. (2015). *The development and validation of the TALENTx7 Assessment: A psychological measure of learning agility*. Leader's Gene Consulting.
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119-130.
- Demir, G., Taş, Z., Danişment, T., Coşkun, Z., Göksu, U., & Darakçı, A. (2023). E-twinning projesinin öğretmenler üzerindeki yenilikçi etkilerinin analizi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 9(36), 95-112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10395268>
- Demirel, M., & Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 100-111.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- Derelioğlu, Ş. (2024). *Öğrenme çevikliğinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri üzerindeki rolü*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: Many questions, a few answers, and a path forward. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 316-322. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01465.x>
- Desjardins, R. (2004). *Learning for well-being: Studies using the International Adult Literacy Survey*. Institute of International Education Stockholm University.
- Durak, H., & Şahin, Z. (2018). Kodlama eğitiminin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin geliştirmesine katkısının incelenmesi. *Journal of Ege Education Technologies*, 2(2), 55-67.
- Durak, H. Y., & Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.
- Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-15.
- Ekim, G., Ekim, H., Ketboğa, F. İ., & Bozkuş, R. (2023). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1814-1830.

- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Jarrah, A., Abu Khurma, O., Hashem, R., Al Shannag, Q., Zein, F. E., & Johnson, J. D. (2025). Empowering educators: A roadmap for teachers to build lifelong learning competencies. *Education Sciences*, 15(8), 1063. <https://doi.org/10.3390/educsci15081063>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. Palgrave Macmillan.
- Güven, M., Yıldırım, E., & Çelen, G. (2015). Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullanılan metaforlar. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 35-47.
- Hallenbeck, G., & Santana, L. (2019). *Great leaders are great learners: How to develop learning-agile high potentials*[White paper]. Center for Creative Leadership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596166.pdf>.
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education: Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314.
- Howard, D. (2017). *Learning agility in education: Analysis of pre-service teachers' learning agility and teaching performance*. [Doctoral dissertation]. Pepperdine University. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/learning-agility-education-analysis-pre-service/docview/1954722473/se-2>.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives* (1st ed.). Routledge.
- Joiner, B., & Josephs, S. (2007). *Leadership agility: Five levels of mastery for anticipating and initiating change*. Jossey-Bass.
- Kaya, A. (2019). Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna yönelik öğretmen görüşleri. [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kaya, A. (2023). Teachers' learning agility as a predictor of their lifelong learning tendency. *Asian Journal of Instruction*, 11(Special Issue), 61-76. <https://doi.org/10.47215/aji.1298611>
- Kirişçi-Sarıkaya, A. (2025). Navigating learning agility: Insights from research on K-12 teachers. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 6(2), 103-116.
- Knapper, C., & Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education* (3rd ed.). Routledge.
- Koç, S. (2024). Teachers' views on lifelong learning. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(2), 250-261. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.2.621>

- Knekta, E., Runyon, C., & Eddy, S. (2019). One size doesn't fit all: Using factor analysis to gather validity evidence when using surveys in your research. *CBE Life Sciences Education*, 18(1), rm1. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-04-0064>
- Lamud, C. (2024). Lifelong learning tendencies as predictors of teachers' engagement in continuing professional development: an ordinal regression analysis. *Journal of Education Management and Development Studies*. 4(4), 26-41.
- Limon, I., Bağmen-Kaya, A., & Dilekçi, Ü. (2021). The relationship between pre-service teachers' work values and lifelong learning tendencies. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 15(3), 34-46.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321-330.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2002). *The choices architect user's manual* (2nd ed.). Lominger International.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- McGuire, J. B., Palus, C. J., Pasmore, W., & Rhodes, G. B. (2015). *Transforming your organization*. Center for Creative Leadership. <https://cclinnovation.org/wp-content/uploads/2020/03/tyo.pdf>.
- Meng, L., & Briscioli, B. (2024). Teachers' professional journey: Charting achievement recognition, career adaptability, and task performance. *Acta psychologica*, 250, 104572. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104572>
- OECD. (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Özdemir, S. (2023). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile örgütsel mutluluğu arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Permatasari, P. D., Rasiman, R., & Wuryandini, E. (2024). Clinical supervision feedback to enhance teachers' learning agility. *Eduvest-Journal of Universal Studies* 4(12), 11320-11331. <https://doi.org/10.59188/eduvest.v4i12.50035>
- Reychav, I., Elyakim, N., & McHaney, R. (2023). Lifelong learning processes in professional development for online teachers during the Covid era. *Front. Educ.* 8, 1041800. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1041800>
- Sangiuliano-Intra, F., Nasti, C., Massaro, R., Perretta, A. J., Di Girolamo, A., Brighi, A., & Biroli, P. (2023). Flexible learning environments for a sustainable lifelong learning process for teachers in the school context. *Sustainability*, 15(14), 11237. <https://doi.org/10.3390/su151411237>
- Santoso, A. M., & Yuzarion. (2021). Analysis of learning agility in the performance of achievement teachers in Yogyakarta. *PEDAGOGIK Jurnal Pendidikan*, 8(1), 77-122.
- Su, T. N. (2024). *Öğrenme çevikliğinin kariyere uyum sağlama becerilerine etkisinde benlik saygısının aracı rolü*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Susanto, Nur Afif, Ritonga, A. W., Desrani, A., Shunhaji, A., & Ahmadi. (2024). Role of teacher learning agility: an empirical study for islamic educational success in Indonesia. *Journal of Education and Learning*, 18(4), 138-1326.

- Şen, N., & Yıldız-Durak, H. (2022). Examining the relationships between English teachers' lifelong learning tendencies with professional competencies and technology integrating self-efficacy. *Education and Information Technologies*, 27, 5953-5988.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf.
- UNESCO. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>.
- Urhan, N. (2020). Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(Özel Sayı), 18-45.
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivating learners, motivating teachers* (pp. 14-33). Cambridge University Press.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Yazar, F. B. (2023). Öğretmenlerin görüşlerine göre sürdürülebilir liderlik ve okullarda hayat boyu öğrenme kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yazıcı, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü. [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi & İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yazıcı, Ş., & Özgenel, M. (2024). Exploring learning agility in education: The effect of teachers' learning agility on their readiness for change and performance. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 2434-2456.
- Yıldız-Durak, H., Seferoğlu, S. S., & Sen, N. (2020). Some personal and professional variables as identifiers of teachers' lifelong learning tendencies and professional burnout. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(2), 259-270.
- Yılmaz, C. (2005). İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlilikleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 15-23.
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714-731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education systems are being reshaped in response to the rapid social and technological transformations of the 21st century. These transformations require teachers to be more than just conveyors of information; they must exist as professionals who are constantly learning, adapting to change, and guiding students through their learning processes. In this context, the concepts of lifelong learning culture and learning agility stand out as two fundamental components of modern educational understanding. The culture of lifelong learning involves individuals viewing learning as a continuous process spread throughout their lives, taking responsibility for learning, and making learning a way of life, while learning agility refers to individuals' capacity to adapt quickly

to new situations, make effective decisions in uncertain problems, learn from experiences, and transfer these experiences to new contexts. Although the international literature emphasizes that these two concepts are important determinants affecting teacher quality at both the individual and institutional levels, there is a notable lack of studies examining the relationship between lifelong learning culture and learning agility among teachers, particularly in the Turkish context. This research aims to fill this gap and examine teachers' current status regarding these two structures within the framework of professional and educational variables.

The concept of lifelong learning has become central to educational research, particularly with the transition to the information society. The rapid obsolescence and constant renewal of knowledge has made it imperative for individuals to actively participate in learning activities throughout their lives, rather than relying solely on formal education processes. In this context, a culture of lifelong learning means that individuals embrace learning as a natural and continuous process, take responsibility for learning, and ensure their personal and professional development is sustainable. Reports by international organizations such as UNESCO, the OECD, and the European Commission also define a culture of lifelong learning as a fundamental competency for individuals to adapt to changing conditions in economic and social life. Research conducted in Turkey also shows that teachers' lifelong learning tendencies have significant effects on their professional development, innovative teaching practices, technology integration competencies, and student achievement (e.g., Kazu & Erten, 2016; Torun & Seçkin, 2021; Demirel & Akkoyunlu, 2017).

Learning agility is a concept that has gained increasing importance in the field of educational sciences in recent years. First defined in business literature to identify high-potential individuals, learning agility in an educational context refers to teachers' capacity to adapt to new learning situations, transfer knowledge between different contexts, learn quickly from experiences, and implement innovative practices. Learning agility is approached in four fundamental dimensions: mental agility, social agility, change agility, and outcome agility. The nature of the teaching profession, which involves encountering complex, uncertain, and rapidly changing situations, has made learning agility an important component of teacher quality. Therefore, it is stated that teachers with a high level of learning agility play a critical role in both their individual professional development and in strengthening the learning organization structure of their institutions. Indeed, in line with the above information, this research was conducted to examine teachers' lifelong learning culture and learning agility levels in the context of professional characteristics and to determine the relationship between these two variables.

Method

The research was conducted using a correlational survey model in line with a quantitative approach. The study group consisted of a total of 297 teachers working in different types of schools in the province of Kayseri. The General Information Form, Teachers' Learning Agility Scale, and Schools' Lifelong Learning Culture Scale were used in the data collection process. The data obtained were analyzed using t-tests, one-way ANOVA, and Pearson correlation analysis.

Results and Discussion

The study found that professional seniority created a significant difference only in the dimension of social agility. This finding suggests that as teaching experience increases, teachers become more competent in flexibility and adaptability in interpersonal relationships. Other variables, such as subject area, school type, foreign language knowledge, education level, and participation in projects, did not create a significant difference in teachers' learning agility or lifelong learning culture levels. This result may indicate that both structures are more influenced by teachers' individual and professional motivations and are not directly affected by structural or demographic variables.

Another key finding of the study is the existence of a positive but low-level relationship between teachers' lifelong learning culture and learning agility. This relationship may indicate that teachers who engage in lifelong learning also show a higher tendency toward agile learning behaviors such as adapting to new situations, learning from experience, and flexible thinking. This result is consistent with studies in the international literature. Since learning agility is defined as a construct that determines an individual's long-term potential (Eichinger & Lombardo, 2004), it can be said that the culture of lifelong learning plays a complementary role in strengthening this potential.

Suggestion and Recommendations

In light of these findings, it is important to incorporate practices that support both learning agility and a culture of lifelong learning in the design of teachers' professional development processes. Establishing learning communities in schools, encouraging the sharing of experiences, and implementing professional development programs based on agile learning approaches can be effective strategies in this regard. It is also recommended that teachers be provided with opportunities to experience innovative practices, effectively use digital learning environments, and engage in self-reflection on learning processes.

For future research, it is recommended that studies be conducted using qualitative methods to examine in-depth the relationship between teachers' lifelong learning culture and learning agility. Similar studies should be conducted with larger samples from different regions, and longitudinal studies should be conducted to track changes in these two structures over time. Such studies will contribute to basing policies and practices aimed at improving teacher quality on more solid scientific foundations.