



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KAMU SEKTÖRÜNDE ÇALIŞAN KADINLARIN YAŞAM BOYU**  
**ÖĞRENMELERİ İLE ÖZ GÜVENLERİ ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**AHU UZUN**

**DANIŞMAN**

**DOÇ.DR. GÜLSÜN ŞAHAN**

**BARTIN- 2021**



**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**KAMU SEKTÖRÜNDE ÇALIŞAN KADINLARIN YAŞAM BOYU  
ÖĞRENMELERİ İLE ÖZ GÜVENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ahu UZUN**

**BARTIN-2021**

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “KAMU SEKTÖRÜNDE ÇALIŞAN KADINLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİ İLE ÖZ GÜVENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

07.09.2021

Ahu UZUN



## ÖN SÖZ

Her birey yaşamının başlangıcı ile kendisine bir ben bulmaya çalışır. Zaman içerisinde hayatındaki problemlerle baş etmek için benliğine özgü öğrenme stilleri oluşturur. Öğrenmek ilk etapta yaşamsal bir kavram olarak bilgi, beceri ve tutum oluşturmakla ilgilidir. Kişi yetişkin olma yolunda ve sürecinde ise öğrenmenin tüm bildiklerinden daha kapsamlı ve ayırt edici bir tanım içerdiğini fark eder: “Öğrenmeyi öğrenerek hayatını öz benliği ile sürdürebilmek”. Bu çıkarımdan hareketle birey öğrenmenin benliğinden ve onun bileşenlerinden yani öz yeterlik, öz saygı, öz değerlendirme vb. kavramlardan oluştuğu sonucuna varır. Bu şekilde yaşamını öz güvenli bir şekilde yönlendirebilir, nitekim bu bileşenler insanın öz güvenini oluşturmaktadır. Kadınların öz güven bileşenleri ile öğrenme deneyimlerini edinmesi onların çağa adapte olmasını ve dengeli bir kimlikle yaşamasını sağlayabilir. Kadınlar böylelikle öz güvenle kişisel, sosyal ve mesleki yaşamını düzenleyebilir. Bu nedenle birbirini kapsayan bu iki şemsiye kavramın -öz güven ve yaşam boyu öğrenme- kadınlar için yaşamda vazgeçilmez hale geldiği söylenebilir.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanması esnasında ihtiyaç duyduğumda yardım ve desteğini esirgemeyen, danışman hocam; Sayın Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN’ a, bu süreçte uzmanlığın gerektirdiği bilgi ve donanımı bana aşıl原因 Hayat Boyu Öğrenme Bilim Dalı’ndaki tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süre zarfında manevi desteğini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarım Büşra Nur DEMİR ve Zühal KÖSE’ye, araştırma sürecimde benim için zamanını ayırarak problemlerimi çözen değerli hocam Mehmet BEKÇİ’ye ve araştırmama katılarak zamanını ayıran çalışan kadınlara teşekkür ediyorum. Tez çalışmamı kadın olmanın kimliğiyle değil insan olma çabasıyla dünyayı, çevresini güzelleştiren annem Meryem UZUN’a ve tüm kadınlara armağan ediyorum.

Ahu UZUN

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

# KAMU SEKTÖRÜNDE ÇALIŞAN KADINLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİ İLE ÖZ GÜVENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Ahu UZUN

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

Bartın-2021, sayfa: 112

Kişinin yaşam boyu öğrenen olmasında öz güven kavramının önemini vurgulayan ve yaşam boyu öğrenme bağlamında öz güvenin yerini açıklamaya çalışan bu araştırmanın amacı, kamu sektöründe çalışan kadınların öz güven düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz güvenlerini çeşitli değişkenler (yaş, meslekleri, medeni halleri, öğrenim durumları, hizmet yılları) açısından incelemektir. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeliyle yapılmıştır. Nicel yonteme uygun olarak seçilen veri toplama araçları araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu, Yurtçiçek Ergüntop (2019)'un geliştirdiği Kadınların Öz Güven Ölçeği ile Koç (2017)'un geliştirdiği Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formudur. Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir ilin merkezinde kamu sektöründe çalışan 10138 kadın oluşturmuştur. Ölçekler uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 396 kadın çalışana uygulanmıştır. Veriler gerek yüze gerekse de on-line olarak çalışan kadınlardan toplanmıştır. Araştırmanın bulguları SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışan kadınların öz güven düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kadınların öz güven düzeyleri ile yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslek grubu, hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken; öz güvenle ilişkisi bulunan tek değişkenin gelir düzeyi olduğu görülmüştür. Kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyi ile yaş, öğrenim durumu, meslek grubu, hizmet yılı ve gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; medeni durum değişkeni ile anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz güvenleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca çalışan kadınların öz güven durumlarının

Çalışma hayatında onlara kolaylık sağladığı ve yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri bağlamında olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** alışan kadınlar, öz güven, yaşam boyu ğrenme.



## **ABSTRACT**

**M. Sc. Thesis**

### **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE LIFELONG LEARNING OF WOMEN WORKING IN THE PUBLIC SECTOR AND THEIR SELF-CONFIDENCE**

**Ahu UZUN**

**Bartın University  
Graduate School**

**Department of Educational Sciences Lifelong Learning and Adult Education  
Subdivision**

**Thesis Advisor: Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN  
Bartın-2021, pp: 112**

The aim of this research, which emphasizes the importance of the concept of self-confidence in one's being a lifelong learner and tries to explain the place of self-confidence in the context of lifelong learning, is to reveal the relationship between the self-confidence levels of women working in the public sector and their lifelong learning levels, and to determine the lifelong learning levels and self-confidence of working women. to examine in terms of various variables (age, occupation, marital status, educational status, years of service). The research was conducted with the relational survey model, one of the general survey models. The data collection tools selected in accordance with the quantitative method are the personal information form developed by the researcher, the Women's Self-Confidence Scale developed by Yurtçiçek Ergüntop(2019) and the Employee Lifelong Learning Scale Turkish Form developed by Koç(2017). The population of the research consisted of 10138 women working in the public sector in the center of a province located in the Western Black Sea Region. The scales were applied to 396 female employees selected by convenient sampling method. Data were collected from women working both face-to-face and online. The findings of the research were analyzed with the SPSS 25 program. Descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation), nonparametric Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test were used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the self-confidence levels and lifelong learning levels of working women were high. While no significant difference was found between the self-confidence levels of women and the variables of age, marital status, educational status, occupational group, and years of service; It was seen that the only variable associated with self-confidence was income level. A significant relationship was found between the lifelong learning level of women and the variables of age, education level, occupational group, years of service and income level; It was found that there was no significant relationship with the marital status variable. There is a moderately positive relationship between the lifelong learning levels of working women and their self-confidence. In addition, it is thought that the self-confidence of working women facilitates them in working life and has positive effects in terms of lifelong learning competencies.

**Keywords:** Working women, self-confidence, lifelong learning.

## İÇİNDEKİLER

BEYANNAME.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	7
2.1. Öz Güven Kavramı ve İlişkili Kavramlar.....	7
2.1.1. Kadınların Öz Güveni.....	12
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve İlişkili Kavramlar.....	13
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihi.....	15
2.2.2. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetleri.....	18
2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri.....	20
2.2.4. Yaşam Boyu Öğrenmede Yetişkin Eğitimi.....	22
2.2.5. Çalışanlarda Yaşam Boyu Öğrenme.....	23
2.3. İstihdam ve Çalışan Kadınlar.....	24



2.3.1.Kadınların Çalışma Hayatının Tarihi.....	25
2.3.2.Türkiye’de Kadın Çalışanlar.....	26
2.3.3.Kamu Sektöründe Çalışan Kadınlar.....	28
2.4. İlgili Araştırmalar .....	29
2.4.1.Öz Güven ile İlgili Araştırmalar.....	29
2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.....	32
2.4.3.Çalışan Kadınlar ile İlgili Araştırmalar.....	35
<b>3. MATERYAL VE YÖNTEM.....</b>	<b>42</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	42
3.2. Çalışma Grubu.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	46
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....</b>	<b>49</b>
4.1.Çalışan Kadınların Öz Güven Düzeyleri.....	49
4.2. Çalışan Kadınların Yaş, Medeni Durum, Öğrenim Durumu, Meslek Grubu, Hizmet Yılı, Gelir Düzeylerine Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular.....	50
4.2.1.Çalışan Kadınların Yaşlarına Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular.....	50
4.2.2.Çalışan Kadınların Medeni Durumlarına Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular.....	51
4.2.3.Çalışan Kadınların Öğrenim Durumlarına Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular.....	52
4.2.4.Çalışan Kadınların Çalıştıkları Meslek Grubuna Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular.....	53
4.2.5.Çalışan Kadınların Çalıştıkları Hizmet Yılına Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular.....	54
4.2.6.Çalışan Kadınların Gelir Düzeylerine Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular.....	55
4.3.Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular.....	56

<b>4.4. Çalışan Kadınların Yaş, Medeni Durum, Öğrenim Durumu, Meslek Grubu, Hizmet Yılı, Gelir Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular.....</b>	<b>56</b>
<b>4.4.1.Çalışan Kadınların Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular.....</b>	<b>56</b>
<b>4.4.2.Çalışan Kadınların Medeni Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular.....</b>	<b>57</b>
<b>4.4.3.Çalışan Kadınların Öğrenim Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular.....</b>	<b>58</b>
<b>4.4.4.Çalışan Kadınların Meslek Grubuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular.....</b>	<b>59</b>
<b>4.4.5.Çalışan Kadınların Hizmet Yılına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular.....</b>	<b>60</b>
<b>4.4.6.Çalışan Kadınların Gelir Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular.....</b>	<b>61</b>
<b>4.5.Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenmeleri ve Öz Güvenleri Arasındaki İlişki Düzeyine Ait Bulgular.....</b>	<b>63</b>
<b>4.5.1.Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi ile Öz Güven Düzeyinin Ait Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....</b>	<b>64</b>
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>68</b>
<b>5.1.Çalışan Kadınların Öz Güven Düzeylerine Ait Sonuçlar.....</b>	<b>68</b>
<b>5.2.Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Sonuçlar.....</b>	<b>71</b>
<b>5.3.Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ile Öz Güvenleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....</b>	<b>74</b>
<b>5.4.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....</b>	<b>75</b>
<b>5.4.1. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Ait Öneriler.....</b>	<b>76</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>77</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>90</b>

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	8
2.2.2: Türkiye'deki Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetleri.....	20



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Sayfa No</b>
2.1: Öz Güvenli İnsanlar ve Düşük Öz Güvene Sahip İnsanların Özellikleri.....	11
2.2: Yaşam Boyu Öğrenme Yolları.....	14
2.3: Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programları.....	17
3.1: Araştırma Kapsamındaki Katılımcıların Betimsel İstatistikleri.....	43
4.2: Çalışan Kadınların Öz Güven Düzeyleri.....	49
4.2.2: Çalışan Kadınların Yaşlarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	50
4.2.2: Çalışan Kadınların Medeni Durumlarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
4.2.3: Çalışan Kadınların Öğrenim Durumlarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	52
4.2.4: Çalışan Kadınların Meslek Gruplarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	53
4.2.5: Çalışan Kadınların Hizmet Yıllarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	54
4.2.6: Çalışan Kadınların Gelir Düzeylerine Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	55
4.3: Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme düzeyleri.....	56
4.4.1: Çalışan Kadınların Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenmelerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	57
4.3.2: Çalışan Kadınların Medeni Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	58
4.4.3: Çalışan Kadınların Öğrenim Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	59
4.4.4: Çalışan Kadınların Meslek Gruplarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	60
4.4.5: Çalışan Kadınların Hizmet Yıllarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	61
4.4.6: Çalışan Kadınların Gelir Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	62

<b>4.5:</b> Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ile Öz Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyine Ait Bulgular.....	63
<b>4.5.1:</b> Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi ile Öz Güven Düzeyinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	64



## EKLER DİZİNİ

<b>Ek</b>	<b>Sayfa</b>
<b>No</b>	<b>No</b>
<b>EK 1.</b> Ölçek Yönergesi.....	90
<b>EK 2.</b> Kişisel Bilgi Formu.....	91
<b>EK 3.</b> Kadın Öz Güven Ölçek Formu .....	92
<b>EK 4.</b> Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu.....	93
<b>EK 5.</b> Etik Kurul Onayı.....	94
<b>EK 6.</b> Araştırma Süresince Alınan Kurum İzinleri.....	95
<b>EK 7.</b> Veri Toplama Listesi.....	98



## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

N	: kişi sayısı
$\bar{x}$	: aritmetik ortalama
SS	: standart sapma
U	: Mann-Whitney U değeri
P	: anlamlılık düzeyi değeri
Sd	: serbestlik derecesi
$\chi^2$	: ki kare dağılımı

## KISALTMALAR

TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
MTSK	: Motorlu Taşıtlar Sürücü Kurumu
COM	: Avrupa Toplulukları Komisyonu
OECD	: Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
MYK	: Mesleki Yeterlikler Kurumu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
KSGM	: Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü
TSKB	: Türkiye Sınai Kalkınma Bankası

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konmuş; öz güven ve yaşam boyu öğrenme, çalışan kadın kavramlarının ne olduğuna ve bu kavramların kadınlar için nasıl bir önem arz ettiğine değinilmiş, bu konuda alanda yapılan çalışmalar kısaca aktarılmıştır. Daha sonra yapılan çalışmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ifade edilerek çalışma boyunca verilen temel kavramlar açıklanmıştır.

## 1.1. Problem

İnsanların topluma uyumunu sağlayan yaşam boyu öğrenme, öz güveni arttıran bir kavram olmakla birlikte insanlara psiko-sosyal ve ekonomik olarak katkı sağlayabilir. Aynı zamanda temelde öğrenme genel anlamda ise yaşam boyu öğrenmenin çekirdeğini oluşturabilen psikolojik kavramlardan biri de öz güven kavramı olabilmektedir.

Öz güven, kişinin benliğini tanıma süreçlerini içine alan; çabası, yetenek ve becerileriyle performansını sergileyebileceği tutuma olan inancıdır denilebilir. Öz güven benlik, benlik saygısı ve öz yeterlik kavramlarını içeren bir yapıya sahiptir (Kaya & Taştan, 2020). Bandura (1977)' ya göre öz güven kişinin kendisini değerli olarak yargılama durumudur. Akagündüz (2006)'e göre ise kişinin kendisiyle ilgili olumlu düşünceleri sonucunda çevresine ve kendisine uyum sağlaması halidir. Yapılan tanımlar ve nitelermelerden hareketle görülmektedir ki öz güven kavramı kişinin kendilik algısını ifade etmeye yarayan birçok kavramın birleşiminden meydana gelmiştir. Ayrıca kişi öz güveniyle kendisine olan olumlu algısını çevreye yansıtabilir. O halde öz güven kişi ve onun yaşamını etkileyen kişisel-sosyal hayat, çalışma hayatı vb. alanlarda kendini gösterebilir. Öz güvenli kişiler yeniliğe ve eleştiriye açıktır; eleştiri onlar için sorgulama biçimidir ve onları düşündürür (Koç & Gün, 2006).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ise MEB'in hazırladığı Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde "kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2009). Kişinin yaşamı boyunca devam eden tüm öğrenme faaliyetlerini kapsayan, ekonomik ve sosyal hayatını kontrol edebilen öğrenme amacı içeren faaliyetlerdir (Koç, 2017). Akkuş (2008)'a göre ise bağımsız bir öğrenen olma



ve kendini güdüleme gücünün terakkisidir. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenmenin iktisadi gelişim, kişisel-sosyal gelişim işlevleri olan, öz güdülenme, öz çaba ve öz güven niteliklerini içeren faaliyetler bütünü olduğu söylenebilir (Koç, 2017). Yaşam boyu öğrenen yetişkinin kişisel gelişimiyle toplumsal bütünleşme ve gelişim elde edilebilir. Mezirow'a göre kadınlar kendi duygu ve inançlarının içinde olduğu psikolojik, sosyolojik açılarını fark ederek isteklerini biçimlendirebilirler (Mezirow, 1978'den akt. Sayılan, 2008).

Bireylerin çalışma hayatını sağlıklı bir şekilde yürütmeleri için bilgi, becerilerin yanında bazı kişisel özellikler de önemli hale gelmiştir. İlk olarak kişi çalışma hayatında başarılı olabileceğine dair bir inanca sahip olmalıdır: Bu şekilde zorluklarla başa çıkabilir, kendini güdüleyebilir ve olumlu bir benlik algısı oluşturabilir (Schunk, 1991). Yani öz güven sadece kişinin kendisine yönelik olumlu bir benlik algısını değil, başarısızlığa karşı gösterilen kuvvettir (Koç & Gün, 2006). Öz güven eksikliği olan kişilerin yaptığı işlerde ya da kendileri hakkında yetersizlik duyguları, cesaretsizlik ve girişken olmayan tavırlar sergiledikleri görülmüştür (Kasatura, 1998). Aynı zamanda bazı araştırmalar (Ranelli & Nelson, 1998) öz güvenin öğrenme ve başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmektedir. Bordin (1943)'e göre ise bir kimse kendisi hakkındaki değerlendirmelerine göre meslek seçimi yapar (akt. Okyay, 2012). Benzer bir çalışmada ilkökul öğretmen adaylarının benlik kavramları ile ilkökul öğretmeni kavramlarının örtüştüğü bulunmuştur (Englander, 1960'tan akt. Okyay, 2012). Bundan dolayı öz güven kavramının öğrenmeyi ve kişinin yaşamının büyük bir belirlenimi sayılabilen meslek seçimini veya çalışma hayatını etkilediği söylenebilir.

Geçmişten günümüze kadınlar hayatın çeşitli alanlarında baskılandığı için yeterli öz güveni oluşturamayıp kendilerini değersiz, yetersiz hissedecekleri olayları ve insanları hayatlarına dahil etmektedir (Akın, 2015). Öz güvensiz kadın benlik, öz saygı, öz yeterlik gibi birçok kavramının gelişmesinden mahrum olarak kişiliğini tamamlayabilir, kendisi hakkında olumsuz öz değerlendirmeler yapabilir. Çoğu zaman ataerkil bir dünyada ekonomik sektörlerin içinde mükemmeliyetçilik kavramı altında ezilip öz şefkatini geliştiremeyebilir. Öz güvenin getirdiği bu boyutlardan yoksun kadınlar başarısızlık algısıyla olumlu öğrenmeler oluşturamayabilir. Bu çalışmanın odak noktası olan öz güven ve yaşam boyu öğrenme kavramları kişilerin kendilik algısını ortaya çıkararak bunu hayatlarına nasıl aktardıklarını görmemize olanak sağlamıştır. Çalışan kadınlar ekonomi

sektörünün geniş bir kesiminde yer almakta olup kadınların öz güven durumlarının çalışma hayatlarındaki algılarını farklı açılardan görmemiz açısından önemlidir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Toplumun refahı kadın ve erkek iş gücünün birlikte yaşamsal alanlara katılımlarına bağlıdır. Onuncu Kalkınma Planı'nda kadınların en başta eğitim vasıtasıyla çalışma hayatına katılımlarının ülkenin ekonomik, sosyal refahını artıracığı belirtilmiştir (KB, 2018). Aynı zamanda çalışan kadınların kamu sektöründe yer almalarının kişisel gelişim, toplumla bütünleşme ve ekonomik büyümeye katılım sağlamada önemli bir faktör olduğu düşünülmüştür. Bu nedenden ötürü araştırmaya kamu sektöründe çalışan kadınlar dahil edilmeye karar verilmiştir. Kadınların sosyal ve mesleki hayata katılabilmesi için bazı kişisel özelliklere ve öğrenmelere ihtiyacı vardır. Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenmeleri kapsamında kişisel gelişimlerini sağlayabilen öz güven kavramının çok yönlü kavramsal yapısından hareketle çalışan kadınların öz güven düzeyleri bu araştırmanın problemine dahil edilmiştir. Öz güven ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin kadınların çalışma hayatını etkilediği varsayımından yola çıkılarak çalışmanın konusu belirlenmiştir. Bundan dolayı çalışan kadınların öz güvenleri üzerine odaklanan çalışmalarla birlikte yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen değişkenleri incelemek çalışmanın problemlerinin belirlenmesinde rol oynamıştır.

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenen olmalarında öz güven durumlarını vurgulayan bu araştırma kamu sektöründe çalışan kadınların öz güven düzeyleri ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın ana problemi “Çalışan kadınların öz güvenleri ve yaşam boyu öğrenmeleri birbiriyle ilişkili midir?” şeklindedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Çalışan kadınların öz güven durumları hangi düzeydedir?
- 2.Çalışan kadınların öz güven durumları yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslek gruplarına, hizmet yıllarına, gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3.Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme durumları hangi düzeydedir?
- 4.Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme durumları yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslek gruplarına, hizmet yıllarına, gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık

göstermekte midir?

5. Çalışan kadınların öz güvenleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların eğitim süreci içinde hayata hazırlanabilmesi için birçok beceriye sahip olması gerekir. Değişen yaşam koşullarına ve çağa uyumlu becerileri kazanabilmek sağlıklı bir kişilik oluşturmak ve çalışma hayatında başarılı olmak adına yararlı olabilmektedir. 21. Yüzyıl Öğrenme İş birliği Platformu, bilgi çağı için gerekli becerileri şöyle listelemektedir: öğrenme ve yenilikçilik (Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, Yaratıcılık ve Yenilikçilik, İş birliği Yapma ve İletişim Kurma); dijital okuryazarlık (Bilgi-Medya-Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı); kariyer ve yaşam (Esneklik ve Uyumluluk, Girişimcilik ve Öz-Yönetim, Toplumsal ve Kültürlerarası Etkileşim, Yaratıcılık ve Güvenilirlik, Liderlik ve Sorumluluk) (ÖMER, 2020). Değişen hayat ve çalışma koşullarına uyum sağlaması gereken büyük bir iş gücü kesimini oluşturan kadınların bu becerilerle donanırken temelde sahip olması gereken kavramlardan biri de öz güven olabilir. Çünkü çağın ve günün gerektirdiği bu beceriler bireyin kişiliğinin önemli parçalarında meydana gelebilmektedir. Bu becerilerin kişisel gelişimin yanında eğitimin temel yolu olan öğrenme kavramından geçtiği söylenebilir.

Yaşam boyu eğitimin amaçları ise Devlet Planlama Teşkilatı raporunda kişisel gelişim, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyüme başlıkları altında toplanmaktadır (Koç, 2017). O halde yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretim kurumları yanında formal olmayan eğitim alanları ya da çalışma hayatında kendine yer bulabilmektedir. Yaşam boyu süren bir faaliyet olduğu kabul edilmekle birlikte eğitim, çekirdekte bireylerin genelde toplumun kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir işlevdedir (Dewey, 1913'ten akt. Şimşir & Ünal, 2021). Yaşam boyu öğrenme becerileri alanyazında genel olarak iletişim, 21.yy. becerileri kapsamındaki becerilere odaklanma, toplumsal uyum becerileri, öz yönetsel bir öğrenmeye sahip olma gibi kavramlarla ortak noktalar benimsemektedir (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin oluşumunun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını kapsayan kişisel gelişiminin önemli bir bileşenini ise öz güven oluşturabilir. Çünkü bireyin yaşamdan ölüme edindiği düşünce, duygu ve davranış boyutlarında öz güvenli bir tutumla öğrenen olması yaşam boyu öğrenme becerilerini etkileyebilir. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenen olmak öz güveni de etkileyen bir kavram

olarak karşımıza çıkabilir. Nitekim alanyazında lisansüstü öğrenimin çalışanların mesleki gelişimi yanında öz güveni artırdığına yönelik çalışmalar bulunmuştur (Jablonski, 2001; Maviş Sevim & Akın, 2021).

Alanyazında yaşam boyu öğrenme çalışmaları arasında öğrenmelerimizin içindeki öz güvenin önemini vurgulayan çalışmalara rastlanamamıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme alanında kamu sektöründe çalışan kadınlar üzerinde yeterli sayıda çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle bu araştırmada kamu sektöründe çalışan kadınların yaşam boyu öğrenen olmaya eşlik eden öz güven kavramını açıklamak hedeflenmiştir. Hem kamu sektöründe çalışan kadınlar ve onların becerilerinin temelindeki öz güven hem de kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma birçok alanı ortak paydada buluşturan bir çalışma olması nedeniyle açıklayıcı ve kapsayıcı bir niteliğe sahiptir denilebilir. Yaşam boyu öğrenme alanında çalışan kadınlar üzerinde yapılacak çalışmaları destekleyebilen sonuçlara ulaşıldığı ve öğrenen bireyin özelliklerinden hareketle disiplinler arası bir yaklaşım sunduğu düşünülmüştür. Ayrıca bu çalışma sonucunda çalışan kadınların öz güvenlerini destekleyebilecek yaşam boyu öğrenme faaliyetleri geliştirilebilir, kaliteli bir öğrenen profili oluşturulmasında gerekli bileşenleri belirlenmesine yardımcı olabilir.

#### **1.4. Sayıtlar**

- Araştırmaya katılan kişiler anket sorularını samimi ve çalışmaya konu olan grubun durumlarını gerçek bir şekilde yansıtabilecek şekilde yanıtlamışlardır.
- Araştırmaya katılan kişiler gönüllü katılım göstermişlerdir. Anket toplamak için on-line form içerisinde onay butonuna yer verilerek gönüllü katılım geçerli hale getirilmeye çalışılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

- Araştırma Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilde merkez ilçeyi kapsadığı için sınırlı bir örnekleme sahiptir.
- Araştırma nicel bir yöntemde oluşturulmuş olup veriler tek tür veri toplama aracı kullanılmıştır.
- Araştırma grubuna katılan kişiler mesleki gruplara göre detaylı bir dağılım göstermeden dar bir gruplamaya tabidir.

- Araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirildiğinden değişkenler arasında gerçek bir neden sonuç ilişkisine yönelik çıkarım yapılamamaktadır.

## 1.6. Tanımlar

**Kamu Sektörü alışanları:** 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu 4. maddesinde belirtilen memur, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçi statülerinde istihdam edilen kişiler.

**z Güven:** Benlik, z saygı, öz inanç, öz yeterlik, öz saygı gibi birçok boyutta psikolojik kavramın bileşeni olarak ortaya çıkan; kişinin yaşam boyu öğrenmeleriyle ilişkisi olduğu düşünülen şemsiye bir kavram.

**Yaşam Boyu ğrenme:** Kişinin rgn, yaygın ve algın öğrenme yoluyla hayatı boyunca elde ettiği; kişisel, akademik, mesleki öğrenmeleri içine alan duygu, düşünce ve davranışlarını ifade eden kavram.

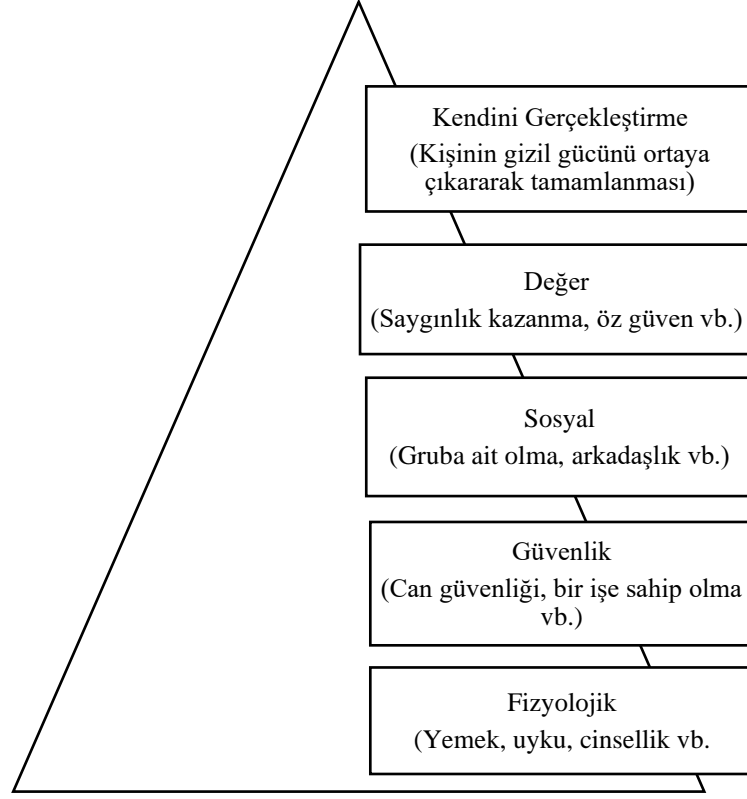
## 2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde araştırmanın problemlerine uygun olarak temel kavramsal çerçeve verilmiş; teorik yapı sırasıyla öz güven, yaşam boyu öğrenme ve çalışan kadınlar şeklinde olmak üzere üç ana başlık halinde açıklanmıştır. Öz güven kavramı ilk olarak ilişkili olduğu kavramlarla birlikte verilmiş, sonrasında kadınların öz güvenleri başlığı ile alanyazın bilgisi verilmiştir. Kavramsal çerçevenin ikinci temel başlığı olan yaşam boyu öğrenme kavramı ise ilişkili kavramlar, yaşam boyu öğrenmenin tarihi süreci, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, yaşam boyu öğrenme kapsamında dünyada ve Türkiye’de yapılan faaliyetler, yaşam boyu öğrenmede yetişkin eğitimi, çalışanlarda yaşam boyu öğrenme açıklanmıştır. Araştırmanın arka plan kavramsal çerçevesi çalışan kadınlar kavramı ise kadınların çalışma tarihi, Türkiye’de çalışan kadınlar, araştırmanın örneklemine de oluşturan kamu sektöründe çalışan kadınlar ve en son olarak sırasıyla alanyazında öz güven kavramı, yaşam boyu öğrenme ve çalışan kadınlar ile ilgili çalışmalar başlığına yer verilmiştir.

### 2.1. Öz Güven Kavramı ve İlişkili Kavramlar

Alanyazında öz güven kavramının benlik, öz yeterlik, öz saygı, öz inanç, öz değerlendirme vb. birçok kavramdan oluşan şemsiye bir kavram olduğu görülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde ise en basit haliyle öz güvenin “kişinin kendilik algısına yönelik yorumlarıdır” şeklinde ifade edildiği görülmüştür (Wikipedia, 2020). Öz güven kişinin yaşamı boyunca deneyim yoluyla elde ettiği olumlu özelliklerdir (Kelsey, 2014). Güven yaşamın ilk iki yılı elde edilebilen, kişinin temel ihtiyaçlarının doyurulmasıyla oluşturulan bir değerdir (Gökner, 2014; Özer, 2011). Kişinin kendisi hakkındaki düşünceleri, duygularından ve davranışlarından ayrı tutulamaz ve bu durum onun kendine olan tutumunu ve öğrenme yeteneğini etkiler (Yurtçiçek Ergüntop, 2019). Kişinin kendisiyle olumlu bir bütün olması onun yaşamındaki başarı durumunda yer edinecektir (Ferreros, 2011; Kelsey, 2014). Aynı zamanda öz güven değişken bir yapıya sahiptir, insanın hayatı süresince öz güven düzeyi farklılaşabilir (Hambly, 2003). Kendileri hakkında olumlu tutuma sahip bireyler kalıcı izli davranış değişikliği yaşamada yani öğrenmede başarılı olabilirler. Öz güven öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerini bir bütün halinde algılanmasına neden olabilir. Kişinin öz güveni bir işi başarımada onu motive ederek daha aktif olmasını sağlayabilir (Okuy, 2012). Owens vd. (2001)’ne göre ise güdülenme ve başarı arasında olumlu bir ilişki vardır. Bu güdülenme sürecini ve kişinin başarısını etkileyen

birçok psikoloji kavramın yer aldığı söylenebilir. Alanyazında birçok teori bulunmasına karşın öz güven için esas teori altyapısını Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçlar Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Yurtçiçek Ergüntop, 2019)

Şekil 2.1 incelendiğinde, hiyerarşi düzeylerine bakıldığında, öz güven ve saygı gibi değer görme ihtiyaçlarının kişinin kendisini tamamlanmış hissetmesinde temel oluşturan bir motivasyon olduğu söylenebilir (Erdem, 1997). Kişi temel yaşam ve güvenlik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra çevreye uyum sağlamak için sosyal ihtiyaçlara yönelir. Bir gruptan saygı ve değer görme ihtiyacı kişinin öz güvenini geliştirdiği sürecin başlangıcıdır. Maslow'a göre kişi kendine olumlu bir öz güven inşası gerçekleştiremezse kendini gerçekleştiremez (Ferrerros, 2011; Koyuncu Şahin, 2015).

Öz güven içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İçsel öz güveni olan insanlar kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip kimselerdir ve buna olan güvenlerini çevreye yansıtırlar. Kendini ölçerek dış dünyasında davranışlarının nasıl algılandığı fark ederler. Sorunların çözümü olabileceğine ilişkin güvenleri vardır. Amaçlı bir yaşama sahip olmakla birlikte öz değerlendirmeler yaparak kolaylıkla karar verebilirler (Lindenfield, 2011). Dışsal

öz güven ise bireyin çevreye gösterdiği güvenli tutumları olarak ifade edilebilir ve dışsal öz güveni olan kişiler iletişime açıktır. Kendisini etkin bir şekilde anlatır ve özelliklerinden ödün vermeden çevreleriyle uyum halinde yaşarlar (Lindenfield, 2011).

Öz güven birden çok kavramı içermekle birlikte birbirinden farklı oldukça duygu, beceri ve değer ekseninde yer alan bir kavramdır (Lauster, 2010). Öz güven kavramı, alanyazında “öz yeterlik” olarak da ifade edilmiştir ve kavramın benlik, öz saygı, öz değer gibi birçok kavramla ilişkisi bulunmaktadır (Akın, 2007; Bandura, 1977; Gözüm & Aksayan, 1999). Coopersmith benlik kavramını, kişinin kendisini nasıl gördüğüne ilişkin imaj olarak ifade eder. Kişinin kendilik algısı, geçmiş ve gelecek yaşantılarıyla ilgili çıkarımları, üstlendiği toplumsal rollerin şemasıdır (Aydın, 1996). Benlik çevrenin ve kalıtımın müşterek sonucudur ve kişinin yaşantılarıyla kendine şekil verir (Aslan, 1992). W. James’ e göre bu kavram bilinen ve bilen olmak üzere iki çeşittir: Bilinen ben, kişinin çevresinde nasıl görüldüğü; bilen ben ise kişinin kendisini tanıma yeteneğidir. Kişinin benlik görüşü hedefleri ve başarılarının arasındaki ilişkiyle anlaşılabilir (Akagündüz, 2006; Erzen, 1981’den akt. Aslan, 1992). Kişinin benlik görüşü gerçekçi bir şekilde ifade edilemeyebilir. İdeal benlik ile kişinin şimdiki zamandaki benliği arasındaki ayrım artarsa kişi benlik saygısı oluşturamayabilir ve kaygı problemleri yaşayabilir (Koyuncu Şahin, 2019). Olumlu bir benlik için gerekli şey ise koşulsuz sevgidir (Cüceloğlu, 2005). Benlik saygısını oluşturan gerekli koşulların varlığı kişinin başarılı olmasına etki edebilir. Benlik saygısı ise kişinin kendini değerli, mühim ve başarıya ulaşmış olarak görme düzeyi olarak betimlenir (Güloğlu & Kararımak, 2010). Öz saygı 0-6 yaşları arasında oluşmaya başlar; değerli olmak ve yeterli olmak gibi iki kavramla kendini anlatır (Altıntaş, 2015). Wells & Marwell (1976)’ a göre benlik saygısı düşük olan insanların güveni de zayıftır (akt. Avşaroğlu, 2007). Öz saygı gösterilen iyi performansların bir sonucudur denilebilir (Baumeister vd., 2003). Gösterdiğimiz iyi performanslar da becerimize olan inancımızı etkileyebilir.

Öz güven içindeki diğer kavram olan öz yeterlik ise bir şeyleri yapmadaki kabiliyetimize olan inanma durumumuzu anlatır (Bandura, 1986; Fennell, 2020). Öz yeterlik kavramına yönelik teorilerin temelini bilişsel-sosyal boyutlar oluşturmaktadır ve bu teoriler çoğunlukla öz güven kavramının temeli olarak belirtilir (Akın, 2007). Öz yeterlik kişinin bilişsel yetkinliğinin duyuşsal süreçlerle etkileyerek başarılı davranış değişikliği



sağlamasında yardımcı olur (Bandura, 1977'den akt. Cramer, Neal & Brodsky, 2009). Bir inanç olarak öz yeterlik kavramından ilk söz eden kişi Bandura'dır. Bireyin fonksiyonlu bir yapıya sahip olmasının temeline öz yeterlik inançlarını koyan Bandura, öz yeterliği kişinin bir işi yapmadaki kabiliyeti hakkındaki düşüncesi olduğunu söylemiştir (Bandura, 1977; Bandura, 1986; Öncü, 2012; Schunk, 1991). Öz yeterlik inancı kişinin amaçlarını belirlemesini ve bu amaçları gerçekleştirmek için çevrenin etkisini kontrol etmesini sağlayan bir kavramdır (Hazır Bıkmaz, 2004). Öz yeterliğin kişinin gerçekleştirmek istediği bir performans düzeyinde neler yapabileceğine yönelik çıkarımları olduğu söylenebilir. Öz yeterlik algısı güçlü olan kişilerin işlerini yapmakta gayret gösterdikleri, problemlerle karşılaşmada kolayca pes etmedikleri görülmüştür (Koyuncu Şahin, 2019; Öncü, 2012; Schunk, 1991). Öz yeterliği yüksek yani öz güveni olan kişiler, güvenli hissetmek için öğrenmek isteyen, yeniliklere açık olan, olumlu ve olumsuz özelliklerini bir bütün halinde kabul edebilen, sorumluluk alabilen ve hedefe bağlı olarak deneyimler edinen insanlardır (Yurtseven, 2011'ten akt. Yurtçiçek Ergüntop, 2019). Bandura (1986)'ya göre, öz yeterlik inançlarının olumlu tecrübe, dolaylı hayat, inandırma ve psikofiziki durumlar olarak dört etmeni bulunmaktadır:

1. Olumlu Tecrübe: Bireyler inançlarını karşı karşıya kaldıkları zorluklarla oluşturabilirler.
2. Dolaylı Hayat: Bireyler, kendi kabiliyetlerini başkalarının kabiliyetleriyle karşılaştırarak çıkarım yaparlar (Wood & Bandura, 1989; Bandura 2000).
3. İnandırmalar: Bireyler çevreden sözel bir destek aldıklarında çaba gösterirler ve başarıya ulaşabilirler.
4. Psikofiziki Durumlar: Bireyler zor bir durumla karşılaştıklarında ağrı ve yorgunluk gibi fiziksel semptomlar gösterebilirler.

Öz güven ile ilgili diğer bir kavram da öz inançtır. Öz inanç kişinin kendisine dair değer algısıdır ve öz güvenin temelini bu kavram oluşturur (Fennell, 2020; McKay & Fanning 2014). Kişinin kendine dair inancı doğduktan sonra deneyimler edinir ve olumsuz iç konuşmalardan etkilenir (Fennell, 2020). Kişinin kendisine olan saygısı bozulmadıysa bir şekilde üstesinden gelinebilir bir durum ortaya çıkar. Kişinin öz güvenle ilgili kavramlarından biri bozulmaya uğradıysa zayıflık ve yetersizlik duyguları hissetmeye başlayabilir. Yani kişide öz saygı ve öz güven düşüklüğü varsa kişi savunma mekanizmaları

oluşturur ve kimseye güvenmemeye başlar (Tarhan, 2021). Kişilerin kendilerini tanımalarını sağlamak için öz güvenli insanların özelliklerini bilmeleri onlar için faydalı olabilir. Öz güvenli insanlar ve düşük öz güvene sahip insanların özellikleri Tablo 2.1’de verilmiştir (Fennell, 2020).

Tablo 2.1. Öz Güvenli İnsanlar ve Düşük Öz Güvene Sahip İnsanların Özellikleri

Öz Güvenli İnsanların Özellikleri	Düşük Öz Güvene Sahip İnsanların Özellikleri
↑ Kişi kendini olduğu gibi kabul eder.	↓ Kendisini eksik ve yetersiz hisseder.
↑ Kendisini beğenir ve kendisine saygı duyar.	↓ Kendisinden ve yaptıklarından emin olamaz.
↑ Eksikliklerini ve hatalarını kabul ederek sorumluluk alır.	↓ Kendisine ait olumsuz düşünceleri vardır ve kendisini yargılar.
↑ Dış görünüşlerine önem vererek kendilerini iyi hissedecek aktivitelere yönelirler.	↓ Kendi görünüşlerini önemsemez ve kendilerini ödüllendirici etkinliklerden uzak dururlar.
↑ Kendilerine özgü değer kriter değerleri vardır.	↓ Başkalarının gözünden kendini değerlendirir, alıngandır.
↑ Yaptıkları her işi deneyim olarak adlandırıp süreç odaklı başarılarına imza atarlar.	↓ Başarılı olamayacaklarını düşündükleri için yeniliklere açık değildirler.

Tablo 2.1 incelendiğinde; öz güvenli ve düşük öz güvenli insanlar arasında benlik kabulü, öz yeterlik, öz sevgi, öz değer, öz değerlendirme gibi kavramlar açısından farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Düşük öz güvenin gerçek bir saygı düşüklüğü ve yetersizlik durumuyla ilişkisi yoktur. Birey kendi düşüncelerinden çok çevresinin beklentilerini kriter olarak alır, kendi aynasını oluşturmamıştır (Yurtçiçek Ergüntop, 2019). Düşük öz güvene sahip insanların öz güven şemaları geçmiş deneyimlerinden kaynaklanır. Bunlar: ceza, ihmal, ebeveyn beklentileri, akran gruplarından dışlanma, stres, ön yargılı bir gruba ait olma, sevgi ve saygı gibi iyilik hallerinden mahrum kalma, mobbing, travmatik olaylar vb. (Altıntaş, 2015; Fennell, 2020; Humpreys, 2002). Bu deneyimler sonucu oluşan öz güven eksikliği ise bireyde öğrenme problemlerine, düşük iş doyumuna, anksiyeteye, antisosyal davranışlara neden olur (Hambly, 2003).

Öz güveni olumsuz etkileyen düşünceler aşağıda yer almaktadır:

- Ya hep ya hiç düşüncesi: Yaşadıkları olayları aşırı iyi ve kötü uçlarda görme eğilimi olarak söylenebilir.
- Mükemmeliyetçilik: Yüksek standartlar koyarak onları karşılamaya çalışma ve bu süreci doğru değerlendirememesi olarak ifade edilebilir.

- Genelleme: Pesimist bir bakış açısıyla bir şeyin en kötü olay olarak değerlendirilmesi olarak açıklanabilir.
- Olumluların görülmemesi/Olumsuzların abartılması: Kişinin başına gelen güzellikleri göz ardı ederek olumsuz durumlara odaklanması durumu olduğu söylenebilir.
- Anlık hislerin gerçek olarak kabullenilmesi: Geçirilen zamanın içindeki kötü hissedilen anı odak olarak alıp hislerin gerçek olarak addedilmesidir.
- -“meli” / -“malı”lara fazla önem verme: Mükemmel olma arzusu ve başkalarının kriterlerinden kaynaklanan beklentileri söyleme durumudur.
- Etiketleme: Kişinin tek bir davranışı ve özelliğine bakarak tüm yönlerini eleştirmesidir(Yurtseven, 2011’den akt. Yurtçiçek Ergüntop, 2019).

### **2.1.1. Kadınların Öz Güveni**

Bireyin öz güveni kimliğini tanımasıyla ve ardından kendini sevmesiyle oluşur (McKay & Fanning, 2014). Bir kadının kendini tanıması, sevmesi ve kendine saygı duyması başkalarına karşı kendisini dengede tutmasını, korumasını sağlar (Hay, 2010). Kadının kendi iç özellikleri ve dış görünüşüyle mutlu olması onun kendine güvenmesini sağlar (Akın, 2015). Günümüz toplumlarında kadın imgesinin dış görünüş üzerine odaklanması kadınların iç uyumlarını göz ardı ederek öz saygı, öz şefkat gibi duygularının azalmasına neden olur. Çocukluktan yetişkinliğe işlenen bu mesaj öz güven için gerekli temel kavramların yitirilmesi sürecini takip eder (Yurtçiçek Ergüntop, 2019). Görünüş, değer, öz saygı vb. kavramların yanı sıra kadınlar başarı kavramına olan düşünceleri bu durumdan olumsuz etkilenir. Kadın tek başına çare olamayacağını düşünen olumsuzlamaları toplumla birlikte kendine hatırlatır ve önünde sonunda kehanet kendini gerçekleştirir (Hay, 2010). Yani öz güven düşüklüğü deneyimlerle elde edilen süreçlerden oluşur. Toplumun çocukluktan itibaren kadına dayattığı ikinci plana atılan başarı durumu onların performanslarını küçük görmelerine neden olur (Fennell, 2020). Kadınlar ve erkeklerin öz güvenini etkileyen faktörler değişiklik gösterebilir. Genellikle öz güven erkeklerde, başarı ve fiziksel güç; kadınlarda ise sosyal ilişkiler ve görünüş imgesidir. Kadınlar başarılarından çok bedenlerini düzelterek değer yargıları oluşturmaya meyillidir (Stein vd., 1992). Erkekler görünüşlerini tamamlanacak bir eksiklikten çok iyileştirmeye yönelik bir etkinlik alanı olarak benimsemektedir. Öz güven oluşturmada erkekler için mesleki statü bir kriter iken kadınlarda terk edilme ve aşk ilişkilerinde değerli hissetme bir kriterdir (Tarhan, 2021). Oysa

her kadın öncelikle kendisini sevmeye, değerli görmeye başlayıp saygıyla devam eden bir öz güven tabanı oluşturabilir (Akın, 2015). Kadınlar öz güven eksikliği yaşadığında psikolojik ve ruhsal olarak zedelenip aile ve iş hayatı gibi birçok alanda problemler yaşayabilir. Ayrıca kadınların hastalıklarının çoğunun öz güven problemiyle ilgili olduğu söylenebilir (Akın, 2015).

Kadınlar öz güvenlerini geliştirmek için şunları yapabilirler:

- Kendilerine inanarak öz güvenli biri gibi davranabilir (Humphreys, 2002; McKay ve Fanning, 2014).
- Kendi özellikleri ve yaptıkları hakkında daha olumlu bir dil kullanabilir (Lindenfield, 2011).
- Olumsuz düşüncelerden uzaklaşarak kuvvetli yönlerini ifade edebilir.
- Başkalarından çok kendi kriterleriyle çıkarımlar yapabilir.
- Yeniliklere açık aktivitelerde bulunabilir.
- Gerçekçi hedefler ortaya koyarak becerileri üzerine odaklanabilir (Yurtçiçek Ergüntop, 2019).

## **2.2.Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve İlişkili Kavramlar**

Öğrenme, içine eğitim ve öğretim faaliyetlerini alan tecrübelerdir denilebilir (Akkuş, 2008). Alanyazında sıklıkla kalıcı izli davranış değişikliği olarak da ifade edilen bu kavramın bir tutum oluşturma süreciyle elde edildiği söylenebilir. Tutumların oluşturulma süreci bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkabilmektedir. Öğrenmenin doğumdan ölüme bütün yaşamsal faaliyetleri kapsayacak şekilde tutuma dönüştürülmesi bireyin anlamlı bir hayat sürdürmesini sağlayabilir. O halde yaşam boyu öğrenme kavramı bireyin tüm hayatı boyunca bilgi ve becerilerini artırdığı öğrenme durumlarıdır (Demirel & Akkoyunlu, 2010). Aktan (2007) yaşam boyu öğrenmeyi, çocukluktan emekliliğe kadar devam eden formal ve informal öğrenmeler olarak tanımlamıştır. Bireyin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri örgün eğitim, yaygın eğitim ve algın öğrenme(informal öğrenme) olarak üç yolla gerçekleştirilir (COM, 2000). Genel olarak ele alındığında yaşam boyu öğrenme üç temel alandaki etkinliklerle gerçekleşmektedir. Bu etkinliklerin yaşam boyu öğrenme yolları Tablo 2.2’de açıklanmıştır (Diker Coşkun, 2009):

Tablo 2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Yaşam Boyu Öğrenme Yolları		
Örgün Eğitim	Yaygın Eğitim	İnformal Eğitim
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul Öncesi</li> <li>• İlköğretim</li> <li>• Ortaöğretim</li> <li>• Yükseköğretim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uzaktan Eğitim</li> <li>• Halk Eğitimi</li> <li>• Kurslar</li> <li>• Sertifika Programları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aile</li> <li>• Sosyal Çevre</li> <li>• Kütüphane</li> <li>• TV, radyo, internet gibi iletişim araçları</li> </ul>

Tablo 2.2 incelendiğinde, örgün eğitim, yaygın eğitim ve informal eğitimin hangi gruplarla nasıl yapıldığı anlaşılmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin amacının farklı yaş gruplarındaki kişilere öğrenme fırsatları ve alanları oluşturmak olduğu söylenebilir (Akkoyunlu, 2008). Devlet Planlama Teşkilatı ise yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını kişisel gelişim, toplumsal bütünlük ve ekonomik büyüme olarak açıklamıştır (DPT, 2001). Yaşam boyu öğrenme kavramı aktif olmayı, aktüel olanı, yeniliklere uyum sağlamayı içerir. Bireyler bu öğrenme süreci içinde bilgi öğrenmenin yanında etkili iletişim, doğru seçimler yapabilmek, problem çözme gibi kabiliyetlerle donanmış olmalıdır (Edwards vd., 2002). Bunların yanında yaşam boyu öğrenme herkesin eşit bir şekilde öğrenme faaliyetlerinden yararlanma fırsatı olarak da ifade edilir. Yaşam boyu öğrenme becerilerini Shuman vd. ise “Bilgi ve teknoloji becerileri, doğru soruları sorabilme, çoklu yolla öğrenme, eleştirel okuma, araştırma becerileri, bilgiyi toplama ve kullanma, değeri ayırt etme” olarak açıklamışlardır (akt. Akkoyunlu, 2008). Yaşam boyu öğrenmenin alanyazındaki ortak temaları etkin bir güdüyle öğrenme, fırsatlarda eşitlik, farklı yöntem ve tekniklerine açık olma, otokontrolle sahip bir öğrenme öznesidir (Akkuş, 2008). Kişi bu temaları kullanarak kişisel, mesleki becerilerini geliştirmeye çalışır. Bireyin bilinçli bir ben olması ve toplumsal rollere uyum sağlayarak kariyerinde ilerlemesi de bu olguyu desteklemektedir (Toprak & Erdoğan, 2012). Bireyin yaşam boyu öğrenme strateji ve ilkeleri ise Devlet Planlama Teşkilatı tarafından şu şekilde sıralanmıştır (DPT, 2001):

1. Ansiklopedik bilgilere son vererek eleştirel düşünmeyi zihinsel faaliyetlerine eklemek,
2. Okuma-yazma eksikliğinin giderilerek temel bir eğitimden geçmek,
3. Bilgi edinirken geleneksel yollardan çok teknolojik araçları öğrenmeye dahil etmek,

4. Bir alan veya konuda uzmanlaşmayı bırakıp geniş bir bakış açısı geliştirmek için problem çözmeye dayalı bir mesleki eğitim vermek,
5. Ezbere yöntemlerin bırakılıp kişinin kişisel ve sosyal yönüyle birlikte bebeklikten itibaren öğrenme faaliyetlerini deneyimlemesini sağlamak.
6. Eğitime eşitlik, adalet ve özgürlük gibi reformlar getirerek demokratikleştirmek.

### **2.2.1.Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihi**

Yaşam boyu öğrenme kavramını öğrenmeyi yaşamsal bir süreçle ilişkilendirerek oluşturup ilk kullananlar John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle'dir (Ayhan, 2005). Lindeman, 1926'da yazdığı "Halk Eğitiminin Anlamı" adıyla Türkçeye çevrilen kitabında, eğitimin yaşam olduğunu ifade etmiş ve yetişkinlerin eğitimlerinin sadece mesleki yönüyle ele alınmaması; eğitimin yaşamın tümüne yayılan anlam olarak görülmesi gerektiğini söylemiştir. İnsanların örgün eğitimle önceden öğrendiklerinin hayatları boyunca kullanılamayacağı, insan hayatının değişen çevre koşullarına uyum sağlayan öğrenme sistemlerinin oluşturulması gerektiği anlaşılmıştır (Knowles, 1996). Yaşam boyu öğrenme becerisi, yüksek insanlara güncel ve demokratik bir fırsat olarak görülmelidir (Chapman vd., 2005). Bu öğrenme yaklaşımı zamanla yaşamsal bir rehberlik anlayışıyla bürünerek iş ve mesleki yaşamın beslendiği bir alan haline gelmiştir (Kaya, 2014). Daha sonra ise yaşam boyu eğitimle ilişkilendirilen bu faaliyetler içine eğitim fırsatı kavramına da alarak genişletilmiştir (Kaya, 2010).

1972'de UNESCO "Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu" Faure Raporunda yaşam boyu eğitiminin sistemleştirilmiş bir yapıdan çok felsefi altyapısı olan bir kavram olarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir (Faure, 1972'den akt. Kaya, 2014). O halde yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel gelişimlerini tamamlamaktaki her türlü kişisel, sosyal ve mesleki bütünlüğü ifade etmektedir (Dave, 1976'dan akt. Toprak & Erdoğan, 2012). Bu kavram 1991'de "Avrupa Topluluğunda Yüksek Eğitim Memorandumu" ve "Avrupa Topluluğunda Açık-Uzaktan Eğitim Memorandumu"nda da geçmiş ve bu süreçten sonra Avrupa Birliği politikalarının temel ilkelerinden biri haline gelmiştir (Turan, 2005). Örneğin, 1996 yılı Avrupa Parlamentosu tarafından "Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan edilmiştir (Koç, 2017). İstihdam politikalarıyla birlikte ele alınan yaşam boyu öğrenme kavramı AB için

ulusal eylem planlarında yer alacak kadar önemsenmiştir (Yaman & Yazar, 2015). Yaşam boyu öğrenme kavramı 1990'lı yıllarda insanların değişen çağa uyum sağlamasını kolaylaştıran bir unsur olarak düşünülürken 2000'li yıllarda kapsamı genişletilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu(2000)'nda kavram "Toplumsal, kişisel ve mesleki alanla ilişkilendirilerek bilgi ve yetkinliği artırmaya yarayan eylemler" olarak tanımlanmıştır. Bu düşünceden hareketle Avrupa Konseyi, Lizbon'da bir araya gelerek oluşturdukları EPEC stratejilerinde yaşam boyu öğrenmeyi %12,5'lere çıkaracak 10 yıllık hedef ortaya koymuştur. Ayrıca Avrupa eğitim sistemlerinin bilgi toplumu ve nitelikli istihdam düzeyine çıkması gerektiği vurgulanarak teknoloji, yabancı dil ve sosyal becerilerin tanımlanması gerektiğini belirtilmiştir (Vezne, 2017). Formal eğitimlerin yanı sıra informal eğitimler ve yaygın eğitimler üzerinde durularak iş gücünün dünyadaki bilgi ve teknolojik yeniliklere uyum sağlanması üzerinde çalışılacağı söylenmiştir (Kaya, 2014).

2007-2013 Bütünleştirilmiş Eylem Planı'ndan hareketle AB eğitim programları yaşam boyu öğrenmeye ilişkin vizyonlar geliştirerek yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılacak eylem planları düzenlemiştir (Turan, 2005). Hatta çok uluslu şirketler ve uluslararası büyük ölçekli iş birlikleri yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgilenmeye başlamıştır. Çünkü yaşam boyu öğrenme kavramı, sermayeyi oluşturan iş gücünün bilgi ve becerisini artırarak kendisini uzman ve güncel tutması anlamına geliyor ki bu küresel ekonominin fayda sağladığı temel şeydir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme kavramı farklı birçok sektörde kendine yer bulan bir eğitim modeli olarak benimsenmiştir (Murhpy, 1997). 2007-2013 yılları arasında geliştirilen eğitim programları Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları olarak yürütülmüş, daha sonra 2014-2020 yıllarında Erasmus+ Programı olarak yürürlüğe konmuştur (Ulusal Ajans, 2015). Bu programlar Tablo 2.3'te verilmiştir:

Tablo 2.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programları

	Yaşam Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları (2007-2013)	Erasmus+ Programları (2014-2020)
Eğitim Kitleleri	Öğrenciler (yetişkinler dâhil), öğretmenler, iş piyasasındaki bireyler, eğitim veren kurum ve kuruluşlar, politikacılar, işletmeler, sosyal taraflar, rehberlik hizmeti verenler, dernekler, araştırma kurumları, kâr amacı gütmeyen kurumlar, STK'lar	
Alt Programlar ve Hibe programları	Comenius, Leonardo da Vinci, Erasmus, Okul Eğitimi, Yükseköğretim, Mesleki Eğitim, Yetişkin Eğitimi, Gençlik, Bilgi Ortaklıkları, Sektörel Beceri Ortaklıkları, Jean Monnet, Spor Destekleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana Eylem 1 – Bireylerin Öğrenme Hareketliliği (KA1)</li> <li>• Ana Eylem 2 - Yenilik ve İyi Uygulama Değişimi için İş birliği (KA2)</li> <li>• Ana Eylem 3 – Politika Reformuna Destek (KA3)</li> <li>• Özel Eylem (Jean Monnet)</li> </ul>
Farklılıklar		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bütün programlar tek bir başlık altında toplanarak başvuruların kolaylaşması sağlanmıştır.</li> <li>• Yüksek lisansı bitirmiş öğrencilerin eğitim hayatlarına yurt dışında devam edebilmelerini sağlayıp hibe garanti programı oluşturulmuştur.</li> <li>• Yükseköğretim alanında sanayileşmiş ülkelerle iş birliği, gençlik alanını da kapsayacak biçimde genişletilmiştir.</li> <li>• Yükseköğretim kurumları ile işyerleri arasında sektörel beceri ortaklıkları oluşturulması hedeflenmiştir.</li> <li>• Özellikle üniversite öğrencileri ve öğretmenler ile gençlik alanında çalışanlar için hibe desteği artırılmıştır.</li> </ul>



Tablo 2.3'te yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi programları ile programların eğitim kitlesi, alt programlar, hibe programları ve programların farklılıklarına ilişkin açıklamalar yer almıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin stratejilerindeki ortak temaların genellikle yaygın okul öncesi eğitimi, temel eğitimin nitelikli olması, okul hayatından işe geçiş aşamalarını kolaylaştırmak, yetişkinleri öğrenmeye teşvik etmek, tutarlı bir sistemle kaynakları sürekli yeni ve canlı tutmak şeklinde olduğu söylenebilir (DPT, 2001). Avrupa Komisyonu ise yaşam boyu öğrenme stratejilerini şu şekilde belirlemiştir:

1. Yaşam boyu öğrenme ilkesini sağlayacak olan toplumsal sınıf ve kurumlar arasında demokratik ilişkiler kurulmalıdır.
2. Eğitim ve öğretimin her kademesinde yaşam boyu öğrenme ilkesi kendisine yer bulmalıdır.
3. Yaşam boyu öğrenme yaygın olanaklar sunarak bütüncü olmalıdır.
4. Temel eğitime öncelik verilerek kişilerin iş hayatı öncesi becerileri geliştirilmelidir.
5. Kişilerin yeteneklerini en verimli şekilde hayatın içinde kullanmak ve toplumsal cinsiyet bağlamında eşitlik gözetilmelidir.
6. Toplumun temel birimi aileyi içine alacak olan yaşam boyu öğrenme kavramı bireysel motivasyona önem vermelidir.
7. Kişilerin bireysel anlamda sorumluluk ve gelişimlerine rehberlik edilmelidir.
8. Fırsat eşitliğine her zaman amaçlardan biri olmalı, toplumun her bir parçası sorumluluk üstlenerek yaşam boyu öğrenmede olumlu deneyimler oluşturmalarıdır (Akbaş & Özdemir, 2002).

### **2.2.2. Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetleri**

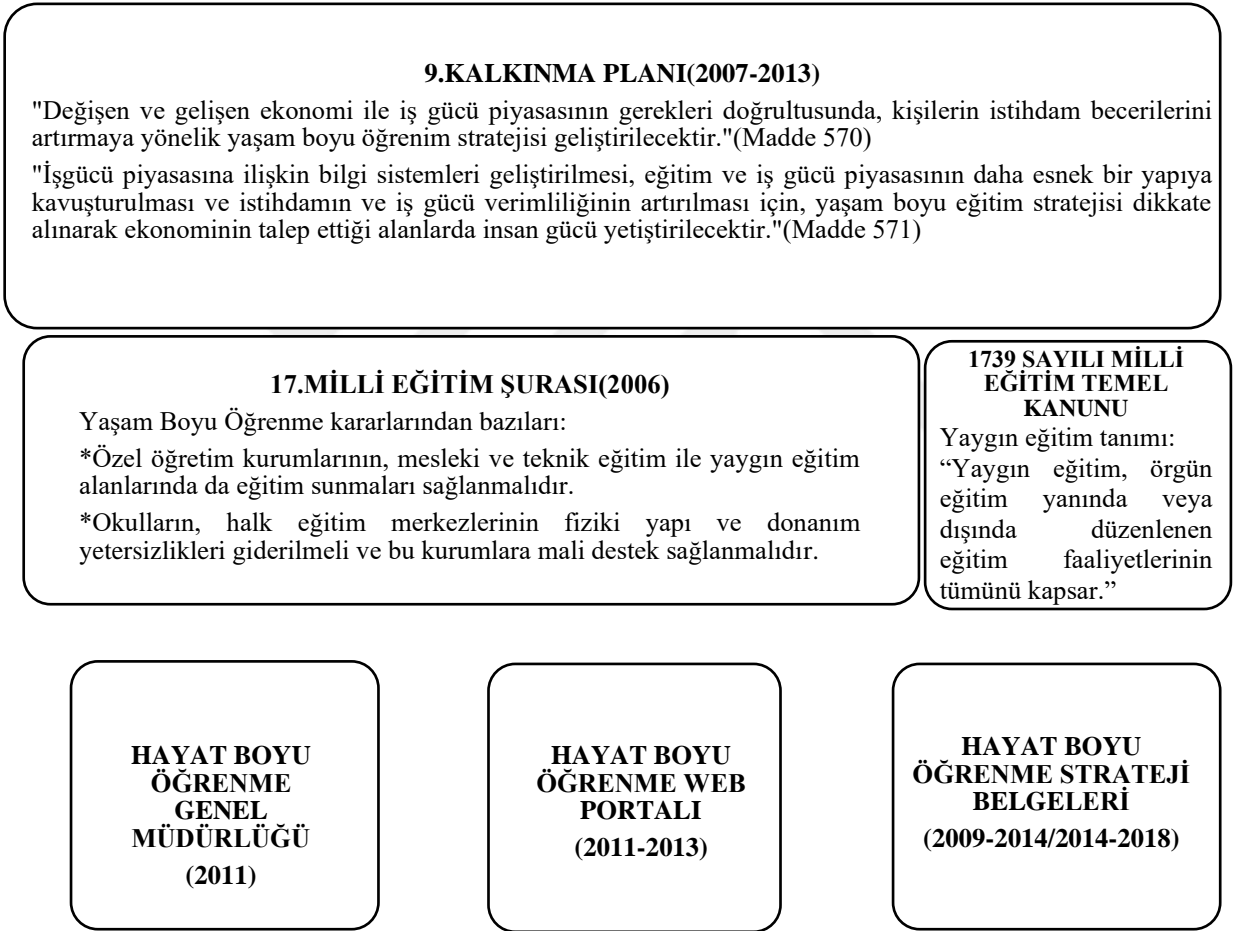
Türkiye'de yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, 2000 yılında imzalanan Lizbon Stratejisi ile kurumsal kimlik kazanmaya başlamıştır. 2002'de "Avrupa'da Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisinin İyileştirilmesi" konsey kararına ilişkin hazırlanan yaşam boyu öğrenme anketine Türkiye'nin yaşam boyu öğrenmeyi 1973 yılı Türk Milli Eğitim Kanunu ile kabul ettiği ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının bütün alanlarda mevcut olduğu şeklinde

cevap verilmiştir (Duman, 2005). Aynı şekilde 2002 yılında Devlet Planlama Teşkilatı AB eğitim programlarına katılımı sağlamak amacıyla AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı (Ulusal Ajans) kurulmuştur (Ünsal, 2007).

Ülkemizde yetişkin eğitim faaliyetleri sunan kurumlar şu şekildedir: Halk Eğitim Merkezleri, Kız Sanat Okulları, Özel Eğitim Kurumları(Eğitim ve uygulama Okulu, İş eğitim merkezleri vs.), Mesleki Eğitim Merkezleri, Özel eğitim kurumları(Meslek edindirme kursları), Olgunlaşma Enstitüleri, Uzaktan Eğitim Kurumları: Açık İlköğretim, lise ve meslek liseleri (Adabaş, 2016; Koç, 2017). Ayrıca yükseköğretim seviyesinde lisans düzeyinde eğitim programı bulunmamasına karşın bazı üniversitelerde lisansüstü seviyesinde yaşam boyu öğrenme programları açılmıştır. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme adına yapılan faaliyetleri 2000’li yıllardan itibaren özellikle çeşitli eğitim ve eylem planlarında yer almaya başlamış ve kurumsal niteliğe bürünmüştür. Türkiye AB’nin yaşam boyu öğrenme stratejisine uyarak 2009-2013 ve 2014-2018 olmak üzere iki kez Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hazırlamıştır. 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji belgesinin öncelik alanları: Paydaşların görev ve sorumluluklarını belirleyen hukuki düzenlemelerin yapılması, toplumsal farkındalık oluşturmak, etkin izleme ve değerlendirme için veri toplama sisteminin güçlendirilmesi, okullaşmayı ve okur-yazar oranını artırmak, kurumların fiziki ve personel yetersizliklerinin giderilmesi, eğitim programlarının güncellenmesi, bilgi ve teknolojik gelişmelerin etkin kullanılması, dezavantajlı bireylerin eğitimi, rehberlik faaliyetlerinin artırılması, geçiş süreçlerinin kolaylaştırılması, mesleki yeterlik sisteminin güçlendirilmesi, öğrenme faaliyetleri finansmanı, uluslararası iş birliğinin ve hareketlerinin artırılması, yaşlıların yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine dahil edilmesi şeklindedir. 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinin ise amacı farklı öğrenme gruplarındaki bireylerin istihdamını sağlamak amacıyla bilgi ve becerilerini artırmaktır. Bu strateji belgesi kapsamında 986 halk eğitim merkezi, 17 olgunlaşma enstitüsü, 10 turizm eğitim merkezi, 340 mesleki eğitim merkezinde 60 milyon kişiye toplam 3054 kurs verilmiştir (MEB, 2020).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeye katılım oranları TÜİK tarafından her yıl Hane Halkı İş Gücü Anketi ile toplanarak EUROSTAT sayfasından yayımlanmaktadır. Türkiye 2019 verilerine göre 25-64 yaş arası bireylerde toplumun %5,7’si yetişkin eğitime katılmaktadır. Akbaş & Özdemir (2002) Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeyi artırmak için; iş imkanlarının verimliliğinin artırılması, yaşam boyu eğitimle ilgili sektörel yatırımlar

yapılması, ortaöğretimden sonra iş hayatına atılan bireylerin meslek edinmeleri için projeler hazırlanması, zorunlu eğitimin hayata hazırlık becerilerine uygun olarak düzenlenmesi, yaşam boyu öğrenme eğitimlerinden faydalanamayan kesime etkin faaliyetler oluşturulması, iş ve eğitim dünyasının iş birliğine geçmesi, yaşam boyu öğrenme farkındalıklarının artırılarak bireylere kariyer danışmanlığı ve rehberliği verilmesi, bilişim ve teknolojinin gündelik hayata ve eğitim içeriğine entegre edilmesi gerektiğini söylemiştir. Bağcı (2011) ise Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme adımlarının özgün olduğunu fakat politikaların AB üyeliği kapsamında ele alındığını temel problemlerin görmezden gelindiğini belirtmiştir.



Şekil 2.2.2. Türkiye'deki Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetleri

Şekil 2.2.2'de Türkiye'deki Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetleri özetlenmiş ve 9. Kalkınma Planı, 16. Millî Eğitim Şûrası, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve bu kurumun faaliyetlerinden olan web portalı ve strateji belgelerine yer verilmiştir.

### 2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Yeterlilik kavramı bir iş yapmayı sağlayan bilgi ve yetenekte olmak olarak ifade edilebilir. Yaşam boyu öğrenen birey bilgiyi arayan, yorumlayarak benimseyen ve bu süreci etkin olarak yönetip aktif bir şekilde teknolojiyi takip edebilen, soru sorup iş birliği içinde öğrenen, farklı öğrenme yöntemleri kullanabilen bir bireydir (Akkoyunlu, 2008; Yavuz Konakman & Yanpar Yelken, 2014; Yüzlü, 2019). Yaşam boyu öğrenme anlamında ise bu kavram, 2001 AB çalışma grubunda “Anahtar Yeterlilik” olarak ifade edilmiştir. Avrupa Komisyonu içerisinde oluşturulan bu çalışma grubunda kavram, bireyin kişisel gelişimini ve mesleki hayatını etkileyebilecek bilgi, beceri ve tutum örüntüleri olarak ifade edilmiştir. Daha sonra AB Eğitim ve Kültür Komisyonu yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlilikler çerçevesi oluşturarak bu yeterlilikleri; ana dilde ve yabancı dilde iletişim yeterliği, bilim, teknoloji ve matematik yeterliliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, vatandaşlık, girişimcilik, kültürel bilinç olarak sekize ayırmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007).

Ana dilde iletişim, kişinin öz dilinin temel gramer bilgisinin pratikte işlevsel hale getirmesini gerekli kılar (Avrupa Komisyonu, 2007). Ana dilin yanında dünya uluslarının bilgi ve kültürlerini edinerek çağdaş bir seviye elde etmeye yarar sağlayan yabancı dilde iletişim kişinin kendini bireysel ve mesleki olarak yeterliliğini artırır. Bilim ve teknolojideki matematiksel yeterlikler ise bireyin günlük hayatla ilişkilendirebileceği temel matematik işlemleri, bilimsel okumaları ve teknoloji okuryazarlığını ifade etmektedir. Dijital yeterlik de bilgisayar ve dijital ortamlarda bilgi üretme ve paylaşma becerilerine odaklanır (Adabaş, 2016). Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, öğrenme materyallerinden çok öğrenme faaliyetinin nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgi edinme becerisi olarak ifade edilebilir. Sosyal vatandaşlık bilinci, siyasal hayata katılım ve sosyal, siyasi yapıların içeriğine ilişkin kültürü ifade eder. Girişimcilik ise bireyin yaratıcı yönünü cesaretle organize edebilme yeteneğidir. Kültürel bilinç yeterliği de kişinin kendisini çeşitli sanat alanlarında duygu, düşüncelerini anlatmasının önemle kabulüdür (Avrupa Komisyonu, 2007).

Bu yeterlilikler kapsamında oluşturulan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) 2008 yılında kabul edilmiş ve uluslararası bir yapı oluşturarak yaşam boyu öğrenme sağlamayı amaç edinmiştir (MYK, 2015). Türkiye’de ise yeterlilik çalışmaları kapsamında Mesleki Yeterlik Kurumu oluşturulmuştur. Bu kurumun görevleri, ulusal yeterlilik kriterlerini

belirleyerek Avrupa Yeterlilik Çerçevesiyle ilişkisini düzenlemek, kişilerin bu yeterlilikler bağlamında gelişimlerini izlemektir (MYK, 2015).

#### **2.2.4.Yaşam Boyu Öğrenmede Yetişkin Eğitimi**

Yetişkin eğitimi ya da Andragoji kavramı ilk olarak Lindeman tarafından tanımlanmış; “yetişkinlere öğretim metodu” olarak nitelenen kavram ilk kez Alexander Kapp tarafından 1833 yılında kullanılmıştır (Reischmann, 2004’ten akt. Akın, 2014). Yaşam boyu öğrenme geniş kapsamlı bir kavramken yetişkinlerin eğitimi bu kavramın içinde yetişkinlerin öğrenme ve faaliyet alanlarına ilişkin sistemler olarak düşünülebilir. Örgün eğitimin dışında kendine yer bulan yetişkin eğitimi, özellikle mesleki hayat içerisinde yer edinen kişilerin meslekleriyle birlikte bireysel gelişimlerini esas alan faaliyetler, sosyal olarak bütün yetişkinlerin sisteme doğru tutum ve yetkinlikleriyle katılımını gösteren eğitim olarak tanımlanabilir (Kaya, 2010). OECD’nin tanımına göre yetişkin eğitimi, örgün eğitim dışında olan bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap veren etkinliklerdir (Koç, 2017).

Yetişkinler örgün eğitime dahil olmadıklarından hem ihtiyaçları hem istedikleri öğrenme faaliyetleri farklıdır. Üstelik belli bir olgunluğa erişmiş olan yetişkinler nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgisi olan, pek çok öğrenme deneyimi edinmiş kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Akkuş, 2008). Lawler ve King (2000)’in dört temel yetişkin öğrenme ilkesi şu şekildedir: güdülenmiş istendik bir katılım, uygun öğrenme ortamını bulmak, iş birliğine dayalı deneyimler, tecrübelerle yönelik faaliyetler (Kabakçı, 2005).

AB’nin yetişkin öğrenimi kapsamında politikalarını yayımladığı belgelerde iş, istihdam, vatandaşlık gibi temaların ortak olduğunu görülmektedir (Jarvis, 2007; Kogan, 2000; Milana, 2012). Örneğin, Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumlarındaki ekonomik refahın yanında kaliteli bir sosyal yaşamı içeren yaşam boyu öğrenme amaçlarının bireylerin meslek edinmeleri ve sosyal olarak diğer toplumsal gruplarla uyum sağlamaları ile ilişkili olduğu görülebilmektedir. 2009 Avrupa Konseyi ET 2020(Eğitim ve Yetiştirimde Avrupa İş Birliği için Strateji Çerçevesi üzerine 12 Mayıs 2009 Konsey Kararları)’de yetişkinlerin becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmuştur. Yine 2011’de yayımlanan Yetişkin Öğrenmesi Yenilenmiş Gündeminde şu kararlara yer verilmiştir: yetişkinlerin kişisel ve mesleki gelişimleri kapsamında ayırım yapılmaksızın fırsatlar oluşturma, öğrenenin görev

üstlendiği bir yaklaşım benimseme, yetişkinlerde öğrenmenin yaşam boyu devam ettiği- özellikle işsizlik süreçlerinde- hakkında farkındalık oluşturma, aktif bir yaşam boyu öğrenme için rehberlik faaliyetleriyle eğitim sistemlerini bütünleştirme, anahtar yeterliklerin geliştirilmesi için kaliteli eğitim ve öğretim yolları hazırlama, iş üzerinde eğitim üzerinde hizmetler geliştirme, yaşam boyu öğrenmenin iş sektörlerindeki etkisini işverenlere fark ettirmek, yükseköğretimin sosyal sorumluluk almasını sağlayıcı motivasyonlar yaratma, sivil örgütlerin rollerini artırma, eğitim kaynaklarını ve hizmetlerini toplum nezdinde dengeli dağıtmak, yaşlı nüfusa tecrübelerini uygulayabilecekleri hizmetler sağlama, farklı yaşlarda insanların bütün halinde iletişimini ve birlikte öğrenmesini sağlama. Yetişkin Öğrenmesi Yenilenmiş Gündeminin genel olarak amacının bireyin mesleki gelişimdeki sorumluluğunu ona atfetmektir (Vezne, 2017). Bu gündeme üye olan ülkeler, iş sahiplerini iş üzerinde öğrenme açısından desteklemeye davet ederek yetişkin eğitimini istihdam merkezlerine hizmet veren bir aracı olarak görmektedir.

### **2.2.5.Çalışanlarda Yaşam Boyu Öğrenme**

21.yy.'da meydana gelen teknolojik değişim ve gelişmelerle birlikte insanların istihdam edilmelerinde mesleklerin değeri, iş gücü durumu açısından birçok ekonomik ve sosyal politika değişikliğine gidilmiş; eğitim faaliyetleri çalışanlar açısından giderek önem kazanmıştır (Adabaş, 2016). Bireyler okul öncesi eğitiminden başlayarak hayatlarının belli dönemlerine kadar örgün eğitime dahil olabilmektedir. Üniversite eğitimleri ise genel olarak mesleki hayata geçişteki en önemli köprü vazifesi görmektedir. Buna karşın temel eğitimlerden sonraki mesleğe geçiş için eğitim veren kurumlar meslek edinmede tek kriter değildir (Diker Coşkun, 2009). Kişilerin temel bilgi ve becerilerinin yanında günün gerektirdiği uluslararası yetkinliklere ihtiyacı olabilmektedir. Nitelikli bir çalışan olabilmek çok farklı boyutlarda öğrenme deneyimleri gerektirmekle birlikte bu öğrenme motivasyonunu sürekli kılan yaşam boyu öğrenme algısına sahip olabilmek önemlidir (Kaya, 2010). Sadece bir kurum veya işletmede çalışan elemanlar değil, grubun tamamını temsil eden kolektif yapının öğrenen bir birlikteliğe sahip olması örgütün devamlılığını sağlayacaktır (Nonaka & Konno, 1998). Piyasa koşullarına uyum sağlayarak işletme, kurum ve kuruluşlardaki çalışanların nitelikli hale gelmesi vizyonu Türkiye'de birçok kalkınma planında yer almıştır. Onuncu Kalkınma Planı'nda, iş gücü niteliğinin yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatılması gerektiği ve mesleki-teknik eğitimin okul-sektör arasındaki

bağlantıyı sağlaması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Koç, 2017).

### 2.3.İstihdam ve Çalışan Kadınlar

Çalışma hayatını ifade eden temel kavramlardan biri istihdam kavramıdır. İstihdam, bir ülkede yaşayan insanların iş gücü olarak ekonomik sektöre dahil olması olarak ifade edilebilir (Yahşi, 2007). İstihdam kavramı genel anlamda ise üretim kavramının içinde yer alan bütün etkenlerdir. TÜİK istihdamı “Kurumsal olmayan çalışma çağındaki işbaşında olanlar ile işbaşında olmayan tüm nüfus.” olarak açıklamıştır. Üretimin içinde, bir iş veya meslekte belli bir amaçla çalışan kişiler istihdam edilenler olarak adlandırılabilir (Özeren, 2019). İstihdam dört çeşittir: tam istihdam, eksik istihdam, aşırı istihdam, kayıt dışı istihdam. Tam istihdam, çalışma hayatında iş bulabilme niteliği olan herkesin uzun süre beklemeden bir işe girebilmesi olarak ifade edilebilir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi istihdamın tam olabilmesiyle ilgilidir (Unay,1996’tan akt. Özeren, 2019). Üretim süreçlerindeki işletme elemanlarının birkaç tanesinin olmaması durumuna ise eksik istihdam denir. Bu istihdam türünde hedeflenen üretim ve hizmetin beklentilerin altında gerçekleştiği görülür. Böyle bir durumda ekonomik kalkınmışlık azalır kullanılan kaynaklar boşa harcanmış olur (Dinler, 2003’ten akt. Özeren, 2019). Eksik istihdam ya 400 saatten az veya fazla çalışanları, ikinci işte çalışanları kapsar ya da mesleğini icra edemeyen iş arayan, işini değiştirmek isteyen kimseleri ifade eder (TÜİK, 2021). Aşırı istihdam kavramından anlaşılan ise üretim etkenlerinin son gücüyle çalışıp kaynakların yerinde kullanıldığı fakat hedeflenen üretimin artmasıdır. Üretilen arz, talebi karşılayamadığında aşırı istihdam ortaya çıkar (Köklü, 1976’ydandan akt. Bozdağlıoğlu Uyar, 2007). Kayıt dışı istihdam da adından anlaşıldığı üzere, çalışan kişilerin sosyal güvenlik hakları kapsamında bildirilmemesi veya haklarının eksik bildirilmesidir (Aktürk, 1999).

Ülkelerin istihdam şekillerine göre gelişmişliklerinin ve ekonomik refahlarının değiştiği söylenebilir. Tarihsel süreçte medeniyetlere sektörel olarak bakıldığında tarımda iş gücü istihdam edildiği görünmektedir. Daha sonra ise gittikçe değişen üretim koşulları, teknolojik gelişmeler sanayileşmenin önünü açmış ve tarımda çalışan iş gücünün sanayiye geçmesine neden olmuştur. Sanayinin belli bir seviyeye yükselmesinden sonra sanayiye ya da herhangi bir sektöre kaynak sağlayan hizmet sektörü önem kazanmıştır (Murat, 2007; Zaim, 1997). Değişen bu sektörler arasındaki geçişten de hareketle tarımla uğraşan ülkelerin

ekonomik olarak daha az geliştiği söylenebilmektedir. Hangi sektörde çalışırsa çalışsın iş gücünün kaliteli bir şekilde çalışma hayatında yer alması hizmet sektörünün ana birimi eğitim ile sağlanmaktadır. Nitelikli bireyler sektörleri kalkındırmada, üretimin kalitesi ve çokluğunda verim elde etmede yararlı olmaktadır. O halde eğitimli iş gücü de ülkelerin gelişmişliklerini artırmada önemli bir etkidir denilebilir (Bozdağlıoğlu Uyar, 2007). Ayrıca ülkelerin gelişmişliğini etkileyen önemli faktörlerden biri de üretimdeki elemanların eşit ve adil bir şekilde belirlenerek dağıtılmasıdır. Bu elemanlardan biri olan cinsiyet kavramı da sosyo-ekonomik yapıyı etkileyerek üretimin dengeyi yakalamasını sağlamaktadır. Örneğın, kadınların çalışma hayatındaki statüsü ve hakları bu yapıyı oluşturan bileşenlerden biridir (Şahin, 2009).

### **2.3.1. Kadınların Çalışma Hayatının Tarihi**

Kadınların çalışma hayatındaki tarihine bakıldığında, kadınlar ve erkekler nüfus olarak birbirlerine yakın sayılarla ifade edilseler bile çalışma hayatındaki statüler kadınlar aleyhine görünmektedir. Farklı durumlarla üretime katılan kadınlar, hayvancılıktan tarıma geçişle birlikte ev içerisinde rol ve sorumluluk üstlenen ücretsiz işçiye dönüşmüştür (Kavacıklı, 1999). Bu süreç sanayi devrimine kadar böyle devam etmiş görülmekle birlikte kadınlar ilk kez sanayi devrimiyle çalışma hayatına katılmış ve emekleri karşılığında ücret almaya başlamıştır. Teknolojik gelişmeler sanayi sektörünün içinde daha fazla iş gücü ihtiyacına neden olmuş; kadınlar geçimlerini sağlamak, belli bir statü elde etmek amacıyla işe girmeye başlamıştır. Kadınlar aynı zamanda evlerindeki sorumluluklarının yanında emeğiyle ekonomiye katılan biri olmuştur (Aydın, 1994; Kocacık & Gökkaya, 2005). Daha sonra üretilen malların sunulması ve satılması gibi süreçlere giren kadınlar hizmet sektörüne de adım atmışlardır. Genellikle dokuma-tekstil fabrikalarında çalışmaya başlayan kadınların çalışma hayatı böylelikle aktif hale gelmiştir (Yılmaz, Bozkurt & İzci, 2008). İkinci Dünya Savaşı sırasında ise savaşa katılan erkek nüfus ile kaybolan iş gücünü toparlamak amacıyla kadınlar daha çok çalışmaya başlamıştır. Savaş süresince doğurganlık oranının azalması ve eğitim seviyelerinin yükselmesi kadınların çalışma hayatındaki varlığını sağlamlaştırmıştır (Kılıç & Öztürk, 2014). Savaşların arkasından kadınlar çalışma hayatlarına alıştıkları için ekonomik sektörlerde söz sahibi olmaya devam etmiştir. Fakat günümüzde dahi kadınların çalışma oranı henüz istenilen düzeyde değildir. OECD'nin 2017 yılı verilerine göre kadınların istihdam oranlarına bakıldığında, %76 ile en yüksek orana İzlanda'nın sahip



olduğunu göstermektedir (Özeren, 2019).

### **2.3.2.Türkiye’de Çalışan Kadınlar**

Türk kadınının yeri İslamiyet öncesinde göçebe hayat tarzı içinde erkeklerle birlikte orduda, yönetimde, ekonomide söz sahibi olan bir statüdedir. Yerleşik hayatla cinsiyete dayalı bir iş bölümü Türklerde de görülmüş; kadının görevi ev işleri ve çocuk yetiştirmek üzerine bir role bürünmüştür (Doğramacı, 1997). İslamiyet’in kabulü de tarım topluluğuna geçişle elde edilen statüye benzer şekilde kadını ev işlerine ve erkeğe bağımlı kılmıştır. Kadınların gerçekçi bir statüye kavuşmasının aksine kadın toplumsal hayatın dışına itilmiştir (Yaraman, 2001’den akt. Özeren, 2019). Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmadan önceki kuşak devlet Osmanlı İmparatorluğu’nda da durum benzer şekilde sürdürülmüştür. Belli sosyal haklar ancak devlet yöneticilerine yakın kadınlarda kabul edilen bir ayrıcalık olmuştur. Osmanlı’da kadınların iş hayatında yer alması 19.yy. itibarıyla başlamıştır. Kadınlar ilk olarak 1840’lı yıllarla birlikte Rumeli’de, daha sonra 1860’tan sonra Anadolu içinde Bursa İpek Fabrikasında çalışmışlardır (Oktar, 1998). Kadınlar savaşlarda kaybolan iş gücünü üretime katmak ve geçimlerini sağlamak amacıyla çalışmışlardır. Tanzimat Dönemi’nde meslek edindirmek için kadınlara eğitim kurumları açılmış; meşrutiyet döneminde, hemşirelik eğitimi verilmeye başlanmıştır; 1922’de tıp fakültelerine kız öğrenciler alınmaya başlanmıştır (Kurnaz, 1991a; Oktar, 1998).

Atatürk’ün inkılapları ile cumhuriyetin ilanından sonra kadınlar, sosyal ve ekonomik anlamda aktif olmaya başlamış; açılan öğretmen, ebe, hemşire okulları ve enstitüleri meslek edinmek açısından önemli temellerin atılmasını sağlamıştır (Altan, 1980). 1923-1950 yıllarını kapsayan dönem, ekonomik reformların yapıldığı dönemdir. Bu dönemde Türkiye ekonomisi ağırlıklı olarak tarıma dayanmaktadır. Bu nedenle ekonomi geleneksel yöntemlerle idare edilmeye çalışılmış ve savaştan sonraki toparlanma süreci kadınların iş hayata katılmasını geciktirmiştir. Kent yaşamının daha iyi yaşam koşulları gerektirmesi nedeniyle kırdan kente göç başlamış, tarımda çalışan nüfus azalmıştır. Bu nüfus sanayi ve hizmet sektöründe çalışmaya başlamıştır. Kadınların istihdamı 1950’lerden itibaren başlamış; kentleşmeyle birlikte özellikle hizmet sektöründe çalışmaya başlayan kadınlar, sanayi sektöründe çalışma düşüncesine karşılık alamamışlardır. Bu durum 1970 ve 1980’li yıllarda da devam etmiştir (Ecevit, 1995).

Türkiye'nin sektörel istihdamı 2018 verilerine göre %55,4' ü hizmet; %19,9'u sanayi; %17,7'si tarım olarak dağılmaktadır. Ayrıca 2017 itibariyle OECD verilerine göre, Türkiye kadınların iş gücüne katılım oranı %37,6 ile en alt sıradadır. OECD ülkeleri ortalaması ise %64'tür. Son 8 yılda katılım oranının %11 puan yükseldiği ancak hala yeterli seviyede olmadığı söylenebilir. Kadınların iş gücüne katılımı artsa da Türkiye'de -bu rakamlara bakılarak- yeterli iş sahasının açılmadığı söylenebilir. 2018 TÜİK verilerine bakıldığında, Türkiye'de kadın iş gücü eğitim düzeylerine göre; %45 ile lise ve altı, %30 yükseköğretim mezunu çalışana sahiptir. Mesleki veya teknik lise mezunu kadınların %20 oranla en yüksek işsizliğe sahip olan grup olduğu görülmüştür (TSKB, 2019).

TÜİK iş gücü istatistikleri 2020 Ekim ayı verilerine göre kadınların iş gücüne katılma oranı %31,3'tür. İstihdam oranı ise %25,4 olarak belirlenmiştir. 2020 yılında ücretli veya yevmiyeli kadın çalışanlar istihdamın %67,9'unu oluşturmuştur. Kadınlar istihdamın tarım sektörünün %25'ini, sanayi sektörünün %15,6'sını, inşaat sektörünün %0,8'sini, hizmet sektörünün %58,6'sını oluşturmuştur. İstihdam edilen kadınların sayısı ekim ayı için 8401 kişidir. Meslek gruplarına göre binde; 284 kadın yönetici, 1534 profesyonel meslek mensubu, teknisyenler ve yardımcılarında 505, büro ve müşteri hizmetlerinden 767, hizmet ve satış elemanlarından 1723, nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünlerinde çalışanlardan 1249, sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlardan 430, tesis ve makine operatörleri ve montajcılardan 266, nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlardan 1643 kişi istihdam edilmiştir. İstihdam edilenlerin işteki durumuna göre bu araştırmanın da örneğini oluşturan Batı Karadeniz'de binde 627 kişi istihdam edilmiştir. Bu kişilerin binde 276 kişisini ücretli, maaşlı ve yevmiyeli kadın çalışanlar oluşturmuştur. İstihdam edilen kadınlar eğitim durumlarına göre, lise ve altı mezunu olanlar %21,7; lise mezunu olanlar %23,6; mesleki ve teknik lise mezunu olanlar %28,3; yükseköğretim mezunu olanlar, %54,1 oranındadır (TÜİK, 2020).

Türkiye'nin AB ülkelerine göre istihdamı hala düşük gözükmekte; kadınların eğitim seviyelerinin düşük olması, ev dışında çalışmasının toplumda iyi karşılanmaması, ücretlerin yetersizliği, ağır çalışma koşulları ve yapılacak iş çeşidinin azlığı nedeniyle kadınlar çalışma hayatına katılamamaktadır. Çalışma hayatına katılan kadınlar ise cam tavan sendromu, kayıt dışı istihdam, gelir eşitsizliği, aile içi bakım sorumlulukları, mobbing, mentor eksikliği, sosyal hak eşitsizliği gibi birçok zorlukla karşılaşmaktadır (Gazioğlu, 2017; TSKB, 2019).

Bu durum kent ve kır yerleşmeleri, eğitim seviyelerine göre farklılaşmaktadır. Kentli kadınların eğitim seviyelerinin yüksek olduğu, çalışma hayatına girişte daha az engelle karşılaştıkları düşünülmektedir (Toksöz, 2007b).

### **2.3.3.Kamu Sektöründe Çalışan Kadınlar**

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda kamu istihdam türleri; memurlar, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçiler olarak ifade edilmiştir. Kamu sektörü, devlette çalışarak sabit bir iş güvencesi sağladığı için özel sektöre göre daha çok tercih edilmektedir. Kamu sektörü çalışma koşullarının düzenli ve iyi olmasından dolayı daha çok başvurulan bir sektördür (Özeren, 2019). Avantajlarının yanında birtakım dezavantajları da bulunmaktadır: çalışanların performansına göre ücret verilmemesi, görevde yükselme ile ilgili koşulların yönetmeliklerde eşit ve açık bir şekilde düzenlenmemesi gibi (Ercan, 2016). Ayrıca kariyerde ilerlemek özel sektöre göre daha uzun olabilmektedir. Fakat sosyal güvence sağlaması nedeniyle dezavantajlarına rağmen kadınlar tarafından çoğunlukla kamu sektörü çalışma alanı olarak seçilmektedir. Kamu sektöründe kadınlar, eğitim, sağlık, idare ve yardımcı hizmetler gibi birçok alanda iş bulabilmektedir. Özellikle eğitim sektörünün çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Hemşirelik, doktorluk, eczacılık, veterinerlik ve ebelik gibi meslekler kadınlar tarafından seçilmektedir (Özeren, 2019). Türkiye'de kamu sektöründe çalışanlar toplamda 4 milyon 779 bin kişidir. Bu sayının 2 milyon 956 bin kişisini kamu personeli oluşturmaktadır. 509 bin kişi ise sözleşmeli personeldir (TUIK, 2020).

Türkiye'de kamu sektöründe kadınların çalışma hayatına başlamaları 19.yy.da olmuştur. Telefon şirketlerine girerek çalışmaya başlayan ilk kadın, 1913 yılında Bedra Osman Hanım'dır. Birinci Dünya Savaşı'na giden erkeklerin kaybıyla devlet hizmetlerinde kadınların çalışmasına izin verilmiştir ve kadınlar savaştan sonra bu işlerini çoğunlukla erkeklere devretmişlerdir. Bazı kadınlar ise çalışma hayatında yer bulmak amacıyla kamuoyunu basın yoluyla kendi yanına çekmeye çalışmıştır. Kadınlar bir nevi erkeklerin yerine yedek işçi olarak görülmüştür (Acuner & Sallan, 1993). Kadınlar 1924 Tevhidi Tedrisat Kanunu ile kamuda çalışma hakkını almışlardır (Acuner & Sallan, 1993). 1930 ve 1934 yıllarında siyasi hayata katılım haklarını belediye ve milletvekili statüsünde elde etmişlerdir. Kadınlar cumhuriyetten sonra kamu kurumları ve çalışma hayatında etkinliklerini artırmaya devam etseler bile henüz varlıklarını eşit düzeye getiremedikleri

söylenbilir. Kadın Statüsü Genel Müdürlüğünün yayımladığı bir raporda, üniversitedeki akademisyenlerin %44,52'sinin yüksek bir oranının kadın olduğu ifade edilmiştir. Fakat üniversite yönetiminin üst kademelerinde kadınların görev almaları hala %8,62 gibi düşük bir orana sahiptir (KGSM, 2021).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde açıklanan kavramsal çerçeveye ilişkin alanyazında öz güven, yaşam boyu öğrenme ve çalışan kadınlar başlıklarında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.4.1.Öz Güven ile İlgili Araştırmalar**

Elsel (2019) yaptığı araştırmada, yetişkin bireylerin öz güvenleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 391 kişi katılmış ve araştırmada Akın (2007) tarafından geliştirilen Öz Güven Ölçeği, Gürkan (2006b) tarafından geliştirilen Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yetişkinlerin öz güven düzeylerinin cinsiyet bağlamında farklılaştığı; yetişkin kadınların erkeklere göre öz güven düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Uyar (2016) yaptığı araştırmada çalışanlardaki mükemmeliyetçilik algısının öz güvene etkisini incelemiştir. Araştırmaya 590 sağlık çalışanı katılmış ve Akın (2007)'in Öz Güven Ölçeğinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik algısı ile öz güven arasında olumsuz yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Yokuş (2015) 233 müzik öğretmeni adayının katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak Fribourg vd. (2005) tarafından oluşturulan Yetişkinler için Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyeti kadın olanların öz güvenlerinin erkeklerden yüksek olduğunu bulmuştur.

Koyuncu Şahin (2015) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin öz güven ve mesleki tutumları arasındaki düzeyleri incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 179 öğretmen dahil edilmiş ve Öz Güven Ölçeği (Akın, 2007) ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (Çetin, 2006) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin

öz güven düzeylerin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Okyay (2012) araştırmasında, yönetici ve çalışanların öz güvenleri üzerine çalışmıştır. 25-40 yaş aralığında 156 çalışan ve 159 yöneticinin yer aldığı çalışma grubuna Akın (2007) tarafından geliştirilen Öz Güven Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öz güven düzeyinin kadın ve erkekler arasında farklılık göstermediği saptanmıştır.

Ezmeci (2012)'nin yaptığı çalışmada ilkokul birinci sınıfa giden kız öğrencilerin öz güven puan ortalamaları erkek öğrencilerin öz güven puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Levent (2011)'in araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kişilik ve iletişim özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Çetinkanat, 1998) ve Sıfat Tarama Listesi (Savran, 1996) alt boyutlarından empati, saygınlık, eşitlik, etkililik, yeterlilik değişkenleri ile öz güven arasında olumlu anlamda bir etkileşim bulunmuştur. Öz güven bu çalışmada cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumundan etkilenmemiştir. Ancak en öz güvenli sınıf öğretmenlerinin doktora yapmış oldukları görülmüştür.

Dureja ve Singh (2011) öz güven ve karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi mukayese ettikleri çalışmayı öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Beden eğitimi programında öğrenim gören kişilerin öz güven ve karar verme becerilerinin psikoloji bölümüne göre anlamlı yükseklik gösterdiği belirtilmiştir.

Şar, Avcu & Işıklar (2010)'ın öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öz güven düzeylerinin cinsiyete ve bölüme göre farklılıkları incelenmiştir. Kız öğrencilerin öz güven düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Merey (2010)'in yaptığı yetişkinlerde öz güven duygusu ile anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkilerin kültürler arası karşılaştırıldığı çalışmaya 210 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda öz güven ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki kurulamamasına karşın kadınların öz güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum çalışmada, kadınların yaşam alanlarında erkekler gibi olmak için kendilerini geliştirdiklerini ve bu nedenle toplumsal

rollerine bağılılık geliştirerek öz güven kazandıkları şeklinde açıklanmıştır.

Gürsoy (2009) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen tutumları ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, Benlik Saygısı Ölçeği (Arıca, 1999) ve Okul Öncesi Öğretmenleri için Tutum Ölçeği (Bilgin, 1995) arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğretmenlerin benlik saygısı yüksek olanların öz güven ve başarı boyutlarında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Karagözoğlu vd. (2008) 290 son sınıf üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (SEI) ve Rathus Atılganlık Çizelgesi ölçeklerini kullanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacılar kadın öğrencilerin öz güven düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Uğurlu & Akın (2008) 'ın beden benlik algısı ve psikolojik sıkıntı belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemek için sağlık meslek yüksekokulu öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmaya 350 öğrenci katılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler Çok Yönlü Beden Benlik İlişkileri Ölçeği ve 90 sorudan oluşan Ruhsal Belirti Tarama Ölçeği (SCL-90R)'dir. Araştırma sonucunda kadın cinsiyetine sahip olmanın öz güveni yükselttiğini belirtmişlerdir.

Gül (2002) kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin öz güven ve olumlu benlik anlamında olumlu derecede farklılık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bruce (2000)'un çalışmasında anksiyete ve öz güven arasındaki ilişkinin incelendiği grup ergenlerden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin düşük öz güven gösterdiklerini belirtmiştir.

Göçek (1996) çalışan ve çalışmayan annelerin öz güven ve kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve değişkenler arasında olumsuz bir korelasyon bulunduğunu belirtmiştir.

Kalaian & Freeman (1994) öğretmen adaylarının öz güvenlerinin cinsiyete göre farklılaşmasını inceledikleri boylamsal çalışmada, kızların erkeklere oranla eğitime düşük öz güvenle başladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Many & Many (1975)'nin ortaokul öğrencilerindeki öz güven ve anksiyete durumlarını incelemiş; sınıf düzeyine ve cinsiyete göre değişkenler arası olumsuz bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

#### **2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar**

Yaşam Boyu Öğrenme alanında yapılan alanyazın taraması sonucunda çok sayıda çalışmaya (Aspin & Chapman, 2000; Ross, 1995; Tight, 1998) rastlanmıştır.

Şahan & Yasa (2017) Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi yüksek lisans programının öğrencilere katkısını araştırmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılanların akademik olarak gelişim gösterdikleri, eğitim sonunda iletişim yeterliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tanatar (2017) yüksek lisans tezinde öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Diker Coşkun (2009)'un “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada cinsiyet açısından farklılık bulunmamasına karşın sebat alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Erten & Kuzu (2016) 295 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” ölçeğini kullanmışlardır. Tarama modeliyle yapılan bu çalışma sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin bazı alt boyutlarda erkeklere göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cedefop (2016) bilgi ve beceri düzeyleri az olan yetişkinleri kendilerini geliştirebilmeleri için mesleki yeterlilik anlamında kariyer rehberliği almaları gerektiğini vurgulamıştır.

Çalışkan Toyoğlu (2016) yaptığı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürü üzerindeki algılarını ve görüşlerini incelemiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada, Doğan & Çalışkan tarafından geliştirilen “Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği” veri toplama aracı olarak seçilmiştir. Nitel yöntemde çalışma için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Karma yöntem desenlerinden zenginleştirilmiş desenin kullanıldığı bu araştırmaya toplamda 479 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda nicel yöntem boyutunda hayat boyu öğrenme kültürü algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Nitel yöntemde öğretmenler, hayat boyu öğrenme kültürünün alt yeterlikleri bağlamında akademik başarıyı artırdığı ve öz güven verdiğini belirtmişlerdir.

Ayaz (2016) Mardin’de yaptığı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelediği çalışmasında 1438 öğretmene ulaşmıştır. Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılan çalışma sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yıldırım (2015)’in sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerini değerlendirdiği çalışmada, Uzunboylu ve Hürsen (2011)’in “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” kullanılmış ve 155 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Ayrıca 10 öğretmenle de görüşme yapılmış ve karma yöntem desenlerinden paralel desene uygun olarak çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin yeterlik algıları yüksek çıkmış ve yeterlik algılarının cinsiyetler arasında farklılaşma göstermediği belirtilmiştir.

Özçiftçi & Çakır (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerini inceledikleri çalışmada, ilişkisel tarama yöntemiyle araştırma yapmışlardır. 134 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete bağlı olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir.

Arcagök & Şahin (2014) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış olup 206 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı Uzunboylu ve Hürsen



(2011)'in “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Kılıç & Ayvaz Tuncel (2014) ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyi ve yaşam boyu öğrenme eğitimleri üzerinde çalışmışlardır. Araştırmaya 290 öğretmen katılmış olup veri toplama araçları “Diker Coşkun (2009) “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Belirleme Ölçeği” ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından geliştirilmiş “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” olarak seçilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş ve sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu; bu düzeyin cinsiyete göre farklılaştığı belirtilmiştir.

Yavuz Konokman & Yanpar Yelken (2014) eğitim fakültesi öğretim elemanlarıyla yaptıkları çalışmada, yaşam boyu öğrenme algısını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Sekiz eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 255 öğretim elemanı çalışma grubuna dahil edilmiş ve araştırma sonucunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu; bu düzeyin cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür.

Demirel & Akkoyunlu (2010)'nun çalışması ise bir ilişkisel tarama araştırması olarak yapılmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Bilgi Okur-yazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır.

Diker Coşkun (2009)'un çalışması üniversite öğrencilerinin yaşam boyu eğilimlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın kız öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmüştür.

Aksoy (2008) doktora tezinde, yaşam boyu öğrenme ve kariyer rehberliğinin istihdam üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Çalışanlar üzerine bir ölçek geliştirerek alana katkıda bulunan Aksoy (2008), turizm sektöründe çalışanların hizmete başlamadan önce aldıkları eğitimlerin yaşam boyu öğrenme bağlamında istihdam durumlarını etkilediği görülmüştür.

Kıran (2008) yüksek lisans tezinde halk eğitim merkezlerinde verilen kursların yaşam boyu öğrenme bağlamında problemlerini incelemiştir. Sonuç olarak, kurs katılım durumları cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Kurslara katılanlardan yaşça büyük olanlar kurstan elde ettikleri çıktılarını beklentiyle uyumlu olduklarını belirtmişlerdir.

Tight (1998) “Eğitim, Eğitim, Eğitim! Kennedy, Dearing ve Fryer Raporlarında Hayat Boyu Öğrenme” adlı çalışmasında, yaşam boyu öğrenmenin yanlış bir kavram olarak algılandığını belirtmiştir. Genel olarak bu yanlışlar: Mesleki eğitimin daha fazla öne çıkarılması, yaşam boyu öğrenmeye katılmayan kişileri dışlama ve bu kişilere sosyo-ekonomik konularda sözlü şiddette bulunma durumlarıdır.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalar sonucunda, bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından genellikle kadınlar lehine anlamlı bulunmuştur.

#### **2.4.3.Çalışan Kadınlar ile İlgili Araştırmalar**

Gül (2020) yüksek lisans tezinde çalışan kadınların iş-aile çatışmalarını incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. 15 kadın katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir. Derinlemesine görüşme metodunun kullanılmış ve çalışma sonucunda; iş-aile çatışma temaları fazla mesai ve iş yükünü evde de devam ettirmeleri, izin alamamak, kişilerin çocukları için bakım-eğitim merkezlerinin azlığı, cam tavan sendromu olarak sıralanmıştır.

Çarkı (2019) ise araştırmasında, otomotiv sanayisinin satış sonrası teknik servis alanında çalışan 20 kadın ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının, motorlu araçlar teknolojisi alanında öğrenim gören 20 kız öğrenciyle yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda otomotiv sanayisinde çalışan kadınların, istihdam edildikleri alanın erkek egemen yapısından kaynaklı kendilerini sınırlanmış olarak gördükleri sonucunda ulaşılmıştır.

Deniz (2019) çalışmasında, çalışan ve çalışmayan kadınların öğrenilmiş çaresizlikleri ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma kapsamında verilerin toplanması için araştırmacının hazırladığı “Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Kadınların öğrenilmiş çaresizlik ve yaşam doyumları arasında istatistiksel anlamda negatif ve yüksek ilişki bulunmuştur.

Durmuş (2019) bankada çalışan kadınların kariyer problemleri ve bu problemlerin çözümüne ilişkin önerileri belirlemek amacıyla yüksek lisans tezini gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 176 banka çalışanı dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan “Kariyer Engelleri Belirleme Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim, iş bulma, terfi, ücretler, sosyal haklardan yararlanma, eşit olmayan uygulamalar, evlilik ve çocuk ile ilgili haklar, taciz, yönetici ve çalışma arkadaşları arasındaki iletişim problemleri gibi engeller sıralanmıştır. Buna karşın kadınların işlerini değiştirmeyi düşünmedikleri görülmüştür. Ayrıca kadınların özel hayatlarıyla ilgili problemlerin yönetici olma isteklerinin önüne geçmediği görülmüştür.

Işık (2019) yüksek lisans tezinde, eğitilmiş çalışan kadınların hayatlarındaki ataerkil değerlerin çalışma algılarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. İstanbul ilinde gerçekleştirilen çalışma, nitel yöntemlerden görüşme tekniği kullanılarak 18 kişi ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile yapılan görüşmeler sonucunda, özel sektör çalışanlarına göre kamu sektörü çalışanlarının iş güvensizliği yaşamadığı belirtilmiştir. Çalışan kadınlar işi işte öğrendiklerini, başarılı olmak için dinlenme zamanlarından fedakârlık ettiklerini söylemekte olup çalışanların çoğunluğunun amirlerinin erkek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kadınlar kadın amirlerle çalışmak istemediklerini belirterek kadınları yöneticilikte yeterli görmemektedirler. Ayrıca kadınlar, bir meslekleri olmasını güç ve başarı olarak ifade etmemişlerdir. Kadınların yaşamlarında öz güven ve cesaret geliştirmelerini engelleyen değişkenin “annelik ve ev kadını olma sorumlulukları” olduğu düşünülmüştür.

Özeren (2019) kamu sektöründe çalışan kadınların kariyer gelişimlerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yüksek lisans tezi kapsamında araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı merkez teşkilatında çalışan 502 kadın oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla kadın

çalışanların cam tavan sendromunu ölçmek için oluşturulan 5’li likert ölçeği geliştirmiş ve uygulamıştır. Analizi yapılan verilerin sonucunda, kadın çalışanların yaş gruplarına, eğitim düzeylerine, mesleki tecrübelerine göre cam tavan sendromu alt boyutlarından örgüt kültürü ve politikaları bağlamında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tetikli Nart (2019) yüksek lisans tezi için yaptığı araştırmada, çalışan ve çalışmayan kadınların depresyon, anksiyete, benlik saygıları üzerinde çalışmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen toplamda 262 kadının katıldığı araştırmada, “Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ)’nin Benlik Saygısı Alt Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çalışan ve çalışmayan kadınlar arasında depresyon, anksiyete ve benlik saygısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim düzeyi ile anksiyete düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca benlik saygıları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Başar (2018) yüksek lisans tezinde, temel benlik değerlendirmesi ile kadın çalışanların cam tavan algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubuna kolay örnekleme yöntemiyle 355 kişi dahil edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları “Temel Benlik Değerlendirmesi Ölçeği (Judge vd., 2003) ve Kariyer Yolları Ölçeği (Smith vd., 2012a)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kadınların cam tavan algısının dayanıklılık boyutunu olumlu etkilediği, vazgeçme alt boyutunu ise olumsuz etkilediği bulunmuştur. Bu bulgu çalışmada, temel benlik değerlendirmesi yüksek olan kadınların fırsat verildiğinde cam tavan algısını değiştirecekleri ve fırsatlar karşısında azimli olacağı, yıpranmadan öz güvenlerini kaybetmeden iş yaşamlarında başarı olabilecekleri olarak yorumlanmıştır.

Engizek (2017) yüksek lisans tezinde, çalışan kadınların tükenmişliklerinin iş tatminine etkisini ve kadınların esnek çalışma saati algılarını incelemiştir. Çalışma grubunu 137 kadın çalışan oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Minnesota İş Tatmini Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Esnek Çalışma Saati Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, kadınların tükenmişlik düzeyleri arttıkça esnek çalışma saatleri de artmaktadır. Ayrıca tükenmişlik düzeyleri arttıkça, iş tatmin düzeyi azalmakta; esnek çalışma saati arttıkça iş tatmin düzeyleri artmaktadır. Çalışmadan hareketle çalışan

kadınların esnek çalışma saatlerinden yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Kadınların kişisel başarı algılarının yüksek, iş tatminlerinin düşük olduğu görülmüştür.

Gazioğlu (2017) çalışan kadınların cam tavan sendromu ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin algılanmasına yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sosyal Güvenlik Kurumunda çalışan kadınlar çalışma grubu olarak seçilmiş; veri toplama aracı olarak Minnesota İş Tatmin Ölçeği ve Cam Tavan Sendromu Ölçeği (Örücü vd., 2007) kullanılmıştır. Çalışma grubuna 240 kadın çalışan katılmıştır. Çalışma sonucunda çalışan kadınların cam tavan engelleri ile iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Yılmaz (2017) yüksek lisans tezinde çalışan ve çalışmayan kadınlar arasındaki psikolojik dayanıklılık ve anksiyete düzeylerini karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 65 ev hanımı ve 65 çalışan kadın dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenilirliği Demir (1989) tarafından ölçülen UCLA-LS Yalnızlık Ölçeği (Russell, Peplau & Ferguson) ve Basım & Çetin (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Friborg vd., 2005) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, gruplar arasında belirlenen değişkenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çalışan kadınların yalnızlık, psikolojik dayanıklılık ve anksiyete düzeyleri ile çalışıyor olmaları arasında temel bir etki bulunmadığı; fakat çocuk sahibi olmak ve çalışmanın birlikte psikolojilerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Akçagöz (2017) çalışan kadınların benlik kavramı ve depresyon durumları üzerinde inceleme yapmak amacıyla yüksek lisans tezini gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 98 kadın çalışan oluşturmaktadır. Araştırmada “Beck Depresyon Ölçeği ve Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda kadınlarda cinsiyet değişkeninin ruhsal belirtilerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda çalışma sebeplerinin kadınların ruhsal durumlarını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tüysüz (2015) çalışan kadın olmanın benlik saygısı ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini değerlendirdiği yüksek lisans tezinde, farklı sektörlerden kişilerle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışan 52 kadın ve çalışmayan 48 kadının dahil edildiği araştırmada, veri

toplama aracı olarak Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) ve Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri (RBSE) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, çalışan ve çalışmayan kadınların depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışan bireylerin eleştiriye duyarlılıklarının az olduğu ve bundan hareketle benlik saygılarının daha yüksek olduğu düşünülmüştür.

Yaşar (2014) çalışan kadınların stresle başa çıkma yollarını incelediği yüksek lisans tezinde, Kadın Statüsü Genel Müdürlüğünde çalışan 75 kadınla çalışmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları “Mayerson’un Stres Kaynağı Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği (Paşa, 2007)”dir. Araştırmanın sonucunda, kadınların çoğunlukla amirleriyle görüş ayrılıkları yaşadıkları, bir işle uğraşırken başka bir işle görevlendirildikleri, karar verirken görüşlerinin alınmadığı, fazla mesai yaptıkları ve bu durumların streslerini artırdığı tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca stresle başa çıkmada kadınların emeğinin takdir edilmesinin, çalışma arkadaşlarıyla iletişim kurmasının, iş yerinde sosyal aktivitelerin bulunmasının, danışmanlık hizmeti almasının, performansları hakkında geri bildirim almasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Susam (2013) yüksek lisans tezini özel sektörde çalışan kadınlar üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma tarama yönteminde, karma örneklem seçimiyle 426 kişinin katılımıyla yapılmıştır. Sağlık, hizmet ve eğitim sektörlerinden toplanan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 5’li likert ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kadınlar çalışma sebepleri farklılaşmakla birlikte karşılaştıkları sorunlara çoğunlukla çocuklu olmanın iş kalitelerini etkilediği cevabını vermişlerdir. Çalışanların işlerinden memnun olma durumları işteki pozisyonlarına göre farklılaşmıştır; işinden memnun olanlar genel olarak zorunluluktan çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar eğitim düzeylerinin yetersiz olduğunu ve iyi bir eğitimin daha iyi şartlarda bir iş getirdiğini söylemişlerdir. Ayrıca kadınların estetik kaygıları olduğu ve bu kaygının çalışmada önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Topkaya (2011) yüksek lisans tezinde çalışan kadınların mobbing deneyimleri, algıları üzerine çalışmıştır. Araştırmaya katılan 20 çalışan kadın ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda siyasi, kişisel, örgütsel olmak üzere üç mobbing başlığı belirlenmiştir. Kadınlar yaşadıkları mobbingten dolayı işten ayrılmakta veya

uzaklaşmaktadır. Yaşanan mobbingin etkileri özellikle iş yaşamında kadınların sosyal yaşamlarını olumsuz bir şekilde etkilemiştir.

Barut vd. (2010)'nin çalışan ve çalışmayan kadınlardaki stresle başa çıkma özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, stresle başa çıkma puanlarında anlamlı bir fark olmadığı; bununla birlikte kendine güvenli ve boyun eğici yaklaşım alt boyutları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre çalışan kadınlar ev kadınlarına göre daha fazla kendine güvenli yaklaşımı göstermektedir. Çalışmayan kadınlar ise çalışanlara göre boyun eğici yaklaşıma daha çok başvurmaktadır. Çalışmada ayrıca sosyoekonomik düzey düşüklüğü ile boyun eğici yaklaşımın ilişkisinin olduğu; eğitim düzeyi arttıkça kendine güvenli, iyimser ve sosyal desteğe başvurma yaklaşımlarının arttığı belirlenmiştir.

Güner (2008) üniversitede yaptığı yüksek lisans tezinde kadınların çalışma hayatında karşılaştıkları zorluklara ilişkin algıları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 87 kadın çalışan katılmıştır. Çalışma sonucunda kadınların çalışma yaşamında bulunmayı sevdiği, kişisel gelişim, öz güven gibi pek çok psikolojik faktörün pozitif olarak kişiyi etkilediği belirtilmiştir. Fakat çalışma koşulları, hukuki düzenlemeler ve cinsiyet eşitsizliği gibi konularda zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Dökmen (1997) çalışan ve çalışmayan kadınların depresyon düzeylerini incelediği araştırmasında çalışanların depresyon puanlarının çalışmayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Dökmen (2003) çalışan, çalışmayan ve pazarcı kadınları psikolojik belirtiler ve kontrol odağı inancı açısından karşılaştırdığı araştırmasında; çalışan kadınların diğer iki gruba göre en düşük psikolojik belirtiler gösterdiği, ancak pazarcı kadınların en yüksek psikolojik belirti veren grup olduğu sonucuna varmıştır. Ev hanımlarının eğer durumlarını olumlu değerlendiriyorlarsa, pazarda çalışan kadınlara göre kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Pazarcı kadınların düzenli gelir getirici bir işe sahip olamamaları dolayısı ile enerjilerini kanalize edebilecekleri düzenli bir ortamın olmaması ruh sağlıklarını tehdit edici bir hale geliyor olabilir. Diğer yandan iş alanlarını ekonomik durumlarının bir göstergesi olarak ele alırsak, ruh sağlıklarıyla ilgili veriler ekonomik durumlarının bir sonucu olarak da anlaşılabilir.

Akçam (1996) yaptığı araştırmada, çalışan eşlerin kadınların dışarıda çalışmasına yönelik algıları incelenmiştir. Toplam 90 kişinin katıldığı çalışmada, kadınlar çoğunlukla ev dışında çalışmayı ekonomik bağımsızlık olarak görmekle birlikte aile bütçesine katkı yapmak ve becerilerini değerlendirmek amacıyla çalıştığını söyleyen kişiler de yoğunluktadır. Ayrıca kadınların %40'ı ev dışında çalışmaktan memnun olduklarını, %44' çalışmanın ruh sağlıklarını önemli ölçüde olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Bu alışmalar dışında alanyazında çalışan kadınların öz güvenleri ve yaşam boyu öğrenmelerinin birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanılamamıştır.





### 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara ve yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkişel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkişel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğini veya değişimin derecesini ve yönünü ortaya çıkarmaya çalışan araştırmalardır. Tarama yoluyla belirlenen ilişkişel gerçek bir determinizm ilişkişel göstermemesine karşı değişkenlerin birbiriyle ilişkişel bilinmesiyle değişkenlerden birinin kestirilebileceği varsayımına dayanır (Karasar, 2020).

İlişkişel tarama modelinin araştırmada yöntem olarak seçilme nedeni, öz güven ve yaşam boyu öğrenme kavramının ilişkişelini ortaya koymak için uygun yöntem olduğu düşünülmesidir. Bu araştırma yaşam boyu öğrenme düzeyi ile öz güven düzeyi arasındaki ilişkişelini ortaya koymak istediği için karşılaştırma türü ilişkişel tarama modelinde gerçekteştirilmiştir. Karşılaştırma türü ilişkişel taramada, en az iki değişken bulunmakla birlikte bağımsız değişkene göre düşük-orta-yüksek gibi düzeyler belirlenir. Bu bağımsız değişkenin düzeyine göre bağımlı değişkende farklılığın tespiti yapılmaya çalışılır. Araştırma doğal ortam içinde gerçekteştiğinden dış geçerliği yüksek olabilir. Ayrıca gruplanan düzeyler arasındaki denge farklı değişkenler üzerinden sağlanır; bu durumun iç geçerliği artırdığı düşünülebilir (Karasar, 2020).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini Batı Karadeniz'in bir il merkezinde kamu sektöründe çalışmakta olan 396 kadın oluşturmuştur. Örneklem seçimi yapılırken TÜİK Eylül 2020 aktif sigortalı çalışanların il cinsiyet dağılımı verilerinden hareketle araştırma evreni seçilen il için 10138 kişi olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2020). Daha sonra örneklem büyüklüğü belirleme programlarından(Raosoft) yararlanılarak %95 güven aralığı ölçüt alınarak örneklem 371 kişi belirlenmiştir. Örneklem için veri toplama aşamasına geçilmiş ve bu süreç

sonunda uygun örnekleme yöntemiyle seçilerek 500 kişiye ulaşılmıştır. Örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni, COVID-19 salgını sebebiyle verileri toplamada yaşanan sakıncalar ve zorluklardır(yüz yüze veri toplamanın salgın nedeniyle uygun bulunmaması ve kişilerin çalışma hayatlarındaki yoğunluk). Uygun örnekleme yöntemi, verilerin toplanmasının zaman, emek, katılımcılar, para vb. sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilen kişilerden seçilmesi anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Ulaşılan 500 verinin bir kısmı katılımcılar tarafından doldurulmadığı veya boş bırakıldığından güvenilirlik düzeyini etkilediği gerekçesiyle örneklemden çıkarılmıştır ve son haliyle 396 kişi olarak kabul edilmiştir. Tablo 3.1. 'de çalışma grubuna ait demografik bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.1. Araştırma Kapsamındaki Katılımcıların Betimsel İstatistikleri**

		N	%
<b>Yaş</b>	20-29 yaş	100	25,3
	30-39 yaş	179	45,2
	40 yaş ve üstü	117	29,5
<b>Medeni durum</b>	Bekar	138	34,8
	Evli	258	65,2
<b>Öğrenim durumu</b>	Ön lisans ve altı	98	24,7
	Lisans	251	63,4
	Yüksek Lisans ve üstü	47	11,9
<b>Meslek grupları</b>	Eğitim çalışanı	187	47,2
	Diğer meslek çalışanları	150	37,9
	Sağlık çalışanı	59	14,9
<b>Hizmet yılı</b>	0-9 yıl	166	41,9
	10-19 yıl	149	37,6
	20 yıl ve üstü	81	20,5
<b>Gelir düzeyi</b>	1000-3000	40	10,1
	3001-6000	290	73,2
	6001 ve üstü	66	16,7
	Toplam	396	100,0

Tablo 1 'de görüldüğü üzere araştırmada yer alan çalışanların yaşlarına göre dağılımı 20-29 yaş aralığı(N=100), 30-39 yaş aralığı(N=179), 40 ve üstü yaş aralığı(N=117) olarak sıralanmaktadır. Kadınların medeni durumlarına bakıldığında 34,8'i(N=138) bekar ve %65,2'si(N=258) evlidir. Öğrenim durumlarına göre ön lisans ve altı(N=98), lisans(N=251), yüksek lisans ve üstü(N=47) düzeyinde kişi bulunmaktadır. Çalıştıkları sektördeki

meslekleri açısından karşılaştırıldığında eğitim alanında çalışanlar(N=187), diğer meslekler grubunda(N=150) çalışanlar, sağlık alanında çalışanlar(N=59) ve bulunmaktadır. Diğer meslek gruplarına dahil olanlar çalışanlar hukuk alanında savcı, avukat ve katipler; psikolog, sosyolog, veteriner, bankacı, polis ve temizlik görevlileridir. Çalışanların hizmet yılı bakımından 0-10 yıl(N=166),10-20 yıl (N=149), 20 yıl ve üstü(N=81) çalışanlar olduğu görülmektedir. Çalışanların hizmet yılları dahilinde gelir düzeyleri ise 1000-3000 TL (N=40), 3000-6000 TL(N=290), 6000 TL ve üstü(N=66) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışan kadınlara yaşam boyu öğrenmeleri bağlamında son beş yıl içinde katıldıkları kurslar sorulduğunda %64,6'sı(N =256) “Evet”; %35,4'ü(N =140) “Hayır” yanıtını vermişlerdir. Kadınların katıldıkları kurslar; mesleki eğitimler(N=66), özel eğitim ve farkındalık eğitimleri(N=22), sağlık eğitimleri(N=38), kişisel gelişim ve hobi eğitimleri(N=43), bilişim ve teknoloji eğitimleri(N =22), dil eğitimleri(N =9), müzik ve enstrüman eğitimi(N=8), spor eğitimleri(N =6), diğer eğitimler(N =42) şeklindedir. Diğer eğitimler grubunun içerisinde iş sağlığı ve güvenliği, MTSK, okuryazarlık eğitimleri, hukuki uzmanlık vb. kurslar yer almaktadır. Kurslara katılan çalışanların %60'ı (N=241) bu kurslardan sertifika aldıklarını belirtmişlerdir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nicel yönteme uygun olarak seçilen veri toplama araçları, araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Yurtçiçek Ergüntop (2019)'un geliştirdiği Kadınların Öz Güven Ölçeği ve Koç (2017)'un geliştirdiği Çalışan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır:

#### **3.3.1.Kişisel Bilgi Formu**

Bu formda, çalışma grubuna ait “yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, meslek, hizmet yılı, gelir düzeyi” vb. demografik bilgiler yer almaktadır. Ayrıca katılımcılara yaşam boyu öğrenmeleri bağlamında son beş sene içinde katıldıkları kurslar ve aldıkları sertifikalar sorulmuştur.

### 3.3.2.Kadın Öz Güven Ölçeği(KÖGÖ)

Kadınların genel anlamda öz güvenlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ölçek Memnuniyet (2 madde), Sosyal ilişkiler (7 madde), İçsel öz güven (11 madde), Görünüş (4 madde) ve Performans (14 madde) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 38 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipindedir: “Tamamen katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kararsızım=3, Katılmıyorum=2, Kesinlikle katılmıyorum=1”. Son ölçekte 7, 8, 13, 14, 22, 23, 30, 31. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin uyum geçerliliği çalışması için yapılan Öz Güven Ölçeği ile arasındaki korelasyon 0,94 bulunmuştur. Ölçeğin toplam “Cronbach Alfa değeri” 0,97 olarak bulunmuş olup ölçek alt boyutlarında bu değerlerin 0,77 ile 0,94 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek 40 kişilik bir gruba iki hafta sonra tekrar uygulanmış ve 2 uygulamanın puanları arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,92$ .)” “Ölçekten alınan puanlar arttıkça öz güven seviyeleri de artar.” şeklinde yorumlanmıştır (Yurtççek Ergüntop, 2019).

### 3.3.3.Çalışan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Gardiner & Kline (2007) tarafından geliştirilen bu form, 3 boyut altında toplanan toplam 17 maddeden oluşmuştur . Bu alt boyutlar sırasıyla Tutku (9 madde), Korku (6 madde) ve Hırs (2) olarak sıralanmıştır. Alt boyutların güvenirlikleri sırasıyla 0,68; 0,71 ve 0,77 olarak bulunmuştur. Maddelere “Hiç katılmıyorum (1); “Katılmıyorum (2); “Kararsızım (3); “Katılıyorum (4); “Tamamen katılıyorum (5) şeklinde 5’li likert tipi ölçek ile cevaplar alınmaktadır.

### 3.3.4.Çalışan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu(ÇYBÖÖ TF)

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Gardiner ve Kline, 2007)’nin Türkçe Formu Koç (2017) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal formun Türkçedeki dil geçerliliği ( $r=0,70$ ’ten büyük) sağlamış ve ardından doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sonucunda ise ölçeğin minimum şartları sağladığı ve bir model oluşturduğu görülmüştür. Ölçek 3 boyut ve 16 madde olarak düzenlenmiştir. Bunlar sırasıyla Tutku (8 madde), Korku (3 madde),Hırs (5 madde)’tir. Tutku alt boyutunun öz değeri 4,426, açıkladığı varyans 27,66; korku alt boyutunun öz değeri 2.586, açıkladığı varyans %16,16 ve hırs alt boyutunun öz

değeri 2,023, açıkladığı varyans %11' dir. 16 maddenin tamamı toplam varyansın %56,465'ini açıklamıştır. Diğer taraftan iç tutarlılığın tutku alt boyutunda 0,803 (%80,3), korku alt boyutunda 0,821 (%82,1), hırs alt boyutunda 0,783 (%78,3) ve ölçek genelinde 0,780 (%78) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Formun Cronbach Alpha, madde - toplam korelasyonu (0,177 -0,649) ve ayırt edicilik testleri sonucunda ölçeğin güvenilirlik şartını sağladığı belirtilmiştir (Koç, 2017).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veriler Covid-19 salgını nedeniyle elden dağıtılmadan Google Form aracılığıyla oluşturulmuş anket yoluyla dağıtılmıştır. Form link olarak paylaşılmadan önce gerekli kurum listesi oluşturulmuş ve etik onay alındıktan sonra valilik izniyle kurumların çevrim içi mesaj uygulamalarıyla kurumların gruplarına gönderilmiştir. Araştırmaya katılan kişilere verdikleri cevapların gizli kalacağına ve araştırma amacının dışında bu verilerin kullanılmayacağına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Oluşturulan on-line anket içerisinde onay bölümüne yer verilerek katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak dahil olduklarını işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmacıların ankette belirtilen soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplandıkları düşünülmüştür. Anket link aracılığıyla ulaştırıldığı için kolay ulaşılabilir ve paylaşılabilir özelliğe bürünmüştür. Anket 5-10 dakika gibi bir sürede cevaplandırıldığı için katılımı kolaylaştırmış ve kullanılabilirliğini artırmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Çalışma grubundan toplanan veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Verilerinde analizinde değişkenler arasında ilişkiyi belirlemede Spearman Rank Korelasyon analizinden faydalanılmıştır.

Analizler gerçekleştirilmeden önce, verilerin doğruluğu, kayıp ve uç değerler kontrol edilmiştir. İlk olarak veri setindeki değişkenlerin minimum ve maksimum değerler incelenerek hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Sonrasında kayıp veriler analiz edilerek anlamlılık değerinin altında kaldığı görülmüş ve ölçeğin güvenilirliğini etkileyeceği

gerekçesiyle örneklemeden çıkarılmıştır. Daha sonra değişkenlerdeki uç değerler kontrol edilmiş ve çoklu uç değerleri değerlendirmek amacıyla Mahalanobis testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sekiz uç değer veri setinden ayıklanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bunun çalışmaların sonunda çalışma grubundaki katılımcılar 396 kişi olarak kabul edilmiştir.

Ardından ölçekteki ters maddeler tekrar kodlanarak güvenilirlik analizleri öncesinde ölçek alt boyutları düzenlenmiş ve normallik testi uygulanmış; öz güven ve yaşam boyu öğrenme puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş; öz güven değerlerinin  $\pm 2$  değerinin aralığında olduğu; fakat yaşam boyu öğrenme değerlerinin  $\pm 2$  değer aralığında olmadığı görülmüştür. Yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonuçlarında ise öz güven ve yaşam boyu öğrenme puanlarının anlamlılık değerinin ( $p < .05$ ) normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pallant, 2020). Bu nedenle yapılan analizlerde parametrik olmayan testler uygulanmaya karar verilmiştir.

Analizler öncesinde Kadın Öz Güven Ölçeği'nin ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu'nun güvenilirlikleri kontrol edilmiştir. Kadın Öz Güven Ölçeği'nin kabul edilebilir Cronbach Alfa değeri 0,97 bulunmuş; bu çalışma için bu değer 0,94 olarak hesaplanmıştır. 0.70'in üstündeki değerler kabul edilebilir iç tutarlık değeri olduğuna göre bu değer çalışmanın çok iyi iç tutarlılığa sahip olduğunun gösterir. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu puanları Cronbach Alfa değeri 0,78 bulunmuş; Cronbach Alfa değeri bu çalışma için ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu alt boyutları iç tutarlılık değeri sırasıyla; Tutku (0.86), Korku (0,82), Hırs (0,71) olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde yaşam boyu öğrenme ölçeğinden alınan bu değer iyi bir iç tutarlılığın göstergesidir (Pallant, 2020).

Güvenirlik analizinden sonra fark testlerine geçilmiştir. İlk olarak öz güven düzeyleri minimum ve maksimum değerleri ile yorumlanmıştır. Sonra öz güven ile yaş grupları, öğrenim durumları, meslekler, hizmet yılı ve gelir düzeyi arasındaki anlamlılığı test etmek üzere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Öz güven ve medeni durum arasındaki farklılığı test etmek üzere ise Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Ardından yaşam boyu öğrenme ile diğer demografik değişkenler arasındaki farklılıklar aynı şekilde tespit edilmiştir. Son olarak çalışan kadınların öz güven düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi

test etmek üzere Spearman Rank korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p<.05$  olarak ele alınmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuş, yorumlanmıştır.



## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu sonuçlar irdelenmeye çalışılmıştır. Bu bölüm sırasıyla bulgular; çalışan kadınların öz güven düzeylerine ait bulgular, çalışan kadınların yaşa, medeni duruma, öğrenim durumuna, meslek grubuna, hizmet yılı ve gelir düzeyi değişkenlerine göre öz güven düzeylerine ait bulgular, çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerine ait bulgular, çalışan kadınların yaşlarına, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, meslek gruplarına, hizmet yılı ve gelir düzeyi değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenmelerine ait bulgular, çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz güvenleri arasındaki ilişkiye ait bulgular başlıklarıyla açıklanmıştır.

### 4.1. Çalışan Kadınların Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların öz güven düzeylerine ait elde edilen veriler sonucunda Tablo 4.1’de çalışan kadınların öz güven düzeyleri ve Kadın Öz Güven Ölçeği alt boyutları(Memnuniyet, Sosyal İlişkiler, İçsel Özgüven, Görünüş, Performans) bağlamında alınan minimum- maksimum değerler, aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1. Çalışan Kadınların Öz Güven Düzeyleri

Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{x}$	SS
Öz güven düzeyi toplam		69,00	190,00	158,1717	20,50281
Memnuniyet alt boyutu		2,00	10,00	8,5480	1,66732
Sosyal ilişkiler alt boyutu		7,00	35,00	28,6591	4,67771
İçsel öz güven alt boyutu	396	17,00	55,00	46,9773	6,48441
Görünüş alt boyutu		6,00	20,00	15,6692	3,16294
Performans alt boyutu		25,00	70,00	58,3182	8,17218

Tablo 4.1’e bakıldığında; kadınların öz güven ortalamalarının  $\bar{x}=158$  olduğu görülmektedir. Kadın öz güven ölçeğinden alınacak minimum puan değeri 38; maksimum puan değeri 190’dır. Bu standarttan hareketle katılımcıların aldığı puanların ortalamasının ölçek ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çalışan kadınların öz güven alt boyutları da yüksek ortalamalar bulunmuştur (Memnuniyet  $\bar{x}:8$ ; Sosyal İlişkiler



$\bar{x}$ :28; İçsel öz güven  $\bar{x}$ :46; Görünüş  $\bar{x}$ :20; Performans  $\bar{x}$ :58). O halde bu araştırma için çalışan kadınların öz güven düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun araştırmadaki örneklemin kamu sektöründe çalışan kadınlar olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kamu sektöründe çalışmak kadınlara artı bir değer katarak kendilerini güvenli hissetmelerine neden olmuş olabilir. İşlerinin garantisi onların çalışma koşullarını ve dahi öz güvenlerini etkileyen bir değişkene dönüşmüş olabilir. Kadınların demografik özelliklerinden bazı değişkenlerin de bu bulguyu desteklediği görülmüştür. Kadınların büyük bir kısmının öğrenim durumu lisans seviyesindedir (N=251). Bu düşünceden hareketle eğitim seviyesinin öz güven düzeyini etkileyebileceği çıkarımı yapılabilir. Yine aynı şekilde örneklemdaki kadın çalışanlar hizmet yıllarına göre edindikleri deneyimler sonucu öz güven alt boyutlarında yüksek bir puan almış olabilir. Çalışanların çoğunluğu ortalama bir gelir seviyesine sahip olduğu için öz güven durumları ihtiyaç hiyerarşisi kapsamındaki beklentiler açısından karşılandığı için yüksek bir seviye göstermiş olabilir.

Bunun dışında kadınların öz güvenin alt boyutlarında aldıkları puan etkili olabilir. Bu araştırmanın bulguları bağlamında çalışan kadınların çoğunluğu kadın olmaktan memnun, sosyal ilişkilerde olumlu bir iletişim ve bağlılık kurabilen, iç öz güvenleriyle kendilerini tanıyan ve ne yapmak istediğini bilen, görüşlerinden tatmin olabilen, işlerinin ve mesleklerinin sorumluluğunu yerine getirebilen insanlardır. O halde bulgulardan hareketle çalışan kadınların iş hayatlarında öz güvenin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

## **4.2. Çalışan Kadınların Yaş, Medeni Durum, Öğrenim Durumu, Meslek Grubu, Hizmet Yılı, Gelir Düzeylerine Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular**

Bu alt problem başlığı altında çalışan kadınların öz güvenleriyle anlamlılığı test edilen bağımsız değişkenler yer almaktadır.

### **4.2.1. Çalışan Kadınların Yaşlarına Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular**

Çalışan kadınların öz güven düzeylerini yaşları bağlamında anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikî bilgiler Tablo 4.2.1.'de verilmiştir. Tabloda yaş gruplarına göre öz güven düzeyine ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Çalışan Kadınların Yaşlarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	$\chi^2$	Sd	p
Öz güven düzeyleri	20-29 yaş	100	187,68	3,50	2	0,174
	30-39 yaş	179	193,99			
	40 yaş ve üstü	117	214,65			
	Toplam	396				

Tablo 4.2.1'e bakıldığında; çalışan kadınların öz güven düzeylerinin yaş grupları arasında anlamlı farklılık ( $p>.05$ ) göstermediği tespit edilmiştir ( $\chi^2(2,N=396)=3,50$ ;  $p=0,174$ ). Öz güvenin doğası gereği insan yaşamı boyunca aynı seviyede süreklilik göstermeyen bir yapıda olmasına karşın örneklem yetişkin bir grubu içerdiği için kendi içinde bu bulgunun anlamlı farklılık gösteremeyeceği düşünülebilir. Ayrıca yaş değişkeni tek başına öz güven düzeyini açıklamakta yetersiz kalıyor olabilir. Bir meslek sahibi olmak hangi yaşta olursa olsun temelde bir kadının öz güvenini yükselttiği düşünülebilir.

#### 4.2.2.Çalışan Kadınların Medeni Durumlarına Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların öz güven düzeylerinin medeni durumları bağlamında anlamlılığını test eden Mann-Whitney U testine ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 4.2.2'de verilmiştir. Tabloda medeni duruma göre öz güven düzeyine ait örneklem sayısı, sıra ortalaması, sıralar toplamı, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Çalışan Kadınların Medeni Durumlarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni durum	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
Öz güven düzeyleri	Bekar	138	188,44	26005,00	19,190	,201
	Evli	258	203,88	52601,00		
	Toplam	396				

Tablo 4.2.2 incelendiğinde; çalışan kadınların öz güven düzeylerinin bekar ( $Md=157$ ) ve evli ( $Md=163$ ) olma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği ( $p>.05$ ) bulunmuştur ( $U=19,190$ ;  $p=.20$ ). Ancak Cohen kriterlerine göre ( $.1=küçük$ ) küçük

bir etki büyüklüğü ( $z=1,279/N=396$ ;  $r=.06$ ) olduğu söylenebilir (Pallant, 2020). Bu bulgunun birçok açıdan incelenmesi mümkündür: Kadın Öz Güven Ölçeği'nde kadınların öz güven cevaplarını medeni durum değişkeni açısından uygun şekilde ölçebilecek yeterli boyut ve madde bulunmuyor olabilir. Ölçekte Memnuniyet, Sosyal ilişkiler, Görünüş boyutu medeni durum değişkenine genel anlamda eşlik etmekte denilebilir. Örneğin, ölçekte “Aile içindeki kadınlık rolümden (eş, anne, kız evlat vb.) memnunum.” maddesi ile medeni durum arasında uyumlu bir adet madde bulunmuştur. Ayrıca medeni durum çalışan kadınların özel hayat olarak nitelendirdiği özel olarak incelenmesi gereken bir öz güven alanına işaret ediyor olabilir. Öz güven kavramı kişinin benlik ve yeterlilik algılarına dayanmakla birlikte kişiye sosyal yaşamında sunulan desteklerin varlığı öz güven düzeyini artırıyor olabilir.

#### 4.2.3.Çalışan Kadınların Öğrenim Durumlarına Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların öz güven düzeylerini öğrenim durumları bağlamında anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 4.2.3'te verilmiştir. Tabloda öğrenim durumu gruplarına göre öz güven düzeyine ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Çalışan Kadınların Öğrenim Durumlarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	$\chi^2$	Sd	p
Öz güven düzeyleri	Ön lisans ve altı	98	156,1633			
	Lisans	251	157,6733	3,607	2	,165
	Yüksek lisans ve üstü	47	165,0213			
	Toplam	396				

Tablo 4.2.3'e bakıldığında; çalışan kadınların öz güven düzeylerinin öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık ( $p>.05$ ) göstermediği tespit edilmiştir ( $\chi^2(3,N=396)=3,60;p=.165$ ). Bu bulgudan hareketle çalışan kadınların öğrenim durumunun öz güven düzeyinin temel seviyede ilişkisi olabileceği düşünülebilir. Neticede araştırmanın çalışma grubu en az ilköğretim seviyesinde bireylerle yapılmıştır. Hiç okuma yazması olmayan bir gruba göre öğrenim durumu değişkeni ve öz güven arasındaki ilişki değişiyor olabilir. Ayrıca çalışan kadınların çoğunluğunu lisans düzeyindeki kadınlar oluşturmaktadır.

Bu durum istatistiki açıdan bulguyu etkiliyor olabilir. Yetişkinlikte meslek hayatı değişkenleri hesaba katıldığında bireylerin öz güven düzeyleri farklı değişkenlerden etkileniyor olabilir.

#### 4.2.4.Çalışan Kadınların Meslek Gruplarına Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların öz güven düzeylerinin çalıştıkları meslek grupları açısından anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 4.2.4'te verilmiştir. Tabloda meslek gruplarına göre öz güven düzeyine ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Çalışan Kadınların Meslek Gruplarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Meslek grupları	N	$\bar{x}$	$\chi^2$	Sd	p
Öz güven düzeyleri	Eğitim çalışanı	187	159,1711	,792	2	,535
	Sağlık çalışanı	59	155,6102			
	Diğer meslek çalışanları	150	157,9333			
	Toplam	396				

Tablo 4.2.4'e bakıldığında; çalışan kadınların öz güven düzeylerinin meslek grupları arasında anlamlı farklılık ( $p>.05$ ) göstermediği tespit edilmiştir ( $\chi^2(2,N=396)=.79;p=.535$ ). Bu bulgudan dolayı araştırmanın bir mesleğe sahip olma açısından kadınlara öz güven verdiği ve oluşturduğu, bunun öz güvene basit anlamda yeterli gelebileceği düşünülebilir. Bir başka çıkarım da çalışma grubunun meslek dağılımları sektörel olarak oluşturulduğu, farklı meslek gruplarına yeterli sayıda ulaşamadığı; bu halde meslek grupları ve öz güven arasındaki ilişkinin oluşmadığı düşünülebilir. Bu çalışmada kadınlar farklı hizmet sektörlerinden çeşitli mesleklere sahiptir. Fakat kişilerin yapmak istediği ve yapabildiği meslekler farklılık gösterebilir. Öz güven kavramı içinde yer alan özellikle benlik ve yeterlik kavramıyla açıklanabilen meslek seçimleri kadınlar için gerçekçi ve uyumlu bir şekilde yapılmamış olabilir. Ayrıca kadınların yapmak istedikleri meslekleri seçmelerinde önlerine bazı engeller çıkmış olabilir. Bu şekilde yaptıkları meslekler ile uyumlu bir öz güven kavramı oluşturamamış olabilir. Veyahut birey mesleğini sorumluklarını yerine getirdiği düşüncesiyle yapabilir.

#### 4.2.5. Çalışan Kadınların Hizmet Yılına Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların öz güven düzeylerinin çalıştıkları hizmet yılı açısından anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 4.2.5'te verilmiştir. Tabloda hizmet yılı gruplarına göre öz güven düzeyine ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Çalışan Kadınların Hizmet Yıllarına Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Hizmet yılı	N	$\bar{x}$	$\chi^2$	Sd	p
Öz güven düzeyleri	0-9 yıl	166	157,4518			
	10-19 yıl	149	157,3624	1,681	2	,431
	20 yıl ve üstü	81	161,1358			
	Toplam	396				

Tablo 4.2.5'e bakıldığında; çalışan kadınların öz güven düzeylerinin hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık ( $p>.05$ ) göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2(2,N=396)=1,68;p=.431$ ). Çalışan kadınlar öz güven ve hizmet yılının değil tecrübe ya da yeteneğin önemli olduğunu düşünüyor olabilir. Hizmet yılı yaşam tecrübesini yordar görünmekle birlikte kişinin kendisini nasıl tanımladığı ve geliştirdiği ile ilişkili olmayabilir. Bu durumda öz güven ile hizmet yılı arasındaki ilişki yaş değişkeni de işe koşulduğu halde anlamlı bulunmayabilir. Bu araştırmada çalışan kadınların hizmet yılı ve öz güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasının sebebi kıdem olarak düşük grubun kendilerini mesleğin gerektirdiği yeterlikleri öz güvenleriyle ilişkilendirememeleri olabilir. Bir başka anlamda kamu sektöründe çalıştıkları süre içinde mesleki hizmet süreleri içinde elde ettikleri tecrübe onların öz güven geliştirmelerinde yardımcı olamamıştır şeklinde çıkarım yapılabilir.

#### 4.2.6. Çalışan Kadınların Gelir Düzeylerine Göre Öz Güven Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların öz güven düzeylerinin gelir düzeyleri bakımından anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 4.2.6'da verilmiştir. Tabloda gelir düzeyi gruplarına göre öz güven düzeyine ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-

kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.6. Çalışan Kadınların Gelir Düzeylerine Göre Öz Güven Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Gelir düzeyleri	N	$\bar{x}$	$\chi^2$	Sd	p
Öz güven düzeyleri	1000-3000 TL	40	163,3000	9,04	2	,011
	3001-6000 TL	290	156,3759			
	6001 TL ve üstü	66	162,9545			
	Toplam	396				

Tablo 4.2.6.'ya bakıldığında; çalışan kadınların öz güven düzeylerinin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2(2, N=396)=9,04; p=.011$ ). Bu farklılık, gelir düzeyi 1000-3000 TL olan grup lehine 169'luk bir medyan değeri sergilemiş olup en yüksek öz güven düzeyine bu grup sahip denilebilir. Diğer gruplar sırasıyla 6001 TL ve üstü gelir düzeyine sahip çalışanlar ( $Md=165$ ) ve 3001-6000 TL gelir düzeyine sahip çalışanlar ( $Md=158$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle düşük bir gelir düzeyine sahip olmak öz güvenli olmayı olumsuz anlamda etkilemiyor denilebilir. Bunun nedeni kadınların bir mesleğe sahip olması bağlamında kendilerini ihtiyaçlar hiyerarşisinin alt boyutlarında tatmin etmeleri, yani fizyolojik, güvenlik ihtiyaçlar katında kendilerini güvende hissetmeleri olabilir. Öz güveni oluşturan yapısal motivasyonun daha soyut ve bireyin kişiliğini etkileyen temel bileşenler olan öz yeterlik, öz benlik gibi kavramlardan kaynaklandığı söylenebilir. Gelir düzeyinde üst seviyede bulunan grubun öz güven seviyesi ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel ihtiyaçların karşılandıktan sonra sosyal ilişkiler ve özellikle değer görme katında ihtiyaçlarının karşılanmış olabileceği düşüncesiyle açıklanabilir. Gelir seviyesi orta düzeyde bulunan kişilerin ( $N=290$ ) ise diğer gruplara oranla çoğunlukta olduğu görülmektedir ve bu durum bulgunun ortaya çıkmasını sağlayan bir değişken olabilir. Ayrıca orta gelir düzeyindeki kişiler temel ihtiyaçları ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılasalar bile sosyal ilişkiler ve değer görme katında yeterli alt yapıyı oluşturmada problem yaşamış olabilir. Başka bir çıkarımda ise temel ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçlar karşılanırsa bile hala bir güvensizlik yaşanabileceği görüşüyle açıklanabilir.

### 4.3. Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyinden elde edilen veriler Tablo 4.3'te çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu alt boyutları (Tutku, Korku ve Hırs) bağlamında alınan minimum-maksimum değerler, aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.3. Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri

Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{x}$	SS
Yaşam boyu öğrenme düzeyleri		21,00	80,00	61,4495	9,60564
Tutku alt boyutu	396	12,00	40,00	32,7652	5,74239
Korku alt boyutu		3,00	15,00	7,4192	3,48466
Hırs alt boyutu		5,00	25,00	21,2652	3,21356

Tablo 4.3'e bakıldığında, kadınların yaşam boyu öğrenme ortalamalarının  $\bar{x}=61$  olduğu görülmektedir. Kadın yaşam boyu öğrenme ölçeğinden alınacak minimum puan değeri 16; maksimum puan değeri 80'dir. Bu standarttan hareketle katılımcıların aldığı puanların ortalamasının ölçek ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. O halde bu araştırma için çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme alt boyutlarında da yüksek ortalamalar göze çarpmaktadır (Tutku alt boyutunda  $\bar{x}:32$ ; Korku alt boyutunda  $\bar{x}:7$ ; Hırs alt boyutunda  $\bar{x}:21$ ).

Bu durum bir meslek sahibi olmanın yanında belli bir eğitim seviyesine ulaşmış olan çalışan kadınların kendilerini mesleki ve kişisel olarak güncel tutmak istemeleri, birden çok alanda gelişim faaliyetlerine açık olmalarıyla açıklanabilir. Hatırlatılmak istenirse - araştırmanın kişisel bilgiler kısmında- çalışan kadınlara yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları kapsamında yönlendirilen kurs/sertifika sorusuna çalışma grubunun %64,6'sı (N=256) "Evet" cevabını vermişti. Bu oran yaşam boyu öğrenmeye katılımında büyük bir çoğunluğa işaret etmektedir. Kadınların çalışmaları onların yaşam boyu öğrenmelerini yönlendirmelerine yardımcı olmuş olabilir. Kamu sektöründe çalışmak belli bir güvenlik ihtiyaçlarını karşıladığı, kendilerini geliştirme fırsatı yakalamaları için uygun zaman ve koşulların oluşmasını sağlamış olabilir. Kişilerin eğitim durumlarının çoğunlukla lisans seviyesinde olmasının bu sonucu olumlu etkilediği düşünülmektedir. Genel olarak yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek çıkmasında eğitim işinin sürekli olarak öğrenme, kendini

güncel tutma ve çağa uyum sağlama gibi süreçleri içermesi olabilir.

#### 4.4.Çalışan Kadınların Yaş, Medeni Durum, Öğrenim Durumu, Meslek Grubu, Hizmet Yılı, Gelir Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

Bu alt problem başlığı altında çalışan kadınların yaşam boyu öğrenmeleriyle anlamlılığı test edilen bağımsız değişkenler yer almaktadır.

##### 4.4.1. Çalışan Kadınların Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların yaş gruplarına göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinin anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testi Tablo 4.4.1’de verilmiştir. Tabloda yaş gruplarına göre yaşam boyu öğrenme düzeyine ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Çalışan Kadınların Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenmelerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	$\chi^2$	Sd	P
Yaşam boyu öğrenme düzeyleri	20-29 yaş	100	63,6200	7,06	2	0,02
	30-39 yaş	179	60,1229			
	40 yaş ve üstü	117	61,6239			
	Toplam	396				

Tablo 4.4.1’e bakıldığında; çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2(2,N=396)=7,06; p=.02$ ). Bu farklılık, 20-29 yaş çalışanlar grubunda 64’lük bir medyan değeri sergilemiş olup en yüksek yaşam boyu öğrenme düzeyine bu grubun sahip olduğu söylenebilir. Diğer gruplar sırasıyla 40 yaş ve üstü çalışanlar ( $Md=62$ ) ve 30-39 yaş çalışanlar ( $Md=60$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu farklılığın ortaya çıkmasına yaş grubu olarak daha genç olanların fırsatları arayıp bulmada etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca gençler kendilerini geliştirme ve fırsatları yaratmada daha çok zaman yaratıyor olabilirler. 40 yaş ve üstü gruptaki çalışan kadınlar ise yaşları gereği kendilerini tanımada daha ayırıcı olabilirler. Kişilik düzenlemelerine gerek duymadan kendileri için öğrenme yollarını seçme ve



düzenlemede daha iyi performans gösteriyor olabilirler.

#### 4.4.2. Çalışan Kadınların Medeni Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin medeni durumları bağlamında anlamlılığını test eden Mann-Whitney U testine ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 4.4.2’te verilmiştir. Tabloda medeni duruma göre yaşam boyu öğrenme düzeyine ait örneklem sayısı, sıra ortalaması, sıralar toplamı, Mann-Whitney U değeri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.4.2. Çalışan Kadınların Medeni Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
Yaşam boyu öğrenme düzeyleri	Bekar	138	210,75	29084,00	16,111	,11
	Evli	258	191,95	49522,00		
	Toplam	396				

Tablo 4.4.2 incelendiğinde; çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin bekar (Md=62) ve evli (Md=61) olma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği ( $p>.05$ ) bulunmuştur ( $U=16,111$ ;  $p=.11$ ). Ancak Cohen kriterlerine göre ( $.1$ =küçük) küçük bir etki büyüklüğü ( $z=-1,55/N=396$ ;  $r=.00$ ) olduğu söylenebilir (Pallant, 2020). Çalışan kadınlar kişinin kendisinin evli ya da bekar olma durumu fark etmeksizin öğrenme etkinliklerine devam edileceğini düşünüyor olabilir. Nitekim çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ölçüm sonunda yüksek çıkmış; kadınlar çoğunlukla mesleklerini hangi değişken ve şartta olursa olsun devam ettireceklerini, yaşam boyu öğrenen olmaya devam edeceklerini ifade etmişlerdir.

#### 4.4.3. Çalışan Kadınların Öğrenim Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin öğrenim durumları bağlamında anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 4.4.3’te verilmiştir. Tabloda öğrenim durumu gruplarına göre yaşam boyu öğrenme düzeyine ait

örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.4.3. Çalışan Kadınların Öğrenim Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	$\chi^2$	Sd	p
Yaşam boyu öğrenme düzeyleri	Ön lisans ve altı	98	64,0000			
	Lisans	251	60,2390	14,854	2	,001
	Yüksek lisans ve üstü	47	62,5957			
	Toplam	396				

Tablo 4.4.3'e bakıldığında; çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) gösterdiği tespit edilmiştir ( $\chi^2(2, N=396)=14,85$ ;  $p=.001$ ). Bu farklılık, daha fazla öğrenim durumu ön lisans ve altı öğrenim düzeyine sahip grupta 64'lük bir medyan değeriyle kendini göstermiştir. Bu grubun yaşam boyu öğrenme boyutları kapsamında mesleki kariyerlerini ilerletmenin yanında kişisel gelişimlerinden etkilendiği düşünülebilir. Daha sonra sırasıyla yüksek lisans ve üstü grupta ( $Md=63$ ); lisans grubunda ( $Md=60$ ) değerleri gözlenmiştir. Düzeyi yüksek olan diğer grup ise yüksek lisans ve üstü grupları ise öğrenim düzeyleri artık belirli kademeye gelmekle birlikte yaşam boyu öğrenmenin olumlu etkilerinden kaynaklanan bir öğrenme faaliyeti devamlılığı söz konusu olabilir. Çalışan kadınlardan ön lisans ve altındaki grubun eğitim ve öğretime katılmaya faaliyetlerinin içine katılmaya daha çok ihtiyacı olabilir. Öğrenim durumunu ve kalitesini yükseltme ihtiyacı bu bulgunun oluşmasına sebebiyet verebilir. Yüksek lisans ve üstü çalışma grubu ise belli bir standart kariyer basamağından sonra buna devam etmek istiyor ve bu yönde güdüleniyor olabilir. Lisans öğrenim düzeyine sahip grup ise çalışma grubunun çoğunluğuna sahip olmasına rağmen diğer gruplara göre daha stabil görünmektedir. Bu duruma bir meslek sahibi olmanın rahatlığının yanında, çalışılan meslek tanımı ve şartlarıyla ilişkili olabilir.

#### 4.4.4. Çalışan Kadınların Çalıştıkları Meslek Grubuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çalıştıkları meslek grupları açısından anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo

4.4.4'te verilmiştir. Tabloda meslek gruplarına göre yaşam boyu öğrenme düzeyine ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.4.4. Çalışan Kadınların Meslek Gruplarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	<b>Meslek grupları</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
Yaşam boyu öğrenme düzeyleri	Eğitim çalışanı	187	60,8449	8,527	2	,014
	Sağlık çalışanı	59	62,9400			
	Diğer meslek çalışanları	150	59,5763			
	Toplam	396				

Tablo 4.4.4'e bakıldığında; çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin meslek grupları arasında anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) gösterdiği tespit edilmiştir ( $\chi^2(2, N=396)=8,52$ ;  $p=.01$ ). Bu farklılık, kendini diğer meslek grubundaki çalışanlar lehine 64'lük bir medyan değeri olarak ortaya koymuştur. Diğer değerler sırasıyla eğitim çalışanları grubu ( $Md=60$ ;  $\bar{x}=60$ ), sağlık çalışanları grubu ( $Md=60$ ;  $\bar{x}=59$ ) şeklindedir. Bu bulgudan hareketle oluşturulan diğer meslek çalışanlar grubunun içerisindeki mesleklerin tanımı, görevleri, şartları eşlik ediyor olabilir. Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri içerisinde olunması gereken performans meslekleri özellikle bu duruma sebebiyet verebilir. Farklılık gösteren diğer grup olan eğitim çalışanları ise güncellenmiş bir mesleki enformasyona sahip olması gerektiği için öğrenme faaliyetlerini belli bir düzeyde devam ettiriyor, mesleki olarak yaşam boyu öğrenme yollarını deniyor olabilir.

#### **4.4.5. Çalışan Kadınların Çalıştıkları Hizmet Yılına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular**

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çalıştıkları hizmet yılı açısından anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 4.4.5'te verilmiştir. Tabloda hizmet yılı gruplarına göre yaşam boyu öğrenme düzeyine ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.4.5. Çalışan Kadınların Hizmet Yıllarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Hizmet yılı	N	$\bar{x}$	$\chi^2$	Sd	p
Yaşam boyu öğrenme düzeyleri	0-9 yıl	166	62,9217	9,345	2	,009
	10-19 yıl	149	61,2148			
	20 yıl ve üstü	81	58,8642			
	Toplam	396				

Tablo 4.4.5'e bakıldığında; çalışan kadınların öz güven düzeylerinin hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2(2, N=396)=9,34$ ;  $p=.00$ ). Bu farklılık, daha fazla küçük bir değer farklılığıyla 0-9 yıl arasında hizmet yılı bulunanlarda 62,5'lik bir medyan değeriyle kendini ortaya konmuştur. Diğer değerler sırasıyla 10-19 yıl arasında hizmet yılı bulunanlar ( $Md=62$ ), 20 yıl ve üstü hizmet yılı olanlar ( $Md=59$ ) şeklindedir. Bu bulgu hakkında hizmet yılı açısından henüz küçük sayılan grubun yaşam boyu öğrenmeye bakış açısı hem geliştirilebilir düzeyde hem de güdülenme düzeyinde oluşuyor şeklinde düşünülebilir. Yani hizmet yılı az olanlar kendilerini yeni, aktif ve mesleğe daha hazır hissetmek istiyor olabilir. Düzeyi yüksek olan diğer grup hizmet yılı orta düzeyde olan gruptur. 20 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olan grup meslekte yeteri kadar tecrübe edindiğini düşünüp yeni öğrenme faaliyetlerine ve mesleğe karşı tutumunu artık düşünmüyor olabilir.

#### 4.4.6. Çalışan Kadınların Gelir Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin gelir düzeyleri bakımından anlamlılığını test eden Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 4.4.6'da verilmiştir. Tabloda gelir düzeyi gruplarına göre yaşam boyu öğrenme düzeyine ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, ki-kare değeri, serbestlik dereceleri ve anlamlılık düzeyine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.4.6. Çalışan Kadınların Gelir Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Farklılığını Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Gelir düzeyleri	N	$\bar{x}$	$\chi^2$	Sd	p
Yaşam boyu öğrenme düzeyleri	1000-3000 TL	40	66,9000			
	3001-6000 TL	290	60,8138	20,470	2	,000
	6001 TL ve üstü	66	60,9394			
	Toplam	396				

Tablo 4.4.6'ya bakıldığında; çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2(2, N=396)=20,47$ ;  $p=.00$ ). Bu farklılık, gelir düzeyi 1000-3000 TL olan grup 70'lik bir medyan değeri sergilemiş olup en yüksek yaşam boyu öğrenme düzeyine bu grup sahip denilebilir. Diğer gruplar sırasıyla 6001 TL ve üstü gelir düzeyine sahip çalışanlar ( $Md=61$ ) ve 3001-6000 TL gelir düzeyine sahip çalışanlar ( $Md=60$ ) olarak hesaplanmıştır. Gelir düzeyi düşük olan grubun yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ve mesleki tutumu daha yüksek görünmektedir. Bu durumun nedeni gelir düzeyini yükseltme çabasıyla birlikte ortaya çıkan mesleki kariyeri devam ettirme ve yükseltme isteği anlamına gelebilir. Veyahut kadınlar meslek değiştirmek, mesleki eğitimler ile gelişimlerini sağlamak istiyor olabilir. Bu grup daha fazla öğrenme faaliyetiyle öğrenme deneyimi ya da daha iyi bir mesleki yaşam elde etmek istiyor olabilir. Yaşam boyu öğrenme düzeyi yüksek olan diğer grup olan yüksek düzey gelire sahip olan gruptur. Bu grup belli bir mesleki kariyerle birlikte saygınlık adına belli standartları aşip kendisini geliştirmeye çalışıyor olabilir. Gelir düzeyi orta düzey olan grup da aynı şekilde yüksek düzey gelire sahip olan gruba yakın bir medyan değeri sergileyerek yaşam boyu öğrenme düzeylerini artırmaya devam ettirmek istiyor görünüyor. Bu durum mesleki kariyer, mesleki yeterlilikler, hizmet içi eğitimler, kişisel eğitimlerden kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.5. Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenmeleri ve Öz Güvenleri Arasındaki İlişki Düzeyine Ait Bulgular

Çalışan Kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz güven düzeyleri arasında ilişkiyi incelemek üzere hesaplanan Spearman Rank korelasyon katsayısı Tablo 4.5'te verilmiştir. Tabloda çalışanların yaşam boyu öğrenme düzeyi ile öz güven düzeyinin

arasındaki ilişkiye ait Spearman Rank korelasyon katsayısı ve anlamlılık düzeyi bulguları verilmiştir.

Tablo 4.5. Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi İle Öz Güven Düzeyi Arasındaki İlişki Düzeyine Ait Bulgular

		Öz güven düzeyi
Çalışanların yaşam boyu öğrenme düzeyi	Spearman's rho	,331**
	p	,000

N:396; p<.01

Tablo 4.5 incelendiğinde; hesaplanan korelasyon katsayısı ( $\rho = ,33$ ;  $p < .01$ ) çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz güvenleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Cohen (1988) kriterlerine göre korelasyonda .30-.49 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Pallant, 2020). Ayrıca sonuçlar belirleme katsayısı olarak (2.r.100); yaşam boyu öğrenme puanları çalışanların öz güven ölçeğinden aldıkları puanların yaklaşık %10'unu açıklamaktadır. Korelasyon sayısının anlamlılık düzeyi ( $p = 00$ ) orta düzeyde pozitif korelasyon bulunmasına karşın bu iki değişkenin ortak varyansının %10 olması bu ilişkiyi güçlendirmektedir. Bu sonuçlara göre yaşam boyu öğrenmenin orta düzeyi öz güvenin orta düzeyleriyle ilişkilidir. Yaşam boyu öğrenme ve öz güven kavramları çalışan kadınlar açısından orta düzeyde birbirini besleyen iki kavramdır. Öz güven veya yaşam boyu öğrenme kadınların hayatında zaman zaman birbirini etkileyen önemli ve pozitif bir değişkendir. O halde yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen öz güven kadınların kendilerini tanımasını, kapasitelerini anlamalarını sağlayabilir, mesleki seçimlerine etki edebilir, geliştirici yönlendirmelerde bulunabilir. Öz güveni etkileyen yaşam boyu öğrenme ise kişinin kişisel, mesleki ve sosyal yaşamını etkileyebilecek seçimler yapmasında, güdülenmesinde, öğrenmeye karşı tutum oluşturmasında yönlendirmeler yapabilir.

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz güven düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere hesaplanan Spearman Rank korelasyon katsayıları Tablo 4.5.1'de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi ile Öz Güven Düzeyinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Alt boyutlar	Öz güven toplam	Memnuniyet	Sosyal ilişkiler	İç öz güven	Görünüş	Performans	Yaşam boyu öğrenme toplam	Tutku	Korku
Memnuniyet	,555**								
Sosyal ilişkiler	,829**	,508**							
İç öz güven	,920**	,467**	,721**						
Görünüş	,650**	,285**	,449**	,551**					
Performans	,895**	,392**	,632**	,774**	,477**				
Yaşam boyu öğrenme toplam	,331**	,248**	,251**	,293**	,104*	,366**			
Tutku	,478**	,299**	,371**	,417**	,226**	,512**	,864**		
Korku	-,159**	-,015	-,136**	-,136**	-,197**	-,143**	,596**	,237**	
Hırs	,302**	,211**	,207**	,264**	,085	,351**	,746**	,539**	,284**

N:396; \*p<.01; \*\*p<.05

Tablo 4.5.1’de verilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, çalışan kadınların tutku alt boyutundan aldıkları puanlar ile memnuniyet alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $r=,29$ ;  $p<0.5$ ). Tutku alt boyutundan aldıkları puanlar ile sosyal ilişkiler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=,37$ ;  $p<.05$ ). Tutku alt boyutundan aldıkları puanlar ile iç öz güven alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $r=,41$ ;  $p<.05$ ). Tutku alt boyutundan aldıkları puanlar ile görünüş alt boyutundan aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki görülmüştür ( $r=,22$ ;  $p<.05$ ). Tutku alt boyutundan aldıkları puanlar ile performans alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=,51$ ;  $p<.05$ ). Çalışan kadınların mesleki yaşamlarını etkileyen unsurlardan biri sosyal ilişkiler boyutu olduğundan tutku ve sosyal ilişkiler boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olması anlaşılabilir gözükmektedir. Bireyin olumlu iletişim yaratan, topluluk önünde rahatça konuşabilen, kolay bir şekilde arkadaşlık bağı oluşturabilen, tek başına birçok iş ve faaliyetin sorumluluğunu alabilen öz güvenli bir insan olması, mesleki süreçlerinde kendini doğru bir şekilde ifade etmesine yardımcı olabilecektir. Nitekim tutku ve iç öz güven boyutundaki

pozitif, orta düzeyli bir ilişkinin varlığı bu durumu destekleyebilir. Kişi güvenli, cesur, iletişim odaklı, yeterlilik ve sorumluluk sahibi biriyse bu durum onun mesleki şartlarını oluşturmada ve geliştirmede önemli bir etken olabilecektir. Orta düzeyde ilişki gösteren boyutlar düşünüldüğünde bireyin öğrenmedeki tutkusunu etkileyebilecek sosyal ilişkiler, iç öz güven görünür nedenler olabilir. Performans boyutu ise işe başlama, devam ettirme, sonuç alma sürecinde kişinin tutkusuyla yapabileceği yüksek ilişkili bir değişken olması anlaşılabilir.

Çalışan kadınların korku alt boyutundan aldıkları puanlar ile memnuniyet ( $r=-,01$ ;  $p<.05$ ), sosyal ilişkiler ( $r=-,13$ ;  $p<.05$ ), iç öz güven ( $r=-,13$ ;  $p<.05$ ), görünüş ( $r=-,19$ ;  $p<.05$ ), performans ( $r=-,14$ ;  $p<.05$ ) boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen korku boyutu bu araştırma için öz güven boyutları ile olumsuz ama düşük bir ilişki düzeyi göstermektedir. Bu bulgudan hareketle kadınların kendilerinden memnuniyetlerinden, sosyal ilişki düzeylerinden, yeterlilik algılarından, mesleklerini yapma amaçlarından ve güdülenmelerinden olumsuz anlamda etkileniyor görünmektedir; çünkü kamu sektöründe çalışmak onlara istihdam anlamında bir güvence veriyor olabilir. Bir çalışanın mesleki yeterliği ve hedefleri düşünüldüğünde bu değişkenlerin arasında negatif bir ilişki bulunması doğal bir sonuç gibi görünmektedir. Kişinin mesleki korkuları artınca öz güvene ait değişkenleri bundan olumsuz anlamda etkilenebilmektedir. Bu ilişkinin düşük bir düzeyde seyretmesi ise mesleki korkularını etkileyebilecek başka değişkenlerin varlığından kaynaklanabilir. Kamu sektöründe çalışan bir kadının kendini işinde garantide hissetmesi yanında sektörün avantajlarını kaybetme korkusu yaşaması anlaşılırdır. Çalışanların yaşam boyu öğrenmelerini korku boyutunda etkileyebilecek değişkenler ise kariyer ilerlemelerinin kamu sektöründe daha yavaş ve zor bir süreçte gerçekleşmesi olabilir. Bu nedenle kişi ne kadar iyi bir öğrenme performansı sergilemiş olursa olsun öğrendiklerini uygulayabilecek bir ortama ve mesleğe sahip olmayabilir. Ayrıca yapılan işin kolaylığı, işi yaparken kullanılan gücün düzeyi korku boyutunu etkilemiyor denilebilir. Kişi hizmet sektöründe çalışırken bilişsel süreçlerinden, pratik işlemsel süreçlerden faydalandığı için kabiliyetlerini kullandıkları sürece işini kaybetmemeye yönelik herhangi bir öğrenme faaliyetine girmediği söylenebilir.



Çalışan kadınların hırs alt boyutundan aldıkları puanlar ile memnuniyet ( $r=,21$ ;  $p<.05$ ), sosyal ilişkiler ( $r=,20$ ;  $p<.05$ ), iç öz güven ( $r=,26$ ;  $p<.05$ ), görünüş ( $r=,08$ ;  $p<.05$ ) boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Çalışan kadınların hırs alt boyutundan aldıkları puanlar ile performans alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=,35$ ;  $p<.05$ ). Çalışan kadınların mesleki hedefleri, güdülenmeleri ve buna bağlı saygınlık elde etmek istemeleri açısından düşünüldüğünde memnuniyet ve görünüş alt boyutlarında böyle bir sonucun çıkması anlaşılabilir. Sosyal ilişkiler ve iç öz güven boyutları ise bu bağlamda tutarsızlık göstermektedir. Kişinin mesleki anlamda kendini tanıması ve bir hedef koyması iç öz güvenle; saygınlık ve terfi elde etmek istemesi bir anlamda sosyal ilişkileriyle de ilgilidir. Performans alt boyutu ise hırs alt boyutuyla tutarlı anlamda bir ilişki içinde olmasına rağmen orta düzeyde bir ilişki sonucuyla başka değişkenleri akla getirmektedir. Bu durum bireyin kendisini tanıyabildiği, ne istediğini bildiği fakat yeteri kadar performans gösteremediği düşüncesiyle açıklanabilir. Bu durumu da etkileyebilecek farklı değişkenler ortaya çıkabilir. Kadınların öz benlikleri, öz saygıları, öz yeterlikleri birbirlerinden etkilenerek öğrenme hedefleri ve mesleki hedefleriyle tutarlı hale gelmiş; onları bir yaşam boyu öğrenen olarak hırslandırmış olabilir. O halde kendini kariyerine adanma, belli bir kariyer hedefine odaklanma durumunun oluşması, kadınların kariyer basamaklarını tırmanırken algılanan kişilik tanımları, yetenekleri, kararlılıkları ve çalışma kalitelerinden etkileniyor olabilir. Kişi kendisini doğru bir şekilde tanırsa neyi öğrenebileceğini, neyi öğrenmek istediğini tanımlar. Kendi kapasitelerinin farkında olarak doğru öğrenme hedefleri belirler. Kendisini ve çevresini bu tutum oluşturma sürecine etkin, anlamlı bir şekilde dahil edip bir yaşam boyu öğrenen olabilir. Yaşam boyu öğrenen olmak, olumlu, yapıcı, geliştirici, meslek edindirici vs. hangi amaçla olursa olsun ortaya çıkan ürün ve gelişimden etkilenebilir. Hırs ve performans alt boyutlarının birbirleriyle ilişkisi de bu düşünceyle açıklanabilir.

## 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde kamu sektöründe çalışan kadınların yaşam boyu öğrenmeleri ile öz güvenleri arasındaki ilişki incelenmiş, elde edilen sonuçlar yer almıştır. Sonuçlar çalışan kadınların öz güven düzeyleri, çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri, çalışan kadınların öz güvenleri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Daha sonra araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler verilmiştir.

### 5.1. Çalışan Kadınların Öz Güven Düzeylerine Ait Sonuçlar

Araştırmanın ilk sorusu olan çalışan kadınların öz güven düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güner (2008) yaptığı araştırma sonucunda bir işte çalışmanın öz güveni artırdığını belirtmiştir. Kadınların iş gücüne katılması onların hayatın her alanında kendilerini ifade etmelerini sağlayarak güçlenmelerini ve öz güvenlerinin artmasını sağlamıştır (Şahan, 2018). Çünkü kadınlar kamu sektöründe çalışmayı kariyerlerinde hızlı bir yükselme ve performans değerlendirmesine tabi tutulmamakla birlikte iş güvenceleri genellikle garanti olarak görmektedir (Özeren, 2019). Bu düşünceleri destekleyen Magnusson & Neruo (2018) araştırmasında kadınların prestijini etkileyen kavramı öz güven olarak açıklamış; bir mesleğe sahip olmanın ve mesleki becerilerin benlik saygısını artırdığını ifade etmiştir. Yine Bakır & Danış (2020)'ın üniversite kız öğrencilerinin öz güven düzeylerini incelediği çalışmada sonuçlar bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Yurtççek Ergüntop (2019)'un Kadın Öz Güven Ölçeğinin kullanıldığı Bakır & Danış (2020)'ın çalışmasında da bu araştırma sonuçlarında olduğu gibi tüm alt boyutlarda öz güvenin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca Keller vd. (2015) yüksek kaliteli iş ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi cinsiyet bağlamında incelediği çalışmada, kadınların yüksek kaliteli bir iş hayatı için erkeklere göre daha fazla öz güvene ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda çalışan kadınların öz güven düzeyleri ile yaş arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alanyazında bu sonuçla tutarlılık göstermeyen çalışmalar yer almaktadır. Jakobsson (2012) araştırmasında 18-35 yaş arası kadınların öz güven düzeylerini incelemiş ve yaşlı kadınların genç kadınlara göre daha az öz güvenli olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmayla uyumlu sonuçlar göstermeyen bir çalışmada Elsel (2019) kadın-erkek karma

bir çalışma grubu üzerinden yürüttüğü çalışmada yetişkinlerin öz güven düzeylerinin yaşla birlikte artış gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırmadaki öz güven ve medeni durum arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonucu destekleyen Aldemir & Bayram (2019)'ın çalışmasında liderlik özellikleri ve özgüven arasındaki ilişkiler incelenmiş, medeni durum ile iç özgüven ve dış özgüven arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anlamlı bir farklılık bulunamamasının nedeni olarak evli katılımcı sayısının az olması, algı düzeylerinde farklılık olmaması belirtilmiştir. Araştırma karma cinsiyete sahip bir araştırma olmakla birlikte cinsiyet ve öz güven arasında da bir anlamlı farklılık bulunulamamıştır. Bu durum araştırmadaki kadın örneklemin az olmasıyla açıklanmıştır. Elsel (2019) ise araştırmasında medeni durum ile öz güven arasında bir ilişki bulmuş ve bu ilişkide evli bireylerin öz güven düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmadaki öğrenim durumu ile çalışan kadınların öz güveni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonucu destekler bir çalışma olan Esentaş vd. (2017)'nin gençlik kampı 20-26 yaş arası kadın lider adaylarıyla yaptığı çalışmada kadınların öğrenim durumlarına göre öz güven düzeylerinde bir farklılık görülmemiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak Kalkan vd. (2020) yaptıkları araştırmanın sonucunda akademik başarı ve öz güven arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuş; kişinin öz güveni artınca motivasyonunun arttığını, bu durumun başarı oranını artırdığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın diğer bir soru başlığı olan çalışan kadınların meslek grupları ve öz güvenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bakioğlu & Ülker (2018)'in çalışmasında öz güven ve meslek ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kadın akademisyenlerin kariyer engelleri konusunda yaptıkları çalışmada ortaya çıkan temalardan biri de sosyal temalar altında verilen öz güven kavramıdır. Akademisyen kadınların %85'i akademik kariyerlerinin gelişiminde öz güvenden söz etmiştir. Araştırmada öz güvenin kadınların hırs, motivasyon ve yaratıcılık düzeylerini etkilediği belirtilmiştir. Bir diğer çalışma olan Hergüner & Gül (2019)'ün okul yöneticileri arasında yaptığı çalışmada kadın yöneticilerin öz güven düzeyleri erkeklere göre yüksek çıkmıştır. Bu araştırma içinde eğitim sektöründe çalışan kadınların ve yöneticilerin yüksek düzeyde öz güvene sahip olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda hizmet yılı ve öz güven arasında da bir ilişki tespit edilememiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Ateş & Avcı (2018) fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algıları ve hizmet yılı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık kıdem yılı az öğretmenler lehinedir. Bir diğer araştırmada Akagündüz & Bağdiken (2018) fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik öz güven düzeyi ile hizmet yılı arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu farklılığın kıdem yılı en düşük olan gruptan en yüksek gruba doğru olduğu görülmüştür.

Araştırma çalışan kadınların öz güven düzeyi ile gelir düzeyi arasındaki ilişkiden elde edilen sonuca göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen Hildingh vd. (2006)'nin yaptığı çalışmada Amerikalı ve İsveçli kadınların öz güvenlerini etkileyen değişkenlerden biri olarak gelir düzeyi ve finansal koşullar verilmiştir. Amerikalı kadınların gelir düzeyleri daha yüksek olduğu için onların öz güvenlerinin İsveçli kadınlara göre yüksek çıktığı belirtilmiştir. Bu duruma neden olarak ülkelerdeki ekonomik sistemler farklılığına işaret edilmiştir. Bununla beraber İsveçli kadınların çalışma yaşamlarında Amerikalı kadınlara göre daha az stres yaşamalarına karşın daha fazla sağlık problemi başvurusu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın diğer bir sonucu ise zayıf ekonomik koşulların düşük öz güvene yol açabileceği yönündedir. Bu bağlamda bu çalışmanın sonucunda elde edilen düşük gelir düzeyine sahip çalışan kadınların öz güven düzeyinin yüksek çıkması Hildingh vd. (2006)'nin araştırma sonucundan farklıdır. Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen diğer bir çalışma Rodolpho vd. (2014)'nin benlik saygısı ve sosyoekonomik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmadır. Brezilya'daki kadınların sosyoekonomik düzeyleri ile öz güvenleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yine Tetikli Nart (2019) da araştırması sonucunda benlik saygısı ve gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaştığını belirtmiştir.

## **5.2. Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Ait Sonuçlar**

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu sonucu destekleyen birçok çalışma bulunmuştur: Şahin vd. (2014)'nin öğretim elemanlarıyla yaptıkları araştırmada çalışanların yaşam boyu öğrenme ölçeğinden yüksek puan aldıkları

görülmüştür. Yine Yılmaz & Beşkaya (2015)'nin eğitim yöneticileriyle yaptıkları çalışmada genel olarak eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sevinç & Çelebi (2020)'nin öğretmenlerle yaptığı yaşam boyu öğrenme ve iş doyumu araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin çoğunlukla eğitim sektöründe çalışanlarla yapıldığı görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan çalışan kadınların yaşı ile yaşam boyu öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılığın 20-29 yaş arasındaki çalışanların lehine olduğu görülmüştür. O halde yaş olarak genç olan çalışanlar yaşam boyu öğrenmeye daha uyumlu bir performans sergilemektedir denilebilir. Akbaşı & Durnalı (2017)'nin halk eğitim merkezinde çalışan iş görenlerle yaptığı çalışmada, çalışanların “Yabancı dilde/Dillerde iletişim yeterliği” yaşa göre anlamlı fark ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu fark 31-40 yaş grubu lehine olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubundaki yaş gruplarından 30-40 yaş grubu ise yaşa göre yaşam boyu öğrenme düzeyiyle en az ilişkili grup olarak görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermeyen bir çalışma olan Çetinkaya vd. (2019) 'nin öğretmenlerle yaptıkları araştırmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda medeni durum ile çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle çalışan kadınların bekar ya da evli olma durumları yaşam boyu öğrenen olma kavramıyla ilişkilendirilememektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak Çam & Üstün (2016)'ün öğretmenlerin mesleki tutumları ve yaşam boyu öğrenmeleriyle ilgili yaptıkları araştırmada, evli olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri bekar olan öğretmenlere göre yüksek çıkmasına karşın bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı bildirilmiştir. Soykut Gündoğar (2019)'ın hemşirelerle yaptığı çalışmada ise evli çalışanların yaşam boyu öğrenme ortalamaları, bekar olan çalışmalara göre düşük bulunmuş fakat yaşam boyu öğrenme ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmış, medeni durumun yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda çalışan kadınların yaşam boyu öğrenmeleri ile öğrenim

durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Çalışmada bu farklılık ön lisans ve altı öğrenim düzeyine sahip grubun lehine görünmektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olmayan Erten & Kazu (2016)'nın çalışmasında çalışma grubu olarak öğretmenler seçilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler, karar verebilme alt boyutları ile lisans-lisansüstü öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini yeterli düzeyde gördükleri düşüncesiyle açıklanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren Gökyer (2019)'in çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Lisans düzeyindeki öğretmenlerin güdülenme düzeyleri lisansüstüne göre düşük seviyede bulunmuştur. Lisansüstü seviyedeki öğretmenler kendilerini geliştirmede daha istekli görünmektedir.

Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme ile meslek grubu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık diğer meslekler çalışan grubuna aittir. Bu durumun ortaya çıkmasında eğitim ve sağlık sektörü dışındaki mesleklerin performans ve ilerleme gerektiren meslekler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sarıgöz (2015)'ün meslek yüksekokulları arasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri araştırmasında okunulan puan türüne göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılık normal program türündeki meslek yüksekokulu lehinedir. Sağlık meslek yüksekokulunda okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi daha düşük olarak tespit edilmiştir. Bulaç & Kurt (2019)'un üniversite öğretmen adaylarıyla yaptığı yaşam boyu öğrenme eğilimleri araştırması sonucunda, öğretmen adaylarının okudukları programa göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılaştığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın yaşam boyu öğrenmeyle hizmet yılı ile çalışan kadınların yaşam boyu öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık, 0-9 yıl arasında hizmet yılı bulunan kadınlar lehinedir. 10-19 yıl arası hizmet yılı bulunan çalışanlar ile arasında çok az düzeyde fark bulunmaktadır. Aksoy vd. (2017)'nin yaptığı çalışmada üniversite personellerinin yaşam boyu öğrenme tutumları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu çalışmanın sonucu ise 25 yıl ve üzeri çalışanların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışma için ise 20 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip kadın çalışanlar yaşam boyu öğrenme açısından daha düşüktür. Çalışmanın

sonuçlarından farklı olarak Torun (2020) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri ve hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alanyazında hizmet yılı ile ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda gelir düzeyi ile çalışan kadınların yaşam boyu öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 1000-3000 TL gelir düzeyine sahip çalışanlar lehinedir. Jackson (2003) yaptığı çalışmada benzer şekilde düşük gelir düzeyine sahip işçi kadınların öğrenmenin daha geniş kavramlarından faydalanabileceği sonucuna varmıştır. Çalışma sonucunda işçi kadınların düşük ücretli düşük statülü işler ile yaşam boyu öğrenme döngüsünde sıkışıp kaldığını, eşitsizliğe dayalı piyasa güçleri tarafından yönlendirilen toplumlarda cinsiyet, ırk ve sınıflar açısından yaşam boyu öğrenme kavramlarının kısırlaştığını belirtmiştir. Hoşgörür (2016) eğitim fakültesi öğretim elemanlarıyla yaptığı çalışmada, öğretim elemanları yaşam boyu öğrenmenin ekonomik gerekçelerle ortaya çıktığını, bundan dolayı yaşam boyu öğrenmenin hem bireysel hem toplumsal ekonomi ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin bir maliyeti olduğunu bu nedenle ekonomik anlamda bu faaliyetlere destek ve uygun yardımlar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

### **5.3. Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenmeleri ve Öz Güvenleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar**

Araştırma sonucuna göre çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz güvenleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Elde edilen bu sonucu destekleyen bir çalışma olarak Tett & Maclachlan (2007)'nin okuryazarlık, sosyal sermaye, öğrenci kimliği ve kendine güven üzerine yaptıkları araştırmada öğrenmenin yetişkin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda katılımcılar olumlu bir yetişkin okuryazarlığı fırsatıyla öğrenme potansiyellerinin arttığını, olumlu öğrenme deneyimlerinin öz güvenlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu öz güvenle birlikte öz saygılarının ve yeteneklerine olan başarı algılarının geliştiği görülmüştür. Şahin vd. (2014) bir çalışmada öğretim elemanları bilgi paylaşımı, öğrencilerin becerileri kullanma eğiliminin nasıl eyleme dönüştürüleceğine ilişkin soruyu “fikirleri paylaşarak ve öz güven göstererek” şeklinde açıklamışlardır. Bu durum yaşam boyu öğrenmede öz güvenin önemli olarak algılandığının göstergesidir ve bu çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Şahan & Yasa (2017)'nin

yaptığı araştırmada Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi yüksek lisans programında lisansüstü öğrenim gören öğrenciler aldıkları eğitimin öz güveni artırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde çalışma yapılan araştırmalardan biri olan Kozikoğlu & Altunova (2018)'nin öğretmen adaylarıyla yaptığı 21.yy. becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücünün araştırıldığı çalışmada, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğrenme, yenilenme becerileri, yaşam-kariyer becerilerinin yaşam boyu öğrenmeyi yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Çalışkan Toyoğlu (2016)'nun öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda ise Hayat Boyu Öğrenme Kültürünün eğitim sistemini güçlendirerek öz güven aşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenmeleri ve öz güvenleri arasındaki ilişkiler ortaya çıkan bulgulardan hareketle sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz güvenleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır.
- Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme tutkuları ile öz güvenleri bağlamında memnuniyetleri pozitif ve düşük düzeyde; sosyal ilişkileri ile pozitif ve orta düzeyde; iç öz güvenleri ile pozitif ve orta düzeyde; görüşleri ile pozitif ve düşük düzeyde, performansları ile pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme korkuları ile öz güvenleri bağlamında memnuniyetleri, sosyal ilişkileri, iç öz güvenleri, görüşleri ve performansları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Çalışan kadınların yaşam boyu öğrenme hırsları ile öz güvenleri bağlamında memnuniyetleri, sosyal ilişkileri, iç öz güvenleri ve görüşleri arasında pozitif ve düşük düzeyde; performansları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

#### **5.4. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler**

- Kadın çalışanların gelir düzeylerini artıracak ekonomik yatırımlar, düzenlemeler yapılması önemlidir.
- Kadın çalışanlara formal ve informal öğrenim deneyimleri, hizmet içi eğitimler, seminerler, kurs, aktiviteler düzenleyerek çalışanlar kişisel, mesleki ve sosyal anlamda desteklenebilir.



- Kadın çalışanların öğrenim düzeylerini yükseltebilecekleri uygulamalar(okul, üniversite, sınavlar için izinler) ile desteklenebilir.
- Ön lisans mezunu kadınların öğrenim düzeyini yükseltmek için motivasyon ve başarı destekli uygulamalar(yüksek lisans, bilimsel araştırma, akademik yazım programları, eğitimleri ve ödül teşviki) yapılabilir.
- Çalışan kadınlar için özellikle hizmet içi eğitimlerle ödül teşviki içeren güdüleyici uygulamalar çalışma yaşamlarına dahil edilebilir.
- Yaşam boyu öğrenmenin ekonomik boyutu göz ardı edilmeden kadın çalışanların gelir düzeyine eğitim ve öğrenme yollarını destekleyen ücretler eklenebilir.
- Çalışan kadınlara yaşam boyu öğrenme faaliyetleri çoğaltılarak ücretsiz, ulaşılabilir hale getirilebilir.
- Çalışan kadınların ihtiyaçlarına yönelik analiz ve araştırmalar yapılabilir, çalışmalar bu yönde düzenlenerek kadınların yaparak yaşayarak öğrenebileceği somut deneyimler edinmesi sağlanabilir.
- Kadın çalışanlara yönelik olarak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığının birlikte hazırlayabileceği projeler oluşturulabilir.
- Çalışan kadınların öz güvenlerini destekleyecek kişisel ve mesleki hizmet alanları yaratılarak çok yönlü gelişim sağlayacak yaşam boyu öğrenme festivalleri düzenlenebilir.

#### **5.4.1. İleride yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler**

- Araştırma Batı Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde çalışan kamu sektöründe çalışan kadınlarla yapılmıştır. Araştırmayı farklı iller, bölgeler ve ülke kapsamında genişletilerek sonuçlar genellenebilirlik açısından desteklenebilir. Ayrıca özel sektörde çalışanlar kadınlar ve karma sektöre hitap eden araştırmalar tasarlanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
- Araştırmanın çalışan kadınların öz güveni kavramı açısından farklılaşan gelir düzeyiyle ilgili spesifik araştırmalar yapılarak farklı yöntemlerle bu sonuçlar incelenebilir. Yaşam boyu öğrenme düzeyiyle farklılaşan değişkenler(yaş, öğrenim durumu, meslekler, hizmet yılı, gelir düzeyi) ise farklı araştırmalar ile bulguların analizleri tekrar değerlendirilebilir.

➤ Araştırma nicel yönteme uygun yapılmıştır. Benzer konular nitel veya karma yöntemlerle desteklenebilir; kadınların öz güven ve yaşam boyu öğrenmelerinin nasıl ilişkili olduğuna yönelik görüşler ortaya konabilir.



## KAYNAKLAR

- Acuner, S. & Sallan, S. (1993). Türk kamu yönetiminde yönetici kadınlar. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(3), 77-92.,
- Adabaş, A. (2016). *Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akagündüz, N. (2006). *İnsan yaşamında özgüven kavramı*. Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Akbaşlı, S. & Durnalı, M. (2017). Halk eğitim merkezlerinde çalışan iş görenlerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik algıları .*OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13) , 726-741.
- Akgündüz, D. & Bağdiken, P. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 38(2), 535-566.
- Akbaş, O. & Özdemir S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.
- Akçagöz, H. (2017). *Çalışan kadınların benlik kavramı ile depresyon durumunun incelenmesi, benlik kavramı ve ideal benlik kavramı arasındaki fark ile depresyon durumunun değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçam, F. (1996). *Çalışan eşlerin kadının ev dışında çalışmasıyla erkeklerin ev dışında çalışan eşleriyle ve çalışan kadınların kendileriyle ilgili görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A. (2007). Öz-Güven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 167-176.
- Akın, G. (2014). The term of andragogy and the difference between andragogy and pedagogy . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 279-300.
- Akın, H. (2015). *Kadın olmak*. Aya Kitap Yayınları.
- Akkoyunlu, B. (2008, Mayıs). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojisi Konferansı*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 Pisa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). *Yaşam boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış

- Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-97.
- Aktürk, F. (1999). Türkiye’de işgücü piyasası, istihdam ve işsizlik. *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(3), 185-194.
- Aldemir, G.Y. & Bayram, A.(2019). Liderlik özelliklerinin özgüven düzeyleri üzerindeki etkisi: Marmara Üniversitesi spor yöneticiliği öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(77), 201 - 220.
- Altan, Ö. Z. (1980). *Kadın işçiler ve Türkiye’de kadın işçilerin 1475 sayılı iş kanunu ile korunması*. Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Altıntaş, E. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Özgüven*. Nobel Yayınları.
- 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.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4),7-14.
- Aspin D. N. V. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning concepts and conceptions , *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Ateş, Ö. & Avcı, T. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 343-352.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayaz. C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi(Mardin ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi: kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 41-47.
- Ayhan, S. (2005). *Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme*. Ed; F. Sayılan ve A. Yıldız, *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar* içinde, Pegem A Yayıncılık.
- Bağcı, Ş. E. (2011). Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. Nj:Prentice Hall.
- Bakır, N. & Daniş, G. (2020). Üniversitedeki kız öğrencilerin özgüven düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(3), 133-140.
- Bakioğlu, A. & Ülker, N. (2018). Career barriers faced by Turkish women academics: Support for what? *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 313–321.
- Barut, Y., Özkamalı, E. & Tıngır, S. (2010). Çalışan ve çalışmayan kadınların stresle başa çıkma yolları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 120-130.
- Başar, R.H. (2018). *Temel benlik değerlendirmesi ve cam tavan sendromu ilişkisi: kadın işgörenler üzerinde görgül bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Baumeister, R. F, Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Belet Boyacı, Ş. D. & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları . *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738 .
- Bozdağlıoğlu Uyar, Y. (2007). 1990'dan günümüze Türkiye'de işgücü piyasası ve istihdamın yapısının analizi. *Akademik Bakış*, 11, 1-21.
- Bruce, B. (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35(137), 201-215.
- Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- COM(Commission of the European Communities ). (2000). A Staff Working Paper : 4. *Memorandum on Lifelong Learning* . Brussels .
- Çarkı, R. (2019). *Çalışma ve öğrenim yaşamında kadınların toplumsal cinsiyet karşısında değer ve tutumları: otomotiv sanayi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chapman, Judith D., Janet Gaff, Ron Toomey & David Aspin (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education* 24(2), 99-122.
- Cramer, R.J., Neal, T.M.S. & Brodsky, S.L. (2009). Self-Efficacy and confidence: theoretical distinctions and implications for trial consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61, 319-334.

- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çalışkan Toyoğlu, A. (2016). *Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- 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.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z. & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Trakya Eğitim Dergisi, Ek Sayısı*, 809-823.
- Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *10. International Educational Technology Conference*(s. 1126-1133). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, F. (2019). *Çalışan ve çalışmayan kadınların öğrenilmiş çaresizlik ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Özel ihtisas komisyonu raporu. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinler, Z. (2003). *İktisada giriş*. Ekin Kitabevi Yayınları.
- Doğramacı, E. (1997). *Türkiye’de kadının dünü ve bugünü*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dökmen, Z.Y. (1997a) Çalışma, cinsiyet ve cinsiyet rolleri ile ev işleri ve depresyon ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(39), 39-56.
- Duman, A. (2005). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Siyasalarını Oluştur(a)mamanın Dayanılmaz Hafifliği. *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu*(s.31-45). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pegema Yayıncılık.
- Dureja, G. & Singh. S. (2011). Self-Confidence and decision making between psychology and physical education students: A comparative study. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 2(6), 62-65.
- Duran Aksoy, Ö., Ertekin Pınar, Ş., Yurtsal, Z., Uçuk, S., Şahin, T. & Yılan, H. (2017). Doğum eylemine aktif olarak katılan ebelik öğrencilerinin kaygı ve öz-güven düzeylerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 42-53.
- Durmuş, D. (2019). *Bankada çalışan kadın personellerin kariyer basamaklarında*

- karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik bir araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ecevit, Y. (1995). *1980'ler Türkiye'sinde kadın bakış açısından kadınlar.* Kentsel Üretim Sürecinde Kadın Emeginin Konumu ve Değişen Biçimleri İçinde Ş. Tekeli (Ed), İletişim Yayınları, 117-128 s.
- Edwards, R., Ranson, S. & Strain, M. (2002). Reflexivity : towards a theory of lifelong learning . *International Journal Of Lifelong Education*, 21(6), 525-536.
- Elsel, D. (2019). *Yetişkin bireylerin özgüvenleri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Engizek, H. (2017). *Çalışan kadınların tükenmişlik düzeyinin iş tatminine etkisi ve esnek çalışma saati algıları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ercan, K. (2016). *Türkiye'de kamuda üst düzey kadın yöneticiler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68-76.
- Erten, P. & Kazu, İ. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri . *İlköğretim Online*, 15(3), 0-0.
- Erzen Pakel, O. (1981). *Self - esteem in children and it s antecedents.* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esentaş, M., Işıkgöz, E., Karacan Doğan, P. & Şahin, H. (2017). Gençlik kampı kadın lider adaylarının özgüven düzeyleri . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 315-328.
- Ezmeçi, F. (2012). *İlköğretim 1.sınıf öğrencilerinin özgüvenleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow.* Paris: *Unesco Publications.*
- Fennell, M. (2020). *Özgüveni keşfedin.* (Azizerli N. ve Miray Ş. Çev.) Psikonet Yayınları.
- Ferreros, M. L. (2011). *Sarı bana anne: Çocukluk ve ilk gençlik çağında özgüvenin Gelişimi*(D. D. Köseoğlu Çev.). Doğan Egmont Yayıncılık.
- Gamze, G. (2020). *Work- family conflict and coping strategies of employed women in a public institution.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Gardiner, H.P. & Kline, T.J.B. (2007). Development of the employee lifelong learning scale (ELLS). *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 16, 63-72.
- Gazioğlu, A.(2017). *Çalışan kadınların cam tavan sendromu ve iş tatmin düzeyleri*

*arasındaki ilişkinin algılanmasına yönelik bir araştırma: Kocaeli sosyal güvenlik kurumu örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Göçek, E.A. (1996). *A Comparison of anxiety level and self-esteem between working and non-working mothers.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gökner, Ö. (2014). *Özgüven Kazanmak.* Arkadaş Yayınevi.

Gökkyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 145-159.

Gözüm, S. & Aksayan, S. (1999). Öz-Etkililik-yeterlik ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 2(1), 21-34.

Gül, G. (2002). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özellikleri.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güloğlu, B. & Kararınmak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.

Güner, A. (2008). *Üniversitede çalışan kadınların kadının çalışma yaşamındaki sorunlarına yönelik algıları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürsoy, R. C. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

Hambly, K. (2013). *Özgüven*, (B. Bıçakçı, Çev.). Rota Yayınları.

Hergüner, B. & Gül, M. (2019). Okul yöneticilerinde özgüven düzeyini etkileyen faktörler: Trabzon Örneği. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 1-18.

Hildingh, C., Luepker, RV, Baigi, A. & Lidell, E. (2006). Stres, sağlık şikayetleri ve özgüven: İsveç ve ABD'deki genç yetişkin kadınlar arasında bir karşılaştırma. *İskandinav Bakım Bilimleri Dergisi*, 20(2), 202-208.

Hoşgörür, V. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 11(3), 114-125.

Humpreys, T. (2002). *Çocuk eğitiminin anahtarı: özgüven*, (T. Anapa, Çev.). Epsilon Yayınevi.

Işık, D. (2019). *Eğitilmiş çalışan kadının çalışma hayatında ve aile hayatındaki ataerkil örüntülerin çalışma algısına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).



Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Jablonski, A. M. (2001). Doctoral studies as professional development of educators in the United States. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 215-221.
- Jackson, S. (2003). Lifelong Learning: working-class women and lifelong learning, *Gender and Education*, 15(4), 365-376.
- Jakobsson, N. (2012). Cinsiyet ve özgüven: kadınlar özgüvensiz mi? *Applied Economics Letters*, 19(11), 1057-1059.
- Kabakçı, I. (2005). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: eğitim fakülteleri örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kalaian, H. A. & Freeman, D. J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658.
- Kalkan, A., Bakioğlu, F. & Toprak, Y. (2020). Akademik özgüven ölçeğinin(AÖÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 319-342.
- Karagözoğlu, Ş., Kahve, E., Koç, Ö. & Adamişoğlu, D. (2008). Self esteem and assertiveness of final year Turkish university students. *Nurse Education Today*, 28(5), 641-649.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*. Evrim Yayınları.
- Kavacıklı, F. T. (1999). Sanayileşme sürecinde kadının statüsü, cinsel ayrımcılık ve kadına yönelik kuruluşlar. *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Dergisi*, 103-108.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Kaya, N. & Taştan, N. (2020). Özgüven üzerine bir derleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 10(2), 297-312.
- Keller, A. C., Meier, L. L., Gross, S. & Semmer, N. K. (2015). Zaman içinde yüksek kalitelibir iş ve benlik saygısı ilişkisi: çok dalgalı bir çalışma. *Avrupa Çalışma ve Örgütlenme Dergisi Psikoloji*, 24(1), 113-125.
- Kelsey, R. (2014). *Biraz Daha Özgüven Alır Mıydınız?* (F. C. Erdemli, Çev.).Kahve Yayınları.

- Kılıç, H. & Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kılıçer, K. & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kılıç, D. ve Öztürk, S. (2014). Türkiye’de kadınların işgücüne katılımı önündeki engeller ve çözüm yolları: Bir ampirik uygulama, *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 107-130.
- Kıran, İ. (2008). *Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitim merkezlerinin değerlendirilmesi: Yüreğir halk eğitim merkezi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocacık, F. & Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-218.
- Koç, S. (2017). *Çalışanların yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkçe uyarlaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Koç, S. & Gün, N. (2006). *Özsaygı: Öncelikler listesinde kaçınıcı sıradasın?*. Kuraldışı Yayınları.
- Kogan, M. (2000). Lifelong learning in the UK. *European Journal of Education*, 35(3), 343-359.
- Konakman, G. Y. & Yelken, Y. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281 .
- Koyuncu Şahin, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kozikoğlu, İ. & 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.
- Köklü, A. (1976). *Makro İktisat*. Sevinç Matbaası.
- Kurnaz, Ş. (1991b). *Cumhuriyet öncesinde Türk kadını: (1839-1923)*.T.C. Başbakanlık Aile Araştırması Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Lauster, P. (2010). *Özgüven öğrenilebilir* (L. Yarbaş, Çev.). İlyas Yayınevi.
- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Lindenfield, G. (2011). *Kendine güvenen çocuklar yetiştirmek*. (E. Yüksel, Çev.). Yakamoz Yayınları.
- Magnusson, M. & Nermo, N. (2018) Çocukluktan itibaren genç yetişkinliğe: çocuklukta benlik saygısının mesleki yaşamdaki önemi genç erkekler ve kadınlar arasındaki başarılar. *Journal of Youth Studies*, 21(10), 1392-1410.
- Many, M. A. & Many, W. A. (1975). Dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar benlik saygısı ve kaygı arasındaki ilişki. *Eğitimsel ve Psikolojik Ölçme*, 35(4), 1017–1021.
- Maviş Sevim, F. & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: mezun olmak yeterli mi?. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(207), 483-510.
- McKay, M. & Fanning, P. (2014). *Özgüven*. Arkadaş Yayınevi.
- Merey, B. (2010). *Yetişkinlerde özgüven duygusu ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ve kültürlerarası bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mezirow, J. (1978). Perspektif dönüşümü. *Yetişkin Eğitimi*, 28(2), 100–110.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.
- Murphy, M. (1997). *Capital , Class and Adult Education : the International Political Economy of Lifelong Learning in the European Union*, Northern Illinois University, USA.
- Nonaka , I. & Konno , N. (1998). The concept of " ba " : Building a foundation for knowledge creation . *California management review*, 40(3), 40-54.
- Oktar, T. (1998). *Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı, Osmanlı Kadınları Çalıştırma Cemiyet-i İslamiyesi*. Bilim Teknik Yayınevi.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven Düzeyleri ile kişisel Gelişim inisiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Owens, T. J., Stryker, S. & Goodman, N.(2001). *Extending self-esteem theory and research*. Cambridge: University Press.
- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1),183-206.
- Özçiftçi, M. & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*,5(1), 1-19.
- Özeren, A. (2019). *Çalışma hayatında çalışan kadınların kariyer gelişimlerini etkileyen faktörler: bir kamu sektörü araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pallant, J. (2020). *SPSS Kullanma Kılavuzu*. (Çev; Balcı, S. ve Ahi, B.). Anı yayıncılık.
- Ranelli, P. L. & Nelson, J. V. (1998). Assessing writing perceptions and practice of pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 62(4), 426-432.
- Rodolpho, J. R. C., Silva, T. C. C., Hoga, L. A. K. & Borges, A. L. V. (2014). Brezilya, São Paulo şehrinin çevre bir bölgesinde yaşayan yetişkin kadınların benlik saygısı. *Women International*, 36(4), 424-438.
- Ross, D. J. (1995). *A study of lifelong learning in the humanities at the College of DuPag*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Northern Illinois Üniversitesi.
- Sarıgöz, O. (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıkların değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Sevinç, Ş. & Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(özel), 3533-3564.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Soykut Gündoğar, H. (2019). *Hemşirelerin yaşam boyu öğrenme durumları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Stein, J. A., Newcomb, M. D. & Bentler, P. M. (1992). The effect of agency and communality on self-esteem: gender differences in longitudinal data. *Sex Roles*, 26, 465-483.
- Susam, R. T. (2013). *Özel sektörde çalışan kadınların sorunları: Erzurum ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şahan, G. (2018). Education of Woman in Turkey. Chapter 19. *New Horizons in Educational Sciences – I*, Eds.; Çetin, T., Şahin, A., Mulalic, A. & Obralic, N., Lambert Academic Publishing, pp. 365-381.
- Şahan, G. & Yasa, H. D. (2017). Assessment of the contribution of Life-Long Learning and Adult Education Master's Education to students. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1851- 1867.
- Şahin, L. (2009). Avrupa Birliği ve Türkiye işgücü piyasalarının karşılaştırmalı analizi. *Kamu-İş Dergisi*, 10(3), 131-175.
- Şahin, S., Köğce, D., Özpınar, İ. & Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi*

*Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 185-213.

- Şar, A. H., Avcu, R. & Işıklar, A. (2010). Analyzing undergraduate students' self confidence levels in terms of some variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1205-1209.
- Şimşir, Y. & Ünal, A. (2021). Eğitim ve Araştırmada Yönelimler, Ed.( Güneş, F. ve Işık, A.D.) *Sınıf Öğretmenlerinin Aktif Öğrenmeyi Bilme ve Uygulama Becerileri*, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics(6th edn)*. Boston:Pearson Education.
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tarhan, N. (2021). *Kadın Psikolojisi*. Timaş Yayınları.
- Tetikli Nart, H. (2019). *Çalışan ve çalışamayan kadınların depresyon, anksiyete ve benlik saygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tett, L. & Maclachlan, K. (2007). Adult literacy and numeracy, social capital, learner identities and self-confidence. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 150-167.
- Tight, M. (1998). Education , education , education ! The vision of lifelong learning in the Kennedy, Dearing and Fryer reports .*Oxford Review of Education*, 24(4), 473-485.
- Toksöz, G. (2007b). *Türkiye 'de Kadın İstihdamının Durumu*. Uluslararası Çalışma Örgütü, Ankara.
- Topkaya Sevinç, E. (2011). *Mobbing with a gender perspective: how women perceive, experience and are affected from it*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışması Dergisi*, 5(1), 87-98 .
- Tüysüz, E. M. (2015). *Çalışan kadın olmanın benlik saygısı ve ruh sağlığı üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, N. & Akın, H. (2008). Muğla sağlık yüksekokulu öğrencilerinin beden benlik algısı ve psikolojik sıkıntı belirtileri ile ilişkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 38-47.
- Unay, C. (1996). *Makroekonomi*. Ekin Yayınevi.

- Uyar, S. (2016). *Çalışanlardaki mükemmeliyetçilik algısının özgüvene ve kendini sabotaja etkisinde psikolojik dayanıklılığın aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünsal, H. (2007). *Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde Türk ulusal ajansı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vezne, R. (2017). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı Analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wells, E. & Marwel, G. (1976). *Self-Esteem: It's Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Yahşi, F. (2007). *Küreselleşme ve istihdam*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yaraman, A. (2001). *Resmi Tarihten Kadın Tarihine*. Bağlam Yayıncılık.
- Yaşar, O. (2014). *Çalışan kadınlarda örgütsel stres ve başa çıkma yolları(bir kamu kurumu örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Şeyh Edebali Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, A., Bozkurt, Y. & İzci, F. (2008). Kamu örgütlerinde çalışan kadın iş görenlerin çalışma yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 89-114.
- Yılmaz, R. & Beşkaya, Y. (2018). Eğitim Yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 159-181.
- Yokuş, T. (2015). The relation between pre-service music teacher's psychological resilience and academic achievement levels. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1961-1969.
- Yurtseven, F. (2011). Kendine Güven. (Ed; Zara, A.) *Yaşadıkça: Ruhsal sorunlar ve başa çıkma yolları*, İmge Yayınevi.
- Yüzlü, U. (2019). Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu

anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

## İnternet adresleri

Avrupa Komisyonu (2007). *Key competences for lifelong learning european reference* [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf]

Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low - educated : The role of guidance and lifelong learning* Luxembourg:Publications Office. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5554\\_en\\_0.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5554_en_0.pdf)

KB (2018). On Birinci Kalkınma Planı(2019-2023): Kadının Kalkınmadaki Rolü, Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Kalkınma Bakanlığı, Ankara.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM)(2021). *Türkiye’de Kadın*. <https://kadininstatusu.aile.gov.tr/turkiye-de-kadin> (15.01.2021)

Mesleki Yeterlik Kurumu(2020). *Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi,Ankara: Mesleki Yeterlik Kurumu*, [http://www.myk.gov.tr/index.php/ayc](03.12.2020).

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi(2009-2014), Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, <https://www.yoikk.gov.tr/upload/hayat%20boyu%20ogrenme.pdf> (04.12.2020).

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü(2020). *2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*, [https://hbogm.meb.gov.tr/\(03.12.2020\)](https://hbogm.meb.gov.tr/(03.12.2020))

ÖMER(2020).*21.yy.Becerileri*,<https://omer.istinye.edu.tr/sites/omer.istinye.edu.tr/files/inlinefiles/21.%20Y%C3%BCzy%C4%B1%20Yetkinlikleri%20%28i%C5%9F%20bulduran%20beceriler%29.pdf> (15.11.2020)

TÜİK(2020).*İşgücü İstatistikleri*, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Ekim-2020-37485>(01.01.2021)

Türkiye Sınai Kalkınma Bankası(2020) *Ekonomik Araştırmalar, İşgücü İstatistikleri*, [http://www.tskb.com.tr/i/content/3444\\_1\\_İşgücü%20İstatistikleri%20Ocak\\_2018.pdf](http://www.tskb.com.tr/i/content/3444_1_İşgücü%20İstatistikleri%20Ocak_2018.pdf) (10.01.2021)

Ulusal Ajans(2015). Erasmus+ Nedir? <https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/erasmus-nedir/> (20.12.2020)

Wikipedia (2020). Öz Güven Nedir? <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96zg%C3%BCven> (12.12.2020)

# EKLER

## Ek 1: Ölçek Yönergesi

### Değerli katılımcı,

Bu anket Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programında Doç.Dr. Gülsün ŞAHAN danışmanlığında yürütülen “**Kamu Sektöründe Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenmeleri ile Öz Güvenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**” başlıklı tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, çalışan kadınların öz güven düzeyleri ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini olarak kamu sektöründeki çeşitli meslek gruplarında çalışan kadınlar belirlenmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları 3 bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde sizinle ilgili demografik bilgiler yer almakta olup bu araştırma için oluşturulmuştur ve bölüm sekiz sorudan ibarettir. İkinci bölümde Yurtçiçek Ergüntop(2019) tarafından geliştirilen kadınların öz güven durumlarını belirlemeye yönelik maddeleri içeren anket(Kadın Öz Güven Ölçeği) bulunmaktadır. Öz güven Ölçeği; memnuniyet, sosyal ilişkiler, içsel öz güven, görünüş, performans alt boyutlarına sahiptir ve ölçekte 38 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise Koç(2017) tarafından türkçeye uyarlanan yaşam boyu öğrenmeye ilişkin maddeleri içeren "Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu" anketi yer almaktadır. Bu ölçekte ise tutku, korku ve hırs alt boyutları bulunmaktadır ve ölçekte 16 soru bulunmaktadır. Kadın Öz Güven Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu 5'li likert ölçek tipiyle hazırlanmıştır. Ölçek cevap maddeleri "(1)Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum" şeklinde kodlanmıştır.

Bütün isimler ve cevaplar gizli tutularak araştırma amacına yönelik kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar ne kadar yansız olursa araştırma sonucu da o doğrultuda doğru olacaktır. Hiçbir soruyu boş bırakmamanız araştırma verilerinin toplanması bakımından önemlidir. Anket sonunda araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza dair ONAM bölümü bulunmaktadır. Bu bölümü işaretlemenizi rica ediyoruz. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

**Ahu UZUN**

**Yüksek Lisans Öğrencisi  
Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni**



## Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

### I.BÖLÜM- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen ilgili seçeneğin yanındaki parantezin içine (☐) koyunuz.

1. Yaşınız: .....

2. Medeni Haliniz: 1 ( ) Bekar 2 ( ) Evli

3. Aylık Geliriniz: .....

4. Öğrenim Durumunuz:

1( ) İlköğretim 2( ) Ortaöğretim 3( ) Ön lisans

4( ) Lisans 5( ) Yüksek Lisans 6( ) Doktora

5. Mesleğiniz/İşiniz: .....

6. Hizmet Yılıınız: .....

7. Son 5 yılda katıldığınız herhangi bir kurs var mı?

1 ( ) Evet Belirtiniz: .....

2 ( ) Hayır

8. Son 5 yılda aldığınız herhangi bir sertifika var mı?

1( ) Evet Belirtiniz: .....

2( ) Hayır

### Ek 3. Kadınların Öz Güveni Ölçeği(KÖGÖ)

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyarak size en uygun seçenek ile cevaplayınız.

Maddeler	1	2	3	4	5
<b>Memnuniyet alt boyutu</b>					
1.Kadın olmaktan memnunum.					
2.Aile içindeki kadınlık rolümden (eş, anne, kız evlat vb.) memnunum.					
<b>Sosyal ilişkiler alt boyutu</b>					
3.Sosyal ortamlara kolayca girebilirim.					
4.Kolayca arkadaş edinebilirim.					
5.Gerektiğinde bir topluluk karşısında rahatça konuşabilirim.					
6.İnsanlar benim söylediklerime önem verir.					
7.Kendimi sık sık başkalarıyla kıyaslarım.					
8.Sosyal ortamlarda kendimi dışlanmış hissedirim.					
9.Tek başıma rahatlıkla uzun yolculuğa çıkabilirim.					
<b>İçsel öz güven alt boyutu</b>					
10.Kendime güvenirim.					
11.Kendimle gurur duyarım.					
12.Kendimi en az çevremdeki diğer insanlar kadar değerli hissedirim.					
13.Kendimi birçok açıdan yetersiz hissedirim.					
14.Çoğu zaman ne yapacağımı bilemem.					
15.Birçok kişiden daha cesurum.					
16.Kendimi rahatça ifade edebilirim.					
17.Yeni fikirlere açığım.					
18.Bir kadın olarak her işin üstesinden gelebilirim.					
19.İhtiyaçlarımı tek başıma karşılayabilirim.					
20.Birçok erkeğin yaptığını yapabilirim.					
<b>Görünüş alt boyutu</b>					
21.Bedenimi beğenirim.					
22.Keşke daha güzel olsaydım.					
23.Birçok kadının benden daha güzel görüldüğünü düşünürüm.					
24.İyi görünmek benim elimdedir.					
<b>Performans alt boyutu</b>					
25.Kapasitemin, çoğu kadından daha fazla olduğunu düşünürüm.					
26.Sorumluluk almaktan çekinmem.					
27.Liderlik yapabilirim.					
28.Başarılı olduğum zaman kendimi ödüllendiririm.					
29.İnanmış düşünceleri kararlılıkla savunabilirim.					
30.Daha çok başkalarının kararlarını uygulamayı tercih ederim.					
31.Cesaretim kolay kırılır.					
32.Zeki olduğumu düşünürüm.					
33.Başarılı olduğumu düşünürüm.					
34.Hedeflerime ulaşabilirim.					
35.Sorunlarımı, kendi yöntemlerimle çözebilirim.					
36.Yeterince çalışırsam istediğimi elde edebilirim.					
37.Haksızlığa uğradığımda itiraz edebilirim.					
38.İnsanlar bir sorun çözerken bana akıl danışır.					

#### Ek 4. Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu (ÇYBÖÖ TF)

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyarak size en uygun seçenek ile cevaplayınız.

1 =Kesinlikle katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Kararsızım 4= Katılıyorum 5= Kesinlikle katılıyorum

	Maddeler	1	2	3	4	5
<b>Tutku Alt Boyutu</b>	1.İşimde uzun yıllar aktif olarak çalışmak istiyorum.					
	2. Mümkün olduğu takdirde uzun süre çalışmak istiyorum.					
	3. Öğrenmeye karşı tutkuluyum.					
	4. İşime uygulayabileceğim şeyleri, sadece öğrenmeyi sevdiğim için öğreniyorum.					
	5. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduğum için öğreniyorum.					
	6. İşimde kendimi fazlasıyla motive olmuş hissediyorum.					
	7. Seçtiğim alanda olabileceğimin en iyisi olmak için öğrenmek istiyorum.					
	8. Kendimi kariyerime adadığım için öğreniyorum.					
<b>Korku Alt Boyutu</b>	9. İşimi kaybetmekten korktuğum için öğreniyorum.					
	10.Şu anki kurumumda istihdamımın devam etmesi için öğreniyorum.					
	11. İşimi kaybetmemek için yeni beceriler öğreniyorum.					
<b>Hırs Alt Boyutu</b>	12. Belirli hedeflerim olduğu zaman daha iyi öğreniyorum.					
	13. İşimde yaptıklarımla hatırlanmak istiyorum.					
	14.İstihdamın düzenli ve güvenli olduğu yerde çalışmak istiyorum.					
	15.Nasıl gerçekleştireceğimden emin olmasam da önümüzdeki on yıl içerisinde işimde olmak istediğim yerle ilgili öngörüm var.					
	16.Terfi almak isterim.					

## Ek 5. Etik Kurul Onayı



## Ek 6. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri



T.C.  
BARTIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-19399547  
Konu : Araştırma İzni (Ahu UZUN)

20.01.2021

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 06.01.2021 tarihli ve 2100000871 sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ilgi yazısı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahu UZUN'un "Kamu Sektöründe Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenmeleri ile Özgüvenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı; Resmi Anasınıfı, Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Anadolu Lisesi, Resmi İmam-Hatip Ortaokulu, Resmi İmam-Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Mesleki Eğitim Merkezi, Resmi Güzel Sanatlar Lisesi, Özel Eğitim İlkokulu, Özel Eğitim Ortaokulu, Resmi Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Resmi Halk Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi'nde görevli öğretmenlere ve personellere projeye ilişkin veri toplama araçlarını uygulama isteğini bildirmiştir.

İlgi yazı gereği yapılmak istenen Anket Uygulama Çalışma İzni, "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından değerlendirilerek uygun bulunmuş olup, Araştırma İzni Müdürlük Makam Olur'u yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu tez çalışmasına veri sağlamak için ilgi yazı ekindeki takvim doğrultusunda okulunuzda görevli öğretmenlere ve personellere eğitim öğretimi aksatmadan ilgili anketlerin uygulanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANS ÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜNE

Hayat Bayu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programında Doç.Dr Gülsün ŞAHAN başkanlığında yürütüldüğün "Kamu sektöründe çalışan kadınların Yaşam Bayu değişimleri ile bu değişimi oluşturan ilişkilerin incelenmesi" başlıklı tez çalışması için veri sağlamak amacıyla Bartın valiliğine bağlı İl müdürlükleri, Bartın Adliyesi, İl Emniyet müdürlüğü, Devlet Hastaneleri, Aile Hekimlikleri, Sosyal Güvenlik Kurumu, Kamu Bankaları (Halkbank, Ziraat Bankası ve Vakıfbankası), Bartın Üniversiteleri PTT, Özel İdarede çalışan kadın personellerle veri toplamak istiyorum.

Yukarıda belirttiğim kurumlardan izinlerin alınmaında gereğini yapılmasını bilgilerinize arz ederim.

## BARTIN VALİLİĞİNDE

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programında Doç. Dr. Gülsüm FATTAN danışmanlığında yürütülen "Kamu Sektöründe Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenmeleri ile Öz güvenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi" başlıklı tez çalışması veri oluşturmak amacıyla Bartın Valiliğine bağlı il müdürlükleri, İl Emniyet Müdürlüğü, Devlet Hastanesi, Sosyal Güvenlik Kurumu, Kamu Bankaları, Aile Hekimlikleri ve okullarda çalışan kadın personellerle veri toplamak istiyorum. Bu araştırmanın amacı çalışan kadınların öz güvenleri ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Veriler pandemi koşulları gereğince online anket olarak oluşturulup toplanacaktır. Anket örneği ve enstitü onayı ekteadır.

Gereğini yapılmasını rica ederim.

## Ek 7. Veri Toplama Listesi

KURUM ADI	KADIN ÇALIŞAN SAYISI	TOPLANMASI GEREKEN VERİ SAYISI	TOPLANAN VERİ SAYISI
ADLİYE			
MALİYE-DEFTERDARLIK			
İL ÖZEL İDARESİ			
İL HALK KÜTÜPHANEAİ			
İL EMNİYET MÜDÜRLÜĞÜ			
ÜNİVERSİTE			
HASTANE			
SGK			
VETERİNERLER			
RAM			
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ			
HALK EĞİTİM MERKEZİ			
PTT			
GENÇLİK VE SPOR MERKEZİ			
İL SAĞLIK MÜDÜRLÜĞÜ			
TARIM VE ORMAN İL MÜDÜRLÜĞÜ			
İL MÜFTÜLÜĞÜ			
ÇEVRE VE ŞEHİRCİLİK İL MÜDÜRLÜĞÜ			
ÇALIŞMA VE İŞ KURUMU İL MÜDÜRLÜĞÜ			
İL AFET VE ACİL DURUM MÜDÜRLÜĞÜ			
DSİ			
GÜMRÜK MÜDÜRLÜĞÜ			
İL KÜLTÜR VE TURİZM MÜDÜRLÜĞÜ			
TAPU MÜDÜRLÜĞÜ			
AİLE VE SOSYAL ÇALIŞMA İL MÜDÜRLÜĞÜ			
İL TİCARET MÜDÜRLÜĞÜ			
AİLE HEKİMLİĞİ 1			
AİLE HEKİMLİĞİ 2			
AİLE HEKİMLİĞİ 3			
AİLE HEKİMLİĞİ 4			
ZİRAAT BANKASI YALI			
ZİRAAT BANKASI ANA ŞUBE			
VAKIFBANK			
HALK BANKASI			
BELEDİYE			
İL SOSYAL HİZMETLER MÜDÜRLÜĞÜ			